

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ANPAE

Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANFOPE

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

‘Política, gestão e formação de professores:
(contra)reformas e resistências’

ANAIS

RESUMOS EXPANDIDOS

2018

ISBN: 978-85-922051-4-0

Realização



Apoio



Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Coordenador Geral do evento

Jorge Nassim Vieira Najjar (NUGEPPE/UFF)

Comissão de Planejamento/Organização

Alba Valéria Baensi
Alessandra Iglesias
Bethania Bittencourt
Daniela Patti do Amaral
Diana Veiga
Fabiana Pimentel
Janaina Menezes
Jorge Najjar
José dos Santos Souza
Juliana Souza
Karine Vichiatt Morgan
Lucília Augusta Lino
Marcelo Maia Vinagre Mocarzel
Maria Celi Vasconcelos
Marisa De Luca
Renata Araújo
Silvana Malheiro

Comitê Científico

Profa. Dra. Janaina Specht da Silva Menezes (Unirio)– **Presidente**
Profa. Dra. Alzira Batalha Alcântara (Uerj/Unesa)
Profa. Dra. Cremilda Couto (UFF)
Profa. Dra. Daniella Patti do Amaral (UFRJ)
Profa. Dra. Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ)
Profa. Dra. Elisangela da Silva Bernado (Unirio)
Prof. Dr. José dos Santos Souza (UFRRJ)
Profa. Dra. Lucilia Augusta Lino (Uerj)
Prof. Dr. Marcelo M.V. Mocarzel (UFF/Unilasalle-RJ)
Profa. Dra. Maria Celi Vasconcelos (Uerj)
Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla (Unisantos)
Profa. Dra. Maria de Fátima Magalhães de Lima (UFF/UFRJ)
Profa. Dra. Solange Santiago Ferreira (UFF)

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ANPAE, ANFOPE. Anais do XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste / XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XIV Encontro Estadual da ANFOPE-RJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ. 'Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências'. Niterói, UFF, 2018. ISBN: 978-85-922051-4-0. Disponível em <http://www.anfope.org.br/publicacoes/>

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**‘Política, gestão e formação de professores:
(contra)reformas e resistências’**

**XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste / XI Encontro Regional
SUDESTE da ANFOPE / XIV Encontro Estadual da ANFOPE-RJ /
VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ**

Programação:

Conferências e Mesas Redondas

Dia 07 de Agosto de 2018

Conferência: **‘Educação brasileira: (contra)reformas e resistências’**

Romualdo Portela de Oliveira (USP)

Mediação: Maria Celi Vasconcelos (UERJ)

Mesa-redonda: **‘A Educação brasileira em crise’**

Inês Barbosa de Oliveira (UERJ/UNESA/ABdC)

Lucilia Augusta Lino (UERJ/ANFOPE)

João Ferreira de Oliveira (UFG/ANPAE)

Mediação: Eduardo Augusto Moscon Oliveira (UFES)

Dia 08 de Agosto de 2018

Mesa-redonda: **‘José Querino Ribeiro: Oitenta anos do fayolismo na
Administração escolar’**

Graziela Zambão Abdiam (UNESP)

Adolfo Ignacio Calderón (PUC-Campinas)

Andreia Eggers (UNIOESTE/ISEP-Rondon)

Mediação: João Ferreira de Oliveira (UFG/ANPAE)

Mesa-redonda: **‘Gestão e Financiamento da Educação’**

Marcelo Soares Pereira da Silva (UFU)

Alzira Batalha Alcântara (Uerj/Unesa)

Mediação: Caroline Valpassos (UFES)

Mesa-redonda: **‘O Público e o Privado na Educação’**

Theresa Adrão (UNICAMP)

Deise Mancebo (UERJ)

Mediação: Jorge Najjar (UFF)

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Dia 09 de Agosto de 2018

Mesa-redonda: **'Formação de professores'**

Helena Costa Lopes de Freitas (UNICAMP)

Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UNB)

Maria de Fátima Barbosa Abdalla (UNISANTOS)

Mediação: Denise Silva Araujo (UFG)

Conferência: **'Impactos da mercantilização da educação na escola e nos profissionais da educação'**

Luiz Carlos de Freitas (UNNICAMP)

Mediação: Iduína Mont'Alverne Chaves (UFF)

Local:

Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação,
Niterói-RJ

Data: 07a 09 de agosto de 2018

Realização



Apoio



Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Sumário

VOLUME 1 - EIXO 1: POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 561p.

VOLUME 2 - EIXO 2: POLÍTICAS E PRÁTICAS DO ENSINO SUPERIOR. 206p.

VOLUME 3 - EIXO 3: FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO. 398p.

VOLUME 4 - EIXO 4: GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.214p.

VOLUME 5 - EIXO 5: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E
CURRÍCULO.140p.

VOLUME 6 - EIXO 6: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO E
DIVERSIDADE.188p.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ANAIS
RESUMOS EXPANDIDOS

VOLUME 1

EIXO 1:
POLÍTICAS E PRÁTICAS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ISBN: 978-85-922051-4-0

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O PROGRAMA MAIS INFÂNCIA:
UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
NITERÓI**

Gisele Coelho de Oliveira Araújo, UFF

coelho.gisa@hotmail.com

Jorge Nassim Vieira Najjar, UFF

jorgenajjar@gmail.com

Introdução

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou por importantes modificações. Essas modificações permitem que alguns efeitos decorrentes da ampliação do direito à educação da criança sejam percebidos, como a possibilidade de maior desenvolvimento psicossocial da criança que frequenta a Educação Infantil, a ampliação da longevidade escolar e, ainda, resultados educacionais melhores nas etapas posteriores de ensino (KRAMER, 2006). Além disso, ampliar o direito à educação formal também possibilita o acesso à cultura e facilita o início do processo de socialização das crianças.

De outro ângulo, esse processo insere a Educação Infantil na agenda das políticas públicas, considerando que, ao ser reafirmada como um direito, o Estado deverá garanti-lo por meio da ampliação do acesso e da qualidade no atendimento com espaços físicos e materiais adequados, além de formação específica de seus professores. Este é um grande desafio que se coloca aos municípios, tendo em vista serem eles os responsáveis prioritários pelo atendimento a essa etapa de ensino.

Além de garantir o acesso, os municípios precisam garantir uma Educação Infantil de qualidade. Qualidade aqui entendida como qualidade social. Vale ressaltar que a escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugares de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Como um campo das políticas públicas relativamente recentes no Brasil, a Educação Infantil é um espaço em disputa, demandando pesquisas que investiguem tanto os impactos do ordenamento legal quanto dos programas e projetos implementados. É no conjunto destes apontamentos que a pesquisa se justifica, pois se propõe a avaliar os impactos de uma política pública para a infância dando voz a seus gestores, profissionais da educação e famílias, de forma a produzir conhecimento que venha a colaborar para o seu aprimoramento.

O Programa Mais Infância

O Programa Mais Infância, que se baseia nos Programas Federais Brasil Carinhoso e ProInfância, foi lançado pelo prefeito do município de Niterói/RJ, Rodrigo Neves, em março de 2013 e apresentava como objetivo principal qualificar e expandir em 80%, até o ano de 2016, a rede municipal de Educação Infantil. O Programa é a materialização de um projeto que prevê a expansão da rede, a qualificação do profissional de educação, a requalificação das escolas existentes e a atual reorganização do currículo da Educação Infantil, incluindo a implementação do horário integral.

O processo de ampliação está sendo desenvolvido em quatro vertentes: inauguração/construção de novas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs); reforma das unidades escolares já existentes; municipalização de escolas estaduais; e integração de creches comunitárias à rede municipal. Com essas ações o objetivo era garantir o acesso e a permanência das crianças na Educação Infantil municipal.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Considerando os pressupostos do Programa e seu período de execução, foi realizada uma pesquisa de campo na cidade de Niterói /RJ sobre o tema: O programa mais infância enquanto política pública de Educação Infantil do município de Niterói. As questões que orientaram a pesquisa: quais os efeitos do Programa Mais Infância na Educação Infantil do município de Niterói? O Programa tem contribuído para a garantia de acesso e permanência das crianças na Educação Infantil? Qual a situação da Secretaria Municipal de Educação de Niterói no que se refere à oferta e à cobertura da Educação Infantil no município? Quais as mudanças nas políticas quanto ao acesso à Educação Infantil, educação de qualidade e em relação à garantia de direitos?

Desenvolvimento da pesquisa

O objetivo da pesquisa foi investigar as repercussões do Programa Mais Infância na Educação Infantil do município de Niterói no que se refere ao acesso, permanência e garantia de direitos das crianças de 0 a 5 anos.

Tendo em vista o objeto de estudo, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, por meio de pesquisa de campo na rede municipal de educação de Niterói em seu órgão gestor e em uma unidade municipal de Educação Infantil.

Foram inseridos na pesquisa participantes do órgão gestor da educação diretamente ligados à implementação do Programa e equipe técnica e professores da UMEI Professora Nina Rita Torres, situada no bairro Piratininga desta cidade e também familiares responsáveis pelas matrículas das crianças. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada que teve seu conteúdo analisado na perspectiva da análise categorial de Bardin (2016). Por se tratar de um programa público também foi realizada análise documental.

Foram entrevistados o secretário de educação responsável pela implantação do Programa Mais Infância, a atual secretária de educação do município de Niterói, a coordenadora/diretora de Educação Infantil do período de implantação do Programa e a atual coordenadora/diretora de Educação Infantil desta rede. Na escola foram

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

entrevistadas a diretora geral e adjunta e duas professoras que são estatutárias e estão lotadas na escola desde sua inauguração. Participaram também da pesquisa duas famílias de crianças matriculadas no GREI 5.

A pesquisa realizada nos faz perceber que apesar das significativas mudanças ocorridas na educação do Brasil, em especial a Educação Infantil, ainda existem muitos desafios a serem alcançados, principalmente por conta da atual conjuntura política brasileira.

Por decisão política, a gestão municipal de Niterói decidiu investir em um programa próprio denominado Mais Infância, que para além da ampliação e reestruturação da rede física, objetivava implementar uma política pública de Educação Infantil, pautada em eixos importantes tais como formação de professores para a Educação Infantil, currículos pautados no cuidar, educar e brincar dentre outras especificidades do Programa.

Considerações finais

A pesquisa realizada demonstrou que o Mais Infância se consolidou no município como uma política pública de Educação Infantil, e que suas diretrizes e ações se referendam no ideário legal e normativo brasileiro.

Foi possível verificar que embora a meta principal do Programa de construir 20 novas UMEIs não tenha sido totalmente atingida, falta ainda muito pouco visto que 17 já estão em funcionamento e destas uma ao ser inserida na pesquisa, tornou possível ouvir as famílias, que demonstraram satisfação com os serviços ofertados.

Foi possível perceber que a meta da universalização da pré-escola foi alcançada, mas que a oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos continua sendo uma meta almejada.

Um dos fatores de extrema importância do Programa e provavelmente um dos motivos para a garantia de Educação Infantil de qualidade é a existência da bidocência, permitindo a presença de dois professores em uma única turma, que aliada à política de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

formação específica de professores para atuar na Educação Infantil, promove maiores e melhores condições práticas voltadas à qualidade da Educação Infantil

Embora entendida como um direito da criança, a gestão municipal não se eximiu de entender que as políticas de educação para crianças pequenas ainda cumprem seu papel social de garantia de direito dos trabalhadores, mais especificamente mulheres, e isto se fez presente em seus discursos e de igual forma no discurso das professoras e mães entrevistadas, que enfatizaram que a ampliação da oferta da Educação Infantil viabilizada pelo programa Mais Infância possibilitou a muitas mães retornarem ao mundo do trabalho, o que nos leva a supor que considerar a dupla função da Educação Infantil na elaboração de políticas para a primeira infância é benéfica para a sociedade e em nada diminui sua importância.

É preciso enfatizar que o programa Mais Infância, conceituado por seus gestores enquanto política pública de Educação Infantil, embora não tenha atingido plenamente suas metas, é um importante instrumento para a garantia de direitos das crianças.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. *A qualidade da educação: perspectivas e desafios*. Cadernos Cedes, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- KRAMER, S. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental*. Educação e Sociedade. Vol. 27, n. 96 – especial, p. 797-818, out, 2006.
- NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Programa Mais Infância. Niterói, SEMECT: 2013. (Material de divulgação).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

OS DISCURSOS DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS SOBRE AS RELAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA NO AMBIENTE ESCOLAR

Rosimere Pereira Manzani Lagares, SEE-Petrópolis, rosilagares@gmail.com

Introdução

O presente trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa já concluída para a dissertação de mestrado cujo objetivo foi compreender como a leitura e a escrita se materializam na vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando enunciados produzidos em entrevistas.

O tratamento do material da pesquisa – transcrições das entrevistas, repetidas leituras das transcrições, repetidas audições das entrevistas – levou-me a perceber quatro eixos para análise. Um deles aborda as experiências com a escrita em ambientes sociais específicos: doméstico, profissional, religioso e escolar.

Neste trabalho, faço o recorte dos eixos da pesquisa e, em particular, apresento os aspectos relacionados às relações que os sujeitos da EJA estabelecem com a leitura e a escrita no ambiente escolar.

Os sujeitos em questão são alunos da IV e da V fases – correspondentes ao 4º e 5º anos, mas semestrais, com carga horária de cem dias letivos – dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas municipais da EJA em Petrópolis, município da região serrana do estado do Rio de Janeiro.

No período da pesquisa, nos anos de 2016 e 2017, o município contava com 21 escolas que ofereciam a EJA. Destas, 3 ofereciam apenas o primeiro segmento, 5, o segundo segmento e 13, todo o ensino fundamental. A maioria das turmas do primeiro segmento eram multifásicas – genericamente chamadas de multisseriadas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Contexto de realização

O estudo desenvolveu-se com abordagem qualitativa e a pesquisa empírica foi realizada no segundo semestre de 2016 e ao longo do ano de 2017 e ouviu 22 alunos, por acaso, predominantemente mulheres, com idade entre 15 e 76 anos de idade. Faziam parte de três turmas, de três professoras diferentes, em duas escolas: uma, no centro da cidade, e a outra, em um bairro residencial. Para a escolha das fases IV e V, privilegiou-se as posteriores ao ciclo de alfabetização, que compreende as fases I, II e III e todos os alunos foram convidados a participarem da pesquisa.

Compreendo a Educação de Jovens e Adultos mais do que uma modalidade da educação básica. Ela consolida o direito à educação para uma parcela da população que esteve à margem do processo educacional por décadas. A EJA é o resultado de conquistas, lutas e tensões que se desenrolaram ao longo dos anos para garantir a cidadania aos jovens e adultos sem / com pouca escolaridade.

Portanto, as relações com a leitura e a escrita na sala de aula da EJA não podem ser apenas uma forma de atender a uma proposta curricular ou uma metodologia de ensino, mas, principalmente, a de proporcionar aos jovens e adultos a possibilidade de conhecer textos de diversos gêneros, compreender questões relacionadas ao mundo globalizado em que vivem, refletir sobre os diversos aspectos da sociedade brasileira e querer mudar aquilo que não lhes agrada.

Fundamentos teórico-metodológicos

O caráter qualitativo da pesquisa se inspirou nos preceitos do livro de Kaufmann (2013), com base na concepção de entrevista compreensiva, por meio da qual os jovens e adultos participantes enunciaram a partir de uma grade de perguntas abertas que serviu como guia para a conversação, quebrando a rigidez metodológica e hierárquica entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Ao realizar as entrevistas abertas sobre o que leem e o que escrevem no seu dia a dia, a questão da leitura e da escrita na sala de aula emergiu de muitos enunciados. E a pergunta que desencadeou tais enunciados foi: o que você lê e escreve no seu dia a dia?

Por isso, no contexto deste trabalho, buscou-se compreender, a partir dos enunciados dos alunos jovens, adultos e idosos, as relações que eles estabelecem com a leitura e a escrita no ambiente escolar.

O referencial teórico está fundamentado na perspectiva histórico-cultural com destaque para a teoria da enunciação de Bakhtin (1997, 2006, 2011). Os estudos da teoria da enunciação são a base para a análise dialógica do material, a fim de compreender os sentidos das enunciações orais dos sujeitos e os aspectos sociais que se articulam a essas enunciações sobre as experiências de leitura e escrita, para alcançar o objetivo proposto no recorte da pesquisa.

Com base nesses estudos, e considerando a escola, mais especificamente a sala de aula, um espaço sócio-histórico e cultural com múltiplas relações dinâmicas, um local de encontro de palavras, de constituição da cidadania, foi possível compreender sentidos nos enunciados dos sujeitos da EJA revelando a forte presença de textos na sala de aula.

Jovens e adultos enunciaram sobre a leitura de livros, atividades de interpretação textual e a relação que estabeleceram com o conhecimento.

Relações com a leitura e a escrita no ambiente escolar

Segundo Kramer (2000), apoiada em Benjamin, a leitura e a escrita são experiências. E a experiência que é contada ao outro é compartilhada, tornando-se infinita. E são as experiências de leitura e escrita que foram enunciadas pelos sujeitos da EJA.

Vivemos em uma sociedade em que a escrita direciona de diferentes modos a vida das pessoas, pois estamos cercados de objetos escritos de diversos tipos e em diversos formatos, sejam eles impressos ou virtuais. E é a escola a instituição

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

responsável por promover formalmente o processo de estudo da linguagem. A sala de aula não pode ser vista apenas como um espaço de construção de conhecimento. Ela é mais do que isso: é uma realidade organizada e valorada onde os alunos sujeitos deste estudo encontram-se em processo contínuo de socialização, de construção de cidadania e do conhecimento escolar, cada um a seu modo e em ritmo próprio.

A perspectiva de Freire de uma sociedade democrática que forme leitores e escritores com autonomia e criticidade, os quais consigam atribuir sentidos aos textos que leem e às imagens que veem e, conseqüentemente, produzir histórias orais e escritas é o que pode fazer a diferença nas práticas pedagógicas na EJA.

O fazer pedagógico carrega em si pressupostos sócio-políticos acerca da concepção de sociedade, de sujeito cidadão, e, conseqüentemente, as atividades de leitura e de escrita na escola estão imbuídas desses pressupostos, tanto do ponto de vista do professor, quanto dos alunos.

Os alunos participantes indiciaram como as professoras e eles mesmos se relacionam com os textos e o que fica fora do processo ensino-aprendizagem.

Considerações finais

A princípio, pode parecer óbvio ao leitor o objetivo de compreender a relação que os sujeitos da EJA estabelecem com a leitura e a escrita no ambiente escolar, uma vez que esse é o ambiente que formaliza a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, recorro a Bakhtin (1997; 2011) para validar o estudo quando ele afirma que cada enunciado é único e irrepetível.

A sala de aula não é um evento neutro. Ela é o espaço para se criarem novos sujeitos leitores e novos escritores. Nela, as práticas com a leitura e a escrita, o que os jovens e adultos copiam ou deixam de copiar, leem e escrevem, revelam a ideologia envolvida no processo de ensino-aprendizagem.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A pesquisa mostrou que o ambiente escolar proporciona aos sujeitos participantes acesso a conhecimentos científicos a partir da aprendizagem da escrita e que tais conhecimentos podem estimulá-los a refletir acerca da realidade.

As atividades de leitura e escrita, os textos com temas sociais e as discussões realizadas no ambiente escolar contribuem para a formação da pessoa em sua totalidade. Assim, a pesquisa mostrou, por meio dos enunciados, que a escola pode ser considerada um espaço privilegiado responsável pela condução da melhoria de vida por meio da apropriação da escrita que contribui para a inserção social no mundo do trabalho.

Portanto, a EJA é essencial aos sujeitos das camadas populares da classe trabalhadora já que possibilita o acesso a saberes indispensáveis à consciência da cidadania e ao exercício dela.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução a partir do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1992]. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/3857885.pdf?1346425634>>. Acesso em: 07 set. 2015.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução a partir do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011[1992].
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. A construção social do preconceito contra o analfabeto na história brasileira. In: _____. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez Editora, 2007. (Coleção Preconceitos, vol.2. p. 31-54).
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.
- KLEIMAN, Angela B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**. v. 27. n. 2. p. 267-281. São Paulo: jul/dez 2001.
- KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**. v. 6. n. 31. jan/fev. 2000.
- ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. **Cadernos de Pesquisa**. n. 52. p. 85-95, fev., São Paulo: 1985.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BALANÇO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA NO PERÍODO DE 2003 A 2016

Consuelo Domenici Mozzer Pinto, Universidade Católica de Petrópolis,
cdmozzzer@gmail.com

Introdução

Ao longo da revisão da história da educação brasileira, constatamos que foi a partir do século XX que a universalização da educação para crianças e jovens entre 7 e 14 anos ocorreu de fato no país, ainda que lentamente. Mostramos, no decorrer deste trabalho de pesquisa, como as políticas públicas de alfabetização evoluíram neste contexto marcado pela descontinuidade e pela esperança concentrada em novas políticas que, ora negando as precedentes, ora demonstrando potencial de contribuir para o aprimoramento da educação brasileira, sugeriram um amadurecimento tanto dos gestores, quanto da comunidade acadêmica e escolar.

Examinadas em sua totalidade, as políticas de educação, voltadas para a alfabetização, dos governos Lula e Dilma Rousseff podem ser vistas como uma tentativa de resgate da lógica racional na formulação e implementação da política educacional. Todavia, não lograram vencer a contento o desafio da qualidade do ensino público com destaque para a tão apregoada e histórica promessa de erradicação do analfabetismo. As políticas públicas de alfabetização nos governos petista foram marcadas pela luta entre a conformação das ações reguladoras do Estado aos ideais neoliberais (baseadas na defesa da competência, na eficiência da iniciativa privada e na sua superioridade em relação às ações públicas, coletivas), em oposição ao ideal democrático, pautado no controle social e na autonomia, com atuação responsável do Estado em parceria com a sociedade civil.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

De posse das constatações despontadas no transcurso desta pesquisa, vinculadas à análise da conjuntura histórica e política da educação brasileira, percebemos que este problema não é singular à rede de ensino municipal em questão. A carência educacional do Brasil é agravada pelo fracasso das políticas de combate e erradicação do analfabetismo, que é reflexo da histórica falta de prioridade da educação básica no país. As ações do Estado, ou a falta delas, nesta conjuntura, revelam uma série de erros derivados da ausência de articulação das políticas de ensino com as demais políticas públicas, obscurecendo as boas práticas educacionais em exercício e acentuando a prática corriqueira da descontinuidade das políticas de educação no país. A questão da descontinuidade é indicativa também da reconhecida resistência das elites dirigentes de promover a difusão de uma educação consciente para a população.

Objetivos

Temos como objetivos principais, compreender, através da restrospectiva histórica da alfabetização no Brasil, como se configuraram as políticas públicas que nortearam o aprendizado da leitura e escrita no cenário educacional nacional; refletir sobre as relações entre as políticas públicas de alfabetização e o universo escolar; analisar o contexto das políticas educacionais, destacando suas rupturas e avanços, através da análise do Plano Nacional de Educação, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e legislação complementar e, por fim, analisar o cenário da prática e, por conseguinte, das estratégias políticas adotadas pelo município de Juiz de Fora na condução e implementação das políticas públicas de alfabetização nas escolas da rede municipal.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos envolvem, inicialmente, a análise documental, que é um instrumento através do qual pode ser possível inferir presenças e ausências no

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

contexto de sua constituição. Todo documento traz em si a ideologia política, conceitual e de influência do momento de sua constituição. Para a garantia de um estudo abrangente e autêntico, consultamos os seguintes documentos: PNE (2010 e 2014), LDBEN, Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora, a política educacional responsável pela implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos por meio da Lei nº 11.274 (de fevereiro de 2006), o Programa Pro Letramento (lançado em 2006 pelo MEC), o Programa Mais Educação (instituído em 2007 pela Portaria Interministerial nº 17/2007), o PNAIC (criado pelo governo federal em 2012) e a BNCC (prevista no PNE e homologada em dezembro de 2017). Analisamos também o bloco pedagógico, também denominado de ciclo de alfabetização, como parte da política de combate ao analfabetismo e evasão escolar. A revisão bibliográfica é o segundo procedimento metodológico utilizado durante a pesquisa. Ele é indispensável à construção de uma pesquisa sólida. Livros, revistas científicas, artigos de jornais e informações diversas buscadas nos sítios virtuais das organizações públicas e privadas. Os dados do censo escolar do período proposto por esta pesquisa completam a metodologia deste trabalho, por se tratar do principal instrumento de coleta de informações da educação básica e mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nesta área.

Contamos com as contribuições do materialismo histórico e dialético para as discussões e análise dos dados da pesquisa por entender-se que é justamente a partir da compreensão das contradições inerentes à realidade social que se dá o conhecimento das relações coletivas características da sociedade capitalista na qual vivemos.

Resultados

As condições, consequências e resultados da implementação das políticas de alfabetização que ocorreram em Juiz de Fora só se iluminam quando referidos aos seus processos de produção, à sua essência. Por meio dessa interlocução, revelamos que a rede municipal de ensino de Juiz de Fora não hesitou em implementar, no período

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

analisado, as políticas educacionais ditadas pelo MEC para o combate ao analfabetismo e promoção do aprendizado da leitura e escrita das crianças matriculadas no ensino fundamental. Prova disso são os expedientes manifestados no PME que confirmam o bloco pedagógico, o ensino fundamental obrigatório de nove anos e a formação continuada de professores em parceria com as instituições de ensino superior como estratégias para melhorar os resultados nas avaliações da Educação Básica e reverter o quadro do fracasso na alfabetização plena dos alunos matriculados no município.

Entretanto, os resultados do IDEB, a partir de 2007, atrelados aos resultados da ANA, a partir de 2013, trazem à tona a questão do fracasso escolar agravado pelos significativos índices da defasagem idade-ano nos 4º e 5º anos do ensino fundamental. O município, de modo geral, não tem conseguido atingir as metas, estipuladas pelo MEC, nas avaliações de larga escala. Depreende-se, a partir desses dados, que o insucesso na aprendizagem da leitura e escrita e a interrupção na trajetória escolar são os principais desafios a serem superados pela rede municipal de ensino de Juiz de Fora, destacando, a cada nova publicação dos resultados, as desigualdades educacionais presentes no ambiente escolar.

Considerações finais

Nessas circunstâncias, a pesquisa sinalizou que as ações governamentais, no campo da educação nacional, com especial destaque para as políticas de alfabetização, atuam vinculadas ao exercício da hegemonia mediante a difusão de sua ideologia proclamada no discurso de igualdade (expresso nas legislações, programas e projetos educacionais), ocultando as diferenças sociais e garantindo a coesão social necessária para a continuidade do modelo econômico, cultural e político dominante e impedindo a concretização de políticas eficientes no enfrentamento e erradicação do analfabetismo no Brasil.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- CHEPTULIN, Alexandre. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. Editora Alfa-Omega, São Paulo, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. Ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.
- SAVIANI, Demerval. Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2014): por uma outra política educacional. 5. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO DO
CONSELHO NA GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE BELFORD
ROXO/RJ**

Pamela Maria do Rosário Mota, PCRJ, pamelamota23@yahoo.com.br, eixo 1

Introdução

Entendem-se por políticas públicas democráticas aquelas adotadas por gestores que desfrutam da democracia não apenas como “um conjunto de garantias institucionais ou reino da maioria, mas antes de tudo [como] o respeito pelos projetos individuais e coletivos que combinam a afirmação de uma liberdade pessoal com o direito de identificação com uma coletividade social” (TOURAINÉ, 1996, p. 26). Neste sentido, busca-se uma qualidade de ensino libertadora e libertária, “cidadã, ativa, participativa, formando para e pela cidadania, empoderando pessoas e comunidades” (GADOTTI, 2009, p. 56). Porém, o conceito de democracia sofreu deturpações ao longo do tempo e políticos e educadores usaram-no para o alcance de benefícios particulares e campanhas políticas.

Para que tais problemas fossem minimizados e houvesse a atuação da comunidade escolar nas unidades de ensino, foram criados os Conselhos Escolares, com a ideia de se criar espaços de debate democrático sobre as problemáticas, as questões educativas e o desenvolvimento do contexto político-pedagógico da escola. Os conselhos escolares, ferramenta de participação “de participação reforça os interesses coletivos da ação pública e possuem funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras na escola, “constitui[ndo] mecanismo político de superação da centralidade do poder instituído nas escolas” (BRASIL, 2004, p.22)

Deste modo, surgiu o interesse de se investigar a participação do Conselho Escolar na gestão escolar de uma unidade de ensino da Rede Municipal de Educação de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Belford Roxo, observando como a comunidade escolar, através dos seus representantes (alunos, professores, pais ou responsáveis e demais funcionários) participa efetivamente das decisões escolares ou se o conselho é usado como mecanismo de validação de pretensões já antes estabelecidas.

Justificativas e relevância

O estudo em questão auxilia na construção de um panorama sobre o que vem ocorrendo nos sistemas municipais de educação acerca da meta 19 do Plano Nacional da Educação, PNE, lei nº 13.005/2014, no que tange a gestão democrática, auxiliando na tessitura de resultados sobre os contextos de influência das políticas educacionais e, no nosso caso, debatendo a ressemantização da lei na legislação municipal de Belford Roxo, através do Plano Municipal de Educação e o que está posto sobre os Conselhos Escolares.

É válido ressaltar que a formação de conselhos escolares e eleições diretas para a escolha dos gestores das redes públicas do país foi prevista na Constituição de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional 9394/96, em seu artigo 14. Entretanto, na Prefeitura de Belford Roxo, a abertura deste processo democrático iniciou-se de forma tardia, em 2007, com a concepção da Lei Municipal n.º 1.151 que “Dispõe sobre a criação dos Conselhos Escolares nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Belford Roxo e dá outras providências”, regulamentando o funcionamento dos conselhos. Ressalta-se, no entanto que a composição do conselho escolar em Belford Roxo ainda é complexa. A maioria dos gestores escolares é escolhida por indicação política e, segundo o minicenso que se encontra no plano municipal já citado, a quantidade de conselhos escolares atuantes em Belford Roxo ainda é baixa, de 35%, em uma rede municipal que possui 74 escolas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Objetivos

O presente trabalho teve como foco investigar a participação do conselho escolar na gestão escolar de uma unidade de ensino da Rede Municipal da Prefeitura de Belford Roxo, promovendo a relação entre a teoria e a prática, observando as ações cotidianas do ambiente educacional, de maneira a refletir sobre o processo decisório do conselho e sua atuação como mediador de um projeto político-pedagógico democrático. A análise das práticas cotidianas nessa escola foi um auxílio na tentativa de se construir uma noção de como acontece a regulamentação dos conselhos escolares no município de Belford Roxo, observando se o conselho atua efetivamente e se este suporte é suficiente para garantir a gestão democrática, percebendo as tensões políticas que interferem nessa dimensão, mediadas por contextos que influenciaram a agenda e a produção da lei municipal n.º 1.151/2007, regulamentadora da criação dos conselhos escolares.

Pressupostos teórico-metodológicos

Referir-se a gestão democrática em uma legislação não significa dizer que se formalizou o princípio. É necessário identificar os mecanismos que acionam essa gestão, assim como os suportes que a garantem (ESQUISANI, 2016). Tendo em vista o conselho escolar como um mecanismo de gestão democrática, nosso intuito foi refletir sobre a sua atuação em uma escola municipal belforroxense, observando se este suporte garante a efetividade de participação da comunidade escolar e, no contexto da prática, alinha-se ou se encontra em desacordo com a regulamentação das políticas públicas municipais, seguindo a determinação da meta 19, no que tange à gestão democrática, do Plano Nacional de Educação 2014-2024, PNE, (BRASIL, 2014), art. 9º da Lei 13.005/2014. Assim, houve uma ideia de como as políticas são postas em cena diante de intenções e contextos específicos, (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) percebendo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Belford Roxo, como ente federado, escreve a gestão democrática, no âmbito de se refletir sobre “a *participação* de todos os envolvidos na *escola pública*” (AMARAL, 2015, p. 29). Para tanto, a metodologia utilizada foi a observação em campo e as entrevistas semiestruturadas com os representantes do conselho escolar da unidade educacional em questão. Valeram-se, também, da *pesquisa documental através de sites da prefeitura, e da leitura de leis e resoluções de Belford Roxo*.

Algumas considerações: principais análises e resultados

Verificou-se que a pouca atuação do Conselho Escolar continua a mesma desde a produção do Plano Municipal de Educação de Belford Roxo, em 2015. Embora haja a regulamentação desse colegiado, não há monitoramento que assegure a efetivação da gestão democrática da educação, como estabelece a meta 19 do Plano Municipal de Belford Roxo, que é, na verdade, uma homogeneização discursiva da meta 19 do Plano Nacional de Educação. Consequentemente, a comunidade escolar pouco participa, havendo apenas um fórum para se debater a formação de conselheiros o **Fórum Municipal Belford Roxo: Conselhos escolares** – alinhando regimento na perspectiva da gestão democrática, realizado em 27 de maio de 2015.

Durante as observações do conselho escolar na unidade de ensino municipal, percebeu-se que o conselho escolar atua como um marco legal representativo, a validar decisões e não age como um órgão consultor deliberativo, a participar de fato delas, tendo a sua existência fundamentada na obrigação legal de a escola possuir um órgão colegiado para que haja o repasse de recursos federais. Tendo em vista as percepções tecidas através de um olhar voltado a escola em análise, notando como as políticas são postas em cena e a atuação dos atores neste contexto, salienta-se que as tomadas de decisão do conselho estão intrinsecamente relacionadas a interferência político-partidária na gestão, já que o presidente do conselho, diretor das unidades escolares segundo a legislação municipal vigente, está no cargo por indicação política, não

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

compondo, em muitas das vezes, o quadro efetivo do funcionalismo público municipal, como é o caso do gestor da escola analisada.

Com isso, embora o conselho gere uma expectativa de participação da comunidade escolar, a investigação mostra que a presença dele na unidade de ensino em questão, não foi capaz de deter as relações clientelistas e de poder que os partidos políticos possuem nas decisões escolares. Logo, apesar de o conselho escolar estar regulamentado no município de Belford Roxo, há infidelidades normativas que não garantem a execução do princípio legal.

Referências

- AMARAL, Daniela Patti (Org.). **Gestão escolar pública: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BELFORD ROXO. **Plano Municipal de Educação Belford Roxo (2015-2025)**. Disponível em http://www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/belfordroxo_lei1.529_15_planomunicipalaldeeducacao.pdf. Acesso em 01 de jul. 2018.
- BELFORD ROXO. Lei 1.151, de 14 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre a criação de Conselhos Escolares nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Belford Roxo e dá outras providências**. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/188084/Lei_n_1151_2007_Criacao_de_Conselhos_Ecolares.pdf. Acesso em 01 de jul. 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal Brasileira** (1988).
- BRASIL, **LDB**. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 25 de jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Elaboração: Genuno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, 2004.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 25 de jun. 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ESQUISANI, R.S. S. **Contribuições ao debate sobre gestão democrática e educação:** foco em legislações municipais sul-riograndenses. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v.97, n.247, p.490-505, Set./Dez. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo / Moacir Gadotti. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009 –Coleção Educação Cidadã.

TOURAINÉ, Alain. **O que é democracia?** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A meta 06 do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo: estratégia para não ser

Tereza Cristina de Almeida Guimarães – Unirio – tecrisalgui@hotmail.com

Introdução

Este estudo de abordagem qualitativa se valeu, num primeiro momento, da pesquisa de documentos para atender aos objetivos traçados. Foram analisados os Planos Plurianuais da Prefeitura de São Gonçalo, referentes aos anos de 2014-2017 e 2018-2022 para observar o planejamento de construções/reformas no âmbito da Secretaria de Educação. Cumprida essa etapa, buscaram-se, em referenciais bibliográficos, produções que alicerçassem este estudo em relação aos temas que vieram a compô-lo, como tempo integral e educação integral, encontrando em autoras como Coelho (2009/2016), Cavaliere (2014), Fank e Hutner (2013) e outros os referenciais que consubstanciaram os debates aqui trazidos.

Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei 13.005/14 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE prevê metas e estratégias para a educação a serem cumpridas no prazo de 10 anos.

Entre as metas do PNE (2014-2024) destacamos, neste estudo, a que se refere à educação integral. Tal meta apresenta nove estratégias que incorrem em aspectos importantes como diversidade cultural brasileira, intersetorialidade e outros. No texto encontramos a determinação:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Em São Gonçalo, o Plano Municipal de Educação (PME 2015/2024) foi sancionado no dia 07/12/2015, por meio da lei Municipal 658/15 e publicado em Diário Oficial em 09/12/2015. Ao observarmos a Meta 6 do PME/SG, encontramos o seguinte texto:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.

Garantir a construção ou estabelecimento por convênio de escola em tempo integral para pessoas com necessidades especiais.

Num desdobramento da meta 06, destacamos a estratégia 6.17 que será foco deste estudo e objetiva “Revitalizar os CIEP’s municipalizados para atendimento em horário integral, na perspectiva de Educação Integral imediatamente a partir da vigência do plano”. Este estudo pretende, portanto, investigar o cumprimento da meta 06 do PME do município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro, em relação a sua estratégia 6.17 e analisar a importância da renovação dos espaços dos cieps para o atendimento em horário integral. A relevância do estudo reside no monitoramento de uma das metas do PME do município, especificamente em relação a uma de suas estratégias e na discussão da importância do espaço para a jornada ampliada de ensino.

Discussão

O município de São Gonçalo conta hoje, devido à municipalização com seis Cieps (Centros Integrados de Educação Pública) em seu quadro de Unidades Escolares. São eles: Ciep 250 – Rosendo Rica Marcos, no Gradim; Ciep 411 – Doutor Armando Leão Ferreira, no Engenho Pequeno; Ciep 414 – Tarso de Castro, em Ipiíba; Ciep 051 – Anita Garibaldi, no Jardim Catarina; Ciep 125 – Professor Paulo Roberto Macedo do Amaral, no Colubandê e Ciep 438 – Rubens Maurício da Silva Abreu, no Galo Branco.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Dessas unidades escolares, duas atendem em horário integral: Ciep 125 – Professor Paulo Roberto Macedo do Amaral e Ciep 411 – Doutor Armando Leão Ferreira, apesar de não fazerem parte do Programa Novo Mais Educação.

Ao falarmos em atendimento em tempo integral é importante destacar que esse se difere da educação integral, como esclarecem Fank e Hutner (2013, p. 6154) ao definirem que “Há uma diferença, que não é uma questão de semântica, entre a educação integral (o currículo integrado) e a educação em tempo integral (a oferta ampliada do tempo escolar)”. Tendo essas perspectivas em mente, voltamo-nos para a investigação dos Planos Plurianuais (2014-2017/2018-2022).

A análise nos mostrou que há nenhum dispositivo em tais planejamentos que vise à “revitalização” dos Cieps municipalizados. Não há referência a obras de manutenção, reparos, reestruturação etc. Isso significa que as intenções governamentais não se direcionam para o cumprimento da estratégia 6.17 do PME. No entanto, no PPA 2014-2017 observamos um Programa chamado “Bairro Escola”, cujo objetivo é “oferecer educação integral aos alunos da rede, com oficinas de artes, esportes, educação, etc”. Tal programa não se materializa nos Cieps estudados e as análises aqui feitas não dão conta de apontar para onde esses recursos foram direcionados.

No atual PPA 2018-2022, há a replicação do programa e a mesma situação é observada no sentido de não haver a concretização do programa nas escolas estudadas, o que evidencia, no mínimo, a falta de um cumprimento legal, pois o programa objetiva o atendimento de 100% dos alunos da rede.

Outro Programa relevante para este estudo dentro do PPA é o que se denomina “Patrimônio, próprios municipais e imóveis sob sua responsabilidade”, cujo objetivo é “Adquirir, construir, ampliar, reformar e manter o patrimônio, próprios municipais e imóveis de locação”. O que verificamos é que no PPA 2014-2017 havia a indicação de atendimento a três imóveis que não são identificados no Plano. O PPA 2018-2022 anuncia o atendimento a 100% dos imóveis. Não obstante, a revitalização dos cieps não é contemplada.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Vale lembrar que a estratégia 6.17 determina “o atendimento em horário integral, na perspectiva de Educação Integral”. Para Coelho (2009, p.90) “educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano”. Mas como promover um trabalho que caminhe em direção à educação integral com construções que não oferecem espaços múltiplos para um repertório diversificado? Confirmando a precariedade que encontramos hoje em relação aos ambientes educativos, Cavaliere (2014, p. 1213) esclarece que:

não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral e todas estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia. Construir e reformar escolas é condição sine qua non a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI.

A afirmação da autora reflete a proposição que integra o texto da estratégia estudada nesta pesquisa e revela a importância da adequação do espaço para atender a uma proposta de ensino que se pretenda integral, pois a educação pressupõe entre outras coisas uma dimensão espacial e quanto mais rica e diversificada for essa dimensão, mais substancial será a interação do sujeito com os lugares da aprendizagem. Refletindo sobre o atendimento em tempo integral e seus ambientes, Coelho (2016, p. 111) afirma que:

a adequação de mobiliário específico, assim como de espaços próprios a essa educação também se fazem necessários – por exemplo, quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, refeitórios, cozinhas e banheiros.

Compreendemos assim, que a revitalização do espaço deve objetivar aparelhar extensão escolar com múltiplos ambientes, onde atividades plurais possam ser oportunizadas, numa perspectiva de escola que objetive a formação mais completa do aluno.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Conclusão

As análises feitas indicam o não cumprimento da meta 06, do PME do município de São Gonçalo/RJ, em relação à estratégia 6.17. O que se constata é que os documentos oficiais sequer traçam objetivos direcionados à revitalização dos cieps. Apesar da indubitável importância desse espaço multiforme.

Outro aspecto evidente nos documentos analisados é a falta de clareza sobre as concepções de educação integral e o tempo integral. Ora, se tal distinção não é inequívoca nas legislações municipais, a materialização dos objetivos que traçam se torna de intrincada compreensão e de difícil monitoramento.

A ausência de um projeto que vise ao trabalho de tempo integral nos cieps do município de São Gonçalo, tanto na perspectiva da revitalização do espaço para uma multiplicidade de afazeres quanto da concepção de educação para o desenvolvimento mais amplo possível dos alunos não só evidencia o descompromisso com as próprias legislações municipais, mas precariza o ensino e reduz oportunidades de saberes e fazeres na efetivação do processo educacional.

Referências

- CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n°. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.
- COELHO, Lígia Martha. Plano Nacional de Educação 2014-2024- Meta 06: Estratégia para qual tempo e para qual projeto de sociedade? *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, volume 13, número 33, 2016.
- FANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e concepção. XI Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2013.
- SÃO GONÇALO, Plano Municipal de Educação, Lei Municipal 658/15 de 07 de dezembro de 2015.
- SÃO GONÇALO, Lei nº 534 de 27 de dezembro de 2013, Plano Plurianual 2014-2017.
- SÃO GONÇALO, LEI Nº 795/2018, Plano Plurianual 2018-2022.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

OS DISCURSOS NAS INTERAÇÕES DE UMA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

Giselle Nunes Baptista Amorim, SME/RJ, gizaamorim@hotmail.com

Introdução

O presente trabalho apresenta os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003) sobre o papel da linguagem, nos primeiros anos do ensino fundamental, com objetivo de compreender nos enunciados analisados, a dialogicidade e as vozes sociais no cenário pedagógico de uma turma de 2º ano do fundamental da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Os diálogos aqui estudados expressam a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora que atua no Complexo da Maré, foram registrados como material para pesquisa de mestrado que realizo.

Bakhtin concebe uma língua viva e interativa, e nessa perspectiva podemos compreender a importância de novas relações entre alunos e professores, comunidade e escola, pais e professores, professores e gestores. Relações que vão além da sala de aula. Os estudos de Bakhtin (2015) nos levam a refletir, sobre a construção de um trabalho tecido nas interações dos sujeitos que buscam construir conhecimentos significativos através da linguagem. “A língua, como o meio concreto vivo habitado pela consciência do artista da palavra, nunca é única. Só é única como sistema gramatical abstrato de formas normativas...” De acordo com o autor, a língua não está presa nas estruturas gramaticais, mas se faz nas interações que os sujeitos tecem no dia a dia da corrente verbal, ancorada em contextos sociais concretos.

As propostas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro têm indicado que os professores da rede se debrucem sobre estudos na perspectiva do letramento, leitura e escrita, para atuar de maneira mais consistente no processo de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ensino da leitura e escrita das crianças. Ana Luiza Smolka, no livro *A Alfabetização como Processo Discursivo*, que reúne textos para comemorar os trinta anos da obra da autora no livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, publicado em 1988, relata que: “Quando propusemos, há três décadas, a alfabetização como processo discursivo, era para a linguagem como produção humana, histórica, cultural, como prática social da qual as crianças participam e dela se apropriam, que chamávamos atenção”. Smolka há trinta anos já criticava e investigava o processo de aquisição da leitura e escrita das crianças como não linear, pré-estabelecido, congelado em técnicas estéreis de repetição, que não possibilitam às crianças encontrar as várias formas de dizer e de pensar a escrita como construção, de aprender a ler e escrever como movimento enunciativo e discursivo. Goulart (2003) diz que, “*Na relação entre a escola e a vida está a linguagem escrita, que nas sociedades letradas perpassa todas as nossas atividades, de forma mais ou menos direta, mais ou menos intensamente*”. Partindo dos estudos de Smolka() E Goulart(2003) o conceito de estar alfabetizado não se restringe à mera decodificação do código de que o A pode ser de Amigo ou de Afago, que o Z pode ser de Zebu ou de Zelo, e assim os professores podem incentivar e criar condições para que os alunos elaborem suas escritas nas interações que participam na escola e em outras esferas sociais,.

Contexto de realização

A pesquisa empírica está sendo realizada por meio da observação em sala de aula de uma turma do ciclo de alfabetização, uma vez por semana, no período de julho de 2017 a junho de 2018 em uma escola da comunidade da Maré no Rio de Janeiro. A professora atua há 20 anos, na mesma escola. A intenção é de acompanhar suas aulas, e as interações das crianças em sala de aula com as atividades propostas pela professora no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho da professora com a turma de alfabetização se destaca dentro da sua própria escola, porque os professores a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

reconhecem pela sua prática diferenciada de trabalho com as crianças. As crianças chegam ao final do ano letivo lendo e produzindo textos na sua grande maioria.

A alfabetização está mergulhada nos enunciados, nas vozes sociais e vivências, na dialogia, na reverberação dos ecos que atravessam as salas de aula, no processo de formação continuada e no compromisso ético, estético e político, quebrando certezas, reforçando-as, afirmando-as ou reformulando-as.

Portanto, as relações com a leitura e a escrita na sala de aula não podem ser apenas uma forma de atender a uma proposta curricular ou uma metodologia de ensino, mas, principalmente, a de proporcionar reais oportunidades permitindo que cada criança possa realizar seu caminho da escrita de forma plena e autônoma na possibilidade de compreender diferentes gêneros discursivos.

Fundamentos teórico-metodológicos

O presente trabalho apresenta os fundamentos teórico- metodológico da Análise Dialógica do Discurso (ADD) do Círculo de Bakhtin para a investigação qualitativa no âmbito das ciências humanas. A ADD tem como foco produções discursivas produzidas nas mais variadas esferas de atividades humanas. Parte do pressuposto de que a alfabetização pode ser concebida como um processo discursivo, sendo a linguagem vista como produção humana, histórica, cultural e como prática social. Esse trabalho pretende discutir aspectos do ensino da língua escrita na escola em sua dimensão discursiva na teoria da enunciação de Bakhtin. Tomo como aportes teóricos mais específicos estudos sobre alfabetização, leitura e escrita de Goulart (2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2014a, 2014b, 2015, 2016), que pesquisa o processo de aprendizagem do discurso escrito, materializado em forma de textos escritos e as marcas sociais e culturais dos sujeitos em diferentes momentos do processo de escolarização, e de Smolka (1993, 2003, 2010, 2012), que entende o processo de alfabetização como um processo discursivo.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Com base nesses estudos, e considerando a escola, mais especificamente a sala de aula, um espaço sócio-histórico e cultural com múltiplas relações dinâmicas, um local de encontro de palavras, de constituição da cidadania, onde a linguagem está presente em situações de muitas crianças, porém circulando de forma diversa e com significado distinto entre os grupos sociais.

Os discursos nas relações com a leitura e a escrita no ambiente da sala de aula

Os estudos de Bakhtin (2003) permite compreender, o mundo da linguagem como um constante processo mediado pelo diálogo, onde não existe e primeira palavra. “A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (...)”.

A criança cria seus discursos no contexto de sua realidade cotidiana e nas interações de que participa ao longo de sua vida, permitindo a organização da experiência de si e do outro. O acontecimento enunciativo é o lócus efetivo da produção narrativa, um espaço ampliado de formação de subjetividade. A transcrição abaixo é do relato da professora alfabetizadora sobre suas reflexões sobre o dia a dia de sua turma de alfabetização. SOBRAL (2016), “A produção do enunciado/discurso cria uma união entre a significação das palavras e frases e o seu uso no discurso, e essa união nos contextos cria os sentidos do que é dito.” Para Bakhtin o ser humano é histórico-social, nunca individual e é na relação com os outros sujeitos que se constitui, onde toda enunciação tem natureza social, como podemos perceber no registro da professora.

- “Na volta do recesso sempre dá um frio na barriga”. (professora).
- “Quando reencontro o grupo, ainda na fila, uma aluna me puxa para perto dela e diz:” (professora).
- “Tenho um segredo par contar... Mas só quando chegar lá na sala.” (criança).
- “Ao entrar na sala, ela me diz: - Sabe o que eu descobri? Eu já sei ler”.
- “Chamei-a na minha mesa e bem pertinho do ouvido disse: Eu já sabia”.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Por que falar um segredo só na sala de aula? O que essa sala de aula representa para a aluna? Como se dá essa descoberta da aluna enquanto leitora autônoma que se vê responsável em dizer para a professora “Eu já sei ler”? O que significa o gesto da professora chamar bem baixinho a aluna e dizer “Eu já sabia”? Que relações dialógicas se travaram nessa conversa em sala de aula com a aluna, que gerou sentido e está relacionada a outros enunciados anteriores àqueles, que carregam marcas em seu discurso ressaltado pela professora “na volta do recesso escolar (...)”. Para (BAKTHIN, 2003) “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. Para tentarmos compreender os efeitos de sentido produzidos por esse enunciado, é preciso considerar as suas condições de produção. Onde ocorreu? Quem são esses alunos? Essa escola se insere em que contexto urbano? Não analisa-los de forma morfológica ou sintaticamente, porém pensar em quais condições o discurso foi produzido. (SOBRAL, 2016)

Considerações finais

O estudo se mostra relevante para que cada vez mais se possa contribuir para repensar as práticas alfabetizadoras especialmente nas escolas públicas o debate sobre modos de alfabetizar que não dissociem a escrita da cultura escrita.

A escola deve se ressignificar para contribuir para construir uma sociedade mais justa e com reais oportunidades para as crianças, garantindo a permanência e a equidade de um ensino de qualidade para todos os envolvidos, permitindo que cada um possa realizar seu caminho da escrita de forma plena e autônoma. A sala de aula é um espaço plural e, sendo plural é arena de luta e espaços de encontros e desencontros.

Referências

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOULART, C. M. A. Perspectiva de Alfabetização: Lições da Pesquisa e da Prática Pedagógica. In: **Revista Raído**, Dourados, v.8,n.16, jul./dez.2014, p.167

SOBRAL, Adail e GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. In: Domínio de [Lingu@gem](#), vol.10 n. 3, jul/ set, 2016.

SMOLKA, A.L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GESTÃO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR:
A EXPERIÊNCIA DE UMA UNIDADE DE ENSINO DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Elton César dos Santos, UFMG, eltoncesan@gmail.com

Introdução

O presente relato de experiência é parte de uma pesquisa de mestrado em educação que está em fase de desenvolvimento na Universidade Federal de Minas Gerais e tem como enfoque a relação família-escola entre famílias de estudantes com baixa frequência escolar.

Um levantamento bibliográfico realizado ao longo do processo de elaboração do projeto de pesquisa revelou que o número de investigações que têm como objeto de estudo o absentismo de estudantes é ainda consideravelmente reduzido, embora seja abordado em alguns trabalhos de forma tangencial. A pesquisa – realizada no portal de periódicos da CAPES, no banco de teses e dissertações da CAPES e na base de dados Scielo, a partir das palavras-chave infrequência, frequência e absentismo, combinadas com os termos escolar, estudante e discente, no campo assunto – apresentou um número modesto de resultados. Essa constatação ganha mais relevância pelo fato de que o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), ao avaliar o ambiente de aprendizagem da escola, considera como importante variável de análise do clima escolar o “*student truancy*”, que corresponde às ausências voluntárias e injustificadas à escola. Os resultados do PISA de 2015 mostram que o Brasil figura entre os países com maiores índices dessa variável.

O termo absentismo – no contexto educacional –, diferentemente do que ocorre no Brasil, é bastante utilizado na literatura francesa e anglo-saxônica como sinônimo de falta às aulas. Os textos franceses definem o termo “*absentéisme*” como a ausência da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

criança das aulas sem motivo legítimo ou desculpa válida em pelo menos quatro dias no mês. Tal conceituação tem por base o código de educação daquele país (ESTERLEHEDIBEL, 2006). Nos Estados Unidos o nível de conhecimento alcançado a respeito do tema “*absenteeism*” pode ser apreendido a partir da revisão de literatura realizada por Christopher Kearney (2008). A análise expõe que o absentismo escolar é prevalente entre minorias étnicas, estudantes com deficiências, estudantes elegíveis para gratuidade ou redução do preço do almoço, bem como estudantes que frequentam escolas em que a população é largamente elegível para gratuidade ou redução do preço do almoço.

A legislação educacional brasileira dispõe de dispositivos que regulamentam a frequência escolar dos estudantes. A Constituição Federal prevê que “compete ao poder público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) estabelece a obrigatoriedade dos dirigentes das instituições de ensino informarem ao Conselho Tutelar sobre a ocorrência de casos de reiteração de faltas injustificadas e evasão escolar, “quando esgotados os recursos escolares” (BRASIL, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), além de incorporar as determinações dos dispositivos anteriores, os complementa ao estabelecer a carga horária mínima anual e o percentual mínimo de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte dispõe de uma já bastante consolidada política de gerenciamento da frequência escolar representada no nível central desse órgão pela Gerência de Articulação Família-Escola. O principal eixo de atuação desse setor é o monitoramento da frequência escolar, realizado por uma equipe composta por técnicos (professores) e estagiários distribuídos pelas nove diretorias regionais de ensino da cidade. Além desses, há em cada unidade de ensino fundamental um profissional que tem como incumbência o controle de faltas dos estudantes.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Objetivos

O presente trabalho visa apresentar a experiência cotidiana de monitoramento da frequência escolar em uma instituição de ensino da rede municipal de Belo Horizonte.

Métodos

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com a profissional responsável pelo monitoramento da frequência escolar da instituição de ensino estudada, além de observações das ações de atendimentos realizados às famílias e aos estudantes no dia a dia, bem como a análise documental dos instrumentos utilizados.

Resultados e algumas análises

Os métodos utilizados permitiram constatar na escola o desenvolvimento de uma série de ações de monitoramento da frequência escolar. A primeira delas ocorre na recepção dos estudantes atrasados para o início das aulas, quando um dos coordenadores, o diretor ou o vice-diretor promovem uma conversa com o grupo de atrasados. O conteúdo do diálogo é principalmente a responsabilização de cada um quanto ao cumprimento não só do horário de entrada, mas a toda a programação escolar diária, incluindo as trocas de professor e o retorno para a sala de aula após o recreio. A profissional responsável pelo controle da frequência também realiza conversas individuais e coletivas com alguns estudantes, informando-os de sua situação quanto a esse aspecto e esclarecendo questões legais inerentes, além de chamar atenção para o necessário comprometimento individual com a aprendizagem. A seleção desses casos é feita a partir da análise dos dados da frequência escolar enviados pela Secretaria de Educação ou, de forma mais imediata, pela consulta ao diário de classe. É também a partir de consultas a esses dados que algumas famílias são convidadas a comparecer na escola para conversarem sobre a vida escolar de seus filhos. De modo geral, esses

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

atendimentos tratam da importância de a instituição de ensino em contar com a cooperação dos pais na regulação dos horários dos filhos.

O diálogo com as famílias muitas vezes é dificultado por diversas questões como a incompatibilidade de horários dos pais com o funcionamento da escola e as falhas na comunicação. Dessa forma, foram desenvolvidas estratégias de convite e atendimento na escola. Primeiramente, quando identificada a necessidade de contatar a família para uma conversa, a profissional do monitoramento envia um bilhete convidando os responsáveis para uma conversa. Por meio desse comunicado é possível que a família agende a data e o horário da reunião. Ao longo de cada encontro com os pais é preenchida uma ficha de atendimento com as principais questões apontadas pela família, as justificativas dadas e os encaminhamentos. Além disso, pede-se ao responsável familiar que assine um termo de compromisso com a frequência e a aprendizagem (termo esse que também tem a função de informar aos familiares).

Em caso de não resposta por parte das famílias ao primeiro comunicado, tenta-se o contato por telefone. Persistindo a dificuldade, é enviada uma carta registrada com aviso de recebimento. Por fim, os casos das famílias mais difíceis de serem acessadas são selecionados para discussão com um técnico em educação da diretoria regional de ensino, onde novas ações são encaminhadas. Em grande parte dos casos, é solicitado à escola que preencha um documento denominado “BH na escola”. Esse documento é regido pela lei municipal nº 10.053 de 28 de dezembro de 2010, sendo obrigatório o seu preenchimento nas situações em que o aluno estiver ausente por cinco dias consecutivos no mês e não for apresentada justificativa plausível. A última ação no âmbito da política educacional é o encaminhamento do documento “BH na escola” ao Conselho Tutelar.

Conclusões

As ações de monitoramento da frequência escolar na instituição de ensino estudada nos permitem observar como se desenvolvem as relações de poder entre ela e a família. Apesar de se dispor a ouvir os problemas familiares e afirmar compreendê-los,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

o profissional da educação não consegue evitar de repassar uma série de orientações e/ou recomendações aos responsáveis familiares, caracterizando uma relação assimétrica, nos termos de Silva (2003).

Quanto às intervenções com os estudantes adolescentes, principalmente, percebeu-se como os argumentos utilizados por eles caracterizam uma tentativa de passarem despercebidos e “de jogar com os limites de tolerância, em matéria de absentismo, de disciplina, de trabalhos a entregar” (PERRENOUD, 1995). Tais achados apontam para a necessidade futura de se explorar melhor o objeto frequência escolar, o que permitirá compreender melhor a relação família-escola e a relação entre os sujeitos estudantes com o próprio processo de escolarização.

Referências

- BELO HORIZONTE. Lei Municipal nº 10.053, de 28 de dezembro de 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, 1990.
- ESTERLE-HEDIBEL, Maryse. Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. **Déviance et société**, v. 30, n. 1, p. 41-65, 2006.
- KEARNEY, Christopher A. School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. **Clinical psychology review**, v. 28, n. 3, p. 451-471, 2008.
- OECD (2016), PISA 2015. Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, **OECD Publishing**, Paris. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>>. Acesso em: 01/06/1982.
- PERRENOUD, P. **O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.
- SILVA, Pedro. **Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder**. 2003.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE: BUSCANDO SENTIDOS

Lenise Teixeira de Sousa, PUC-Rio, lenise_sousa@yahoo.com.br

Giovanna Rodrigues Cabral, UFLA, giovanna.cabral@ded.ufla.br

Introdução

Especialistas (SOARES, 1998; CARVALHO, 2005; KRAMER, 2010) apontam a deficiência no processo de alfabetização de crianças como um dos desafios a ser enfrentado para a melhoria da qualidade da educação. O baixo desempenho em leitura, escrita e matemática, apresentado nos anos iniciais, tende a se agravar ao longo da vida escolar do aluno, em relação à evasão, repetência e na aprendizagem das crianças.

Segundo Gomes (2013), este cenário reflete uma enorme perda social, sobretudo para as crianças oriundas de lares com menor desenvolvimento socioeconômico. É neste contexto que nasce o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), destinado a beneficiar oito milhões de alunos matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Entre outras ações, o pacto é uma política pública de formação continuada para professores alfabetizadores, como iniciativa do Governo Federal.

A pesquisa de doutorado tem como objeto o PNAIC e busca responder às questões de partida: Como os professores alfabetizadores de dois municípios de Minas Gerais se apropriam do PNAIC? Na concepção dos professores, o PNAIC serviu de instrumento para a reflexão de suas práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional?

O texto busca refletir sobre a formação continuada, com enfoque no desenvolvimento profissional do professor alfabetizador. Além disso, também procura compreender o que está sendo discutido no campo da educação, para ampliar e sistematizar o repertório teórico para a pesquisa.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referencial Teórico

A formação continuada no Brasil constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e constitui condição de acesso para níveis mais elevados de formação na carreira, bem como profissionalização para a conquista da autonomia individual e coletiva do professor.

Nóvoa (1992) considera o desenvolvimento profissional como “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (NÓVOA, 1992, p. 2). Isto pressupõe que o estatuto profissional se constitui historicamente, concomitantemente pelas condições institucionais, pelo coletivo da categoria e pela valorização social, quer dizer, o desenvolvimento profissional dos professores se consolida com a melhoria do estatuto da escola e do ensino.

Compreender a formação continuada, com enfoque no desenvolvimento profissional, pressupõe entender as dimensões que o abrangem. Oliveira e Formosinho (2009) apontam algumas características que diferenciam a formação continuada do desenvolvimento profissional.

O enfoque da formação contínua reside maioritariamente nas instituições da formação, nos agentes de formação, nas modalidades de formação, nos aspectos organizacionais. O enfoque do desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos, os conteúdos concretos aprendidos, os contextos da aprendizagem, a relevância para as práticas e o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento. (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Percebemos, claramente, as características apontadas pelos autores, relacionadas à formação docente e desenvolvimento profissional. A designação formação continuada se analisa mais como um processo de ensino e formação, e o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

desenvolvimento profissional se relaciona com o processo de aprendizagem e crescimento. São perspectivas sobre a mesma realidade, porém, com preocupações e enfoques diferentes.

O desenvolvimento profissional pode ser assim definido: “Como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.” (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Esta definição pressupõe que o desenvolvimento profissional vai além do enriquecimento pessoal. Pressupõe a busca do conhecimento profissional prático e relaciona a aprendizagem profissional do professor com a aprendizagem dos seus alunos, tendo o contexto profissional como centro. A formação continuada, com enfoque no desenvolvimento profissional docente, deve pensar nos movimentos, que se produzem em todas as direções da vida do professor e de seus convívios. Tais movimentos são responsáveis por sua construção, no dia a dia, que tecem o seu desenvolvimento profissional e humano no transcorrer de sua vida.

Estas reflexões se entrecruzam com os princípios postos pelo modelo de formação apresentado pelo PNAIC, cuja investigação fomenta identificar elementos necessários para responder às questões postas na presente pesquisa.

Metodologia

Para a realização deste projeto, partimos de um levantamento bibliográfico, envolvendo o tema política pública de formação continuada para professores alfabetizadores, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. A proposta foi mapear as tendências das pesquisas acadêmicas sobre a temática investigada. Os trabalhos selecionados se justificam pela maior proximidade com o objetivo da pesquisa.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A investigação se deu nos sites do *Scielo* e Google Acadêmico, no período de março de 2018 a junho de 2018. As análises do *Scielo* e Google acadêmico identificaram dezesseis trabalhos, com o grupo de palavras: “Desenvolvimento profissional”, e cinco trabalhos, com o grupo de palavras: “Desenvolvimento profissional docente”. A seleção dos artigos se deu através da leitura dos títulos, das palavras-chaves, resumos e, por fim, dos textos na íntegra. Para a triagem, foram descartados os trabalhos que não têm relação com o objetivo da investigação e também aqueles que não pertencem à área de educação. A seguir, apontaremos alguns resultados.

Os estudos investigados, sobre desenvolvimento profissional docente, estão presentes em: Forte e Flores (2012), que reforçam a ideia de que é urgente promover a formação, em contexto de trabalho, como estratégia para proporcionar o desenvolvimento profissional e para desafiar culturas profissionais marcadas pelo isolamento. Os programas de formação contínua devem trazer significado ao desenvolvimento profissional dos professores e atender às necessidades específicas das escolas e alunos. Fernandes (2015) ressalta que o contexto da experiência, da pesquisa, da prática e da reflexão contribui para a formação teórica e metodológica constante e contínua, produzindo novos saberes e fazeres. A autora conclui que nos apropriamos de nossa experiência e aprendemos com ela. Em Salva et. al (2015), as ações do PNAIC possibilitaram, aos professores, refletir sobre a sua formação e a sua prática. As narrativas dos professores deram elementos para pensar o quanto o PNAIC se constitui como um processo de formação desafiador. Santos e Powaczuk (2012), no que se refere ao desenvolvimento profissional docente, destacam as intencionalidades, mobilizações e ações empreendidas no fazer-se docente, às quais refletem em um conjunto de aspirações, convenções, saberes e exigências acerca da docência como profissão. Cunha (2013) ressalta que as definições sobre o trabalho docente e a busca por definições claras, da constituição da carreira e do desenvolvimento profissional, fazem sentido se

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

os objetivos do professor, da escola e dos sistemas educacionais estiverem voltados para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Considerações

As pesquisas apresentam algumas tendências da produção científica e expressam um panorama do estado de conhecimento a ser redimensionado, com foco de discussão na formação de professores, docência e desenvolvimento profissional. O estudo sistematizado e reflexivo, por meio da investigação dos aportes teóricos, possibilita um acervo significativo de referenciais, a serem estudados no decorrer da pesquisa.

Referências

- CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2005.
- CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, 2013.
- FERNANDES, R. S. A formação do professor-pesquisador-reflexivo: os registros da prática como dispositivos de subjetivação. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 73-84, jan./jun.2015.
- FORTE, A. M.; FLORES, M. A.. Potenciar os desenvolvimento profissional e colaboração docente na escola. In: **900 Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.900-919 set./dez. 2012.
- GOMES, A. V. A. **Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental**. Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia, março 2013.
- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: _____ (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-31, 1992.
- OLIVEIRA, J.; FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: **Formação de professores - aprendizagem profissional e acção docente**. FORMOSINHO, João. (coord.). Porto Editora, p. 221-284, 2009.
- SALVA, S.; STIMAMIGLIO N. M. e ANTUMES H. S. Experiência de Formação do PNAIC: reflexões a partir de narrativas autobiográficas de professoras e suas implicações nos processos formativos. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 19-28, jan./jun.2015.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SANTOS, E. G. dos S. e POWACZUK, A. C. H.. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n.2, p.38-53, 2012 – ISSN: 1982-3207.

SOARES, M. “Letramento: como definir, como avaliar, como medir”. In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 61-125.

O USO DOS DADOS DO PROALFA PELOS GESTORES ESCOLARES: UM

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DE JUIZ DE FORA (MG)

Carla da Conceição de Lima, (PUC-Rio), carlacdl@ig.com.br

Grupo de Pesquisa Gestão e Qualidade da Educação – (GESQ)

Trabalho financiado pelo CNPq

Introdução

Com o advento das avaliações em larga escala, principalmente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e com a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, bem como a partir da instituição de avaliações estaduais e municipais dessa natureza, verificou-se um progresso notável na coleta, na produção e na disponibilização de informações sobre os sistemas de ensino (FONTANIVE, 2013; SILVA et. al, 2013).

Entretanto, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora por ter sistema próprio de ensino optou por participar, até 2013, apenas das avaliações federais – SAEB e Prova Brasil – em detrimento da avaliação em âmbito estadual – o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) – iniciado em 2000, composta por três avaliações: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem (PAAE). Atualmente não existe mais o PAAE.

Em virtude da não participação, a rede não usufruíam de todos os recursos oferecidos pelo SIMAVE, tais como: (i) possibilidade de obter resultados anuais de desempenho até por turma e alunos; (ii) aperfeiçoamento do processo de ensino a partir do resultado da avaliação do ano anterior; (iii) mudança na prática pedagógica motivada

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pelo resultado da avaliação; (iv) análise de resultado para propor ações e intervenções (CALDERÓN, 2017).

No entanto, desde 2014 a rede municipal de ensino de Juiz de Fora participa do SIMAVE, através do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), no qual alunos do 3º ano do Ensino Fundamental são avaliados em Língua Portuguesa. Seu resultado possibilita rever o planejamento e as ações relacionadas a aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (CAEd, 2014). Devido a essa recente participação dos gestores escolares na avaliação PROALFA, realizou-se, no primeiro semestre de 2017, uma pesquisa exploratória nas 104 unidades de ensino para compreender quais os usos dos dados PROALFA no cotidiano das escolas da rede.

Metodologia

Utilizando a abordagem quantitativa, aplicou-se um questionário aos 104 diretores das escolas municipais de Juiz de Fora, dos quais obtivemos 34 respostas. O instrumento foi composto de 27 questões que versavam sobre a identificação da escola; infraestrutura; perfil do respondente; uso dos dados; percepção sobre a escola.

Foi desenvolvida uma análise descritiva do conjunto das informações coletadas, a partir da qual selecionamos as respostas de três escolas sobre o tópico “uso dos dados” para apresentar neste resumo. As escolas foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: (i) atender aos anos iniciais do Ensino Fundamental; (ii) ter diretor atendendo exclusivamente a uma escola, pois há casos em que o mesmo diretor é responsável por mais de uma unidade de ensino; (iii) possuir mais de 700 matrículas; e (iv) estar localizada na zona urbana. As escolas selecionadas foram denominadas de Margarida, Liz e Jasmim.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Os resultados: Margarida, Liz e Jasmim.

Os diretores das três escolas são do sexo feminino, da cor branca, faixa etária entre 40 e 54 anos, graduadas em Pedagogia, sendo que a diretora da Escola Margarida possui mestrado e, as demais, especialização lato sensu. A forma de provimento ao cargo foi a eleição, estando as três no segundo mandato que finalizou em dezembro de 2017. As diretoras das escolas Margarida e Jasmim afirmam usar a maior parte de seu tempo de trabalho com a gestão de pessoal – administração das relações entre professores e entre funcionários, controle de faltas e licenças etc. -, ao passo que a diretora da escola Liz declara utilizar mais tempo dedicando-se a aspectos pedagógicos - discussão sobre o currículo, metodologia de ensino, avaliação de desempenho dos alunos, disciplina/comportamento dos estudantes.

Em relação às avaliações externas, especificamente sobre o PROALFA, o questionário propôs uma questão, em escala de concordância, acerca da percepção do diretor sobre os resultados da escola. As três diretoras concordaram com a afirmativa: “Sinto-me responsável pelos resultados das avaliações em larga escala”. Na pergunta, “Em sua atual função, quanto você se percebe capaz de”, as três diretoras informaram se sentem capazes de “elevar o desempenho dos alunos em testes padronizados, como o PROALFA”. Entretanto, quando indagadas sobre a percepção de sua capacidade de “facilitar a aprendizagem dos alunos nesta escola”, as respostas divergiram: a diretora da escola Margarida afirmou se considerar pouco capaz, a da Liz, muito capaz e a da Jasmim, capaz.

Essas respostas em certa medida paradoxais parecem indicar que, se por um lado elas compreendem sua responsabilidade em relação aos resultados do PROALFA e acreditam em sua capacidade para elevar o desempenho discente na referida avaliação, por outro, não estaria claro como usar esses dados para melhorar os resultados. Esse aparente paradoxo parece indicar a existência de uma lacuna na formação em relação ao

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

uso dos dados, que não permitiria associar suas responsabilidades reconhecidas na gestão pedagógica com o uso das informações das avaliações para desenhar e realizar ações que facilitem a aprendizagem e favoreçam a melhoria do desempenho discente. Fica a hipótese de que as capacitações a que tiveram acesso mesmo enfatizando os conteúdos exigidos no PROALFA, não atenderam à necessidade de formação para a operacionalização de práticas de gestão voltadas para as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Essa perspectiva está ancorada em resultados de inúmeras pesquisas (FONTANIVE, 2013; SILVA et al., 2013), que constataram que a disponibilidade pública dos dados das avaliações em larga escala não tem promovido seu uso dentro das escolas e assim não tem provocado os efeitos esperados na qualidade e equidade da educação oferecida às crianças e jovens brasileiros. Os agentes escolares parecem ter dificuldade em compreender esses dados e, conseqüentemente, não os utilizam em seu cotidiano, orientando suas decisões sem fundamentá-las em evidências fornecidas pelas avaliações em larga escala. Cabe assinalar que o uso dos dados das avaliações externas permite “colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos” (MIRANDA & MACHADO, 2012, p. 76).

É importante ressaltar a questão da formação de diretores escolares. Embora essas diretoras estejam há quase seis anos na gestão das respectivas escolas, possuam escolaridade além da exigida para o cargo e participem das capacitações oferecidas pela SME/JF, parecem carecer de aprofundamento nas reflexões sobre o uso dos dados das avaliações em larga escala como ferramenta de gestão pedagógica das escolas tanto no que se refere ao acompanhamento do ensino-aprendizagem discente, como no que toca ao desenho de ações com vistas a diminuir a repetência, a evasão e o abandono escolar.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Considerações Finais

Em contrapartida a política pública nacional, que pretende que os resultados se tornem alicerces para a formulação e implementação de ações nas escolas que possibilitem a melhoria do ensino-aprendizagem de todos os alunos, os três gestores escolares das escolas de Juiz de Fora, parecem ainda não conseguir considerar os resultados e demais dados educacionais disponibilizados pelo PROALFA como insumos estratégicos para seu trabalho de gestão pedagógica na escola.

Entende-se que sem uma formação que priorize o uso dos dados, bem como uma reflexão dos agentes escolares sobre as potencialidades e fragilidades da escola lastreada em evidências para avaliar e (re)planejar ações que favoreçam a qualidade e equidade do trabalho educativo, o simples conhecimento e registro dos dados se torna vazio.

Referências

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Usos e apropriações das avaliações em larga escala: tensões e desafios. In: Séries Diálogos e Proposições: planos de ação para a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Orgs: QUIOSSA, Amanda Sangy; BERTOLOTTI, Diovana Paula de Jesus; NEUBERT, LUIZ Flávio; CUNHA, Priscila Campos. 1ª ed. Juiz de fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2017. Volume II. p.31-45

FONTANIVE, Nilma Santos. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 78, pp. 83-100, jan 2013. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/344>> . Acesso em 02/12/2017.

MIRANDA, Josélia Barbosa; MACHADO, Márcia Cristina da Silva. Gestão estratégica e participativa: uma alternativa para a rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora. – MG. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JoseliaBarbosaMiranda_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 26/11/2017

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

POLON, Thelma Lúcia Pinto; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes. Anpae 2011. Disponível em: <www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/.../0521.pdf>. Acesso em: 21/02/ 2016.

SILVA, Vandrê Gomes da; GIMENES, Nelson A. S; MARICONI, Gabriela M. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC/SEP, 2013. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/292>. Acesso em: 15/03/2016.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Efeito do Perfil do Diretor na Gestão Escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, pp.155-186, mai./ago. 2006.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A OFERTA DE CRECHE EM NITERÓI: UM OLHAR ATENTO SOBRE O TERRITÓRIO

Thainnah Araujo, FAMATH, thainnah.a.s.s@hotmail.com

O presente estudo foi elaborado a partir da observação de uma grande demanda por vagas em creche dentro da Comunidade do Morro do Castro, localizado no município de Niterói. Inicialmente abordamos a questão da ausência de vagas e os possíveis critérios utilizados para o atendimento de crianças de zero a três anos de idade. Nesta pesquisa, através de fontes primárias e secundárias, constatamos a importância desta fase escolar para a sociedade, e analisamos o quantitativo do atendimento garantido pela legislação vigente no país comparativamente ao que vem sendo oferecido no município em questão e na Comunidade estudada.

Historicamente, é possível constatar a fragilidade da figura infantil diante a sociedade, sendo perceptível a alternância de momentos de desvalorização e valorização da infância. O trabalho fabril na infância era comum e desejável entre os empregadores acreditando-se que “Só era possível fornecer uma boa mão de obra para o serviço fabril, aquele que começa desde a infância.” (MERISSE ET ALL, 1997 págapud URE, 1835). Percebe-se um processo de adultização, através do qual as crianças exerciam funções similares a de adultos, que, por sua vez, valorizam este tipo de mão de obra e desvalorizam a infância enquanto fase do desenvolvimento do ser humano.“ [...] até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 51) não sendo percebido socialmente um sentimento de infância.

No século XX, a infância começa a adquirir um olhar especializado, a partir da perspectiva de autores como Piaget (1982) e Vygotsky (1991) que se dedicaram aos estudos que englobam o desenvolvimento infantil.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Posteriormente no Brasil é declarado pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), os primeiros direitos da infância em uma lei nacional e em seguida é promulgada a **Lei nº 8.069/90**, o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), que cumpre o papel de reafirmar e proteger os direitos das Crianças e dos Adolescentes. Em seu art. 54. a referida lei reitera que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”(BRASIL,1990).

Contudo, após 30 anos de aprovação do ECA, ainda há diversas incertezas quando se fala em educação para primeira infância.

É importante mencionar que, sob nossa ótica, diante uma sociedade capitalista, na qual a mão de obra é considerada a principal ferramenta de desenvolvimento do país, poucos se atentam aos direitos daqueles que não contribuem economicamente. Por outro lado, até mesmo o capitalismo necessita se submeter a essa temática, pois somente assim, mães terão com quem deixar seus filhos, garantindo sua segurança e seu desenvolvimento para contribuir no mercado de trabalho e na geração de riqueza.

O direito de acesso as creches para crianças de 0 a 3 anos, é confirmado e garantido por várias legislações nacionais, não podendo ser negligenciado pelos órgãos públicos.

Para além da CF e do ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 prescreve, no Art. 11, que “os Municípios incumbir-se-ão de: oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, [...]” Em seu art. 29 define que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que embora a Creche não componha parte da escolarização obrigatória da educação básica, o poder público não é isento de sua oferta como visto até aqui.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Completando o rol de garantias legais, a educação infantil é assunto da primeira dentre as vinte metas do Plano Nacional de Educação. No que tange à creche, a lei coloca a obrigatoriedade de [...] ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (2024).” (BRASIL, 2014).

O aumento de matrículas nesta fase é notório, como pode ser observado a partir do gráfico abaixo (INEP, 2017). Entretanto, o quantitativo percentual acumulado de 25,5% ainda é pequeno se comparado ao exigido por lei. Mesmo que seja possível concluir esta meta até o fim deste PNE, ainda será pequeno o número de crianças com esta oportunidade.



XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Analisando a primeira meta do PNE de forma um pouco mais aprofundada, encontraremos a estratégia 1.2: que dispõe que: “Ao final da vigência deste PNE seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar por capital mais elevado e as do quinto de renda familiar por capital mais baixo.” (BRASIL, 2014).

Constatamos então, um critério de prioridade, que pode influenciar na concessão de matrículas. Tais fatores respondem em parte ao questionamento das mães que buscam por vagas.

Ainda no PNE, na estratégia 1.17: “Estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas DCNEI.” (BRASIL,2014). Constatamos que não se refere apenas à etapa obrigatória da educação básica, mas também as creches.

A partir das referências e dados apresentados, iniciaremos a pesquisa de oferta deste segmento que faz parte da primeira etapa da educação básica no município de Niterói.

Foi observado que no ano de 2016, no município de Niterói nasceram vivos cerca de 5.903 pessoas (DATASUS, 2016). Estes sujeitos, ao atingirem seus primeiros meses de vida, passam a compor o público destinado as creches.

O município de Niterói, possui apenas 10 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) que ofertam vagas para crianças de 0 a 3 anos de idade, segundo dados primários da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Destas 10 unidades, há 2 que ofertam apenas de 1 a 5 anos, há 2 que ofertam apenas de 2 a 5 anos, e 6 que ofertam todo o segmento de 0 a 3 anos. Há ainda escolas que somam-se a estas, são 7 instituições que ofertam de 3 a 5 anos.

O número de vagas direcionadas a esta etapa, segundo o mesmo, é de 3.240 contabilizando somente as vagas ofertadas pela esfera Municipal e creches conveniadas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As vagas existentes correspondem apenas 54,89 % da população de Niterói nascida em 2016.

Porém, não é possível afirmar que Niterói não possui as vagas necessárias para o suprimento de suas demandas de uma forma geral, tendo em vista que a participação da iniciativa privada é expressiva nesta fase de escolarização. Cerca de 57% das matrículas em creches no município estão em instituições privadas de ensino (Qedu, 2017). Se calcularmos os 43% restantes de nascidos vivos, teremos um número de 2.538 pessoas por ano, dentre as quais nem todas optam por matricular seus filhos em creches. Obviamente, o cálculo é bem mais complexo do que os dados aqui demonstrados de maneira simplificada.

Um exemplo é a distribuição territorial das vagas em creches pelo município em tela. A comunidade do Morro do Castro é um caso que contradiz a estatística.

Não há instituições da rede municipal que ofertam creche na localidade obrigando alunos a deslocarem-se e percorrerem cerca de 3,3 KM para encontrar a UMEI mais próxima que oferta vagas em creche.

Outro exemplo que deve ser levado em conta é a pequena oferta de vagas para faixa de 0 anos de idade. As vagas para esta faixa etária não obtiveram alargamento se comparado ao ano de 2016 tendo sido ofertadas apenas 147 vagas em todo município. Em contrapartida, a faixa de 3 anos de idade apresentou 11,67% de aumento em 2017.

Diante do exposto, pode-se concluir que não há uma enorme diferença entre o número de crianças que buscam por vagas e o número de vagas ofertadas de maneira geral. Porém há pontos de dificuldades no que tange à localidade e à faixa etária de atendimento. O município de Niterói está distante das expectativas exigidas e garantidas pelas Leis que regem e regulamentam a educação no Brasil quando se ressalta a importância da Unidade de Educação infantil ser próxima a localidade da criança. A partir desta análise, observa-se a importância do investimento do município em algumas áreas e faixa etária para que se equalizem as oportunidades dentro do território niteroiense.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- ARIÉS, Philip. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981
- BRASIL, 05 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. JOSÉ SARNEY. Brasília, out. 1988.
- BRASIL. LEI n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. DILMA ROUSSEFF. Brasília, jun. 2014.
- BRASIL. LEI n. 8.069, de 03 de jun. de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Das Disposições Preliminares**. FERNANDO COLLOR. Brasília, jul. 1990.
- COSTA GILIO**, Anésia Maria. **Brincar e observar, ações e admirações**: Uma reflexão sobre o adulto construído na infância. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 52, p. 27-35, 2003.
- INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2016. *Notas Estatísticas*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 27/06/2018.>
- MERISSE, Antonio et AL. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Nascidos vivos – Niterói. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinasc/cnv/nvRJ.def>>. Acesso em : 30 de maio 2018.
- PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A DISCIPLINAÇÃO DOS CORPOS E A CONFORMAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Mônica de Jordão Nogueira, Unilasalle-RJ, monicajordao@ig.com.br

Marcelo Mocarzel, Unilasalle-RJ, marcelomocarzel@gmail.com

Este artigo decorre de um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia e tem como objetivo analisar a conformação dos espaços escolares tradicionalmente entendidos e apontar reflexões acerca da sua influência sobre os indivíduos contidos nele, levando em consideração as limitações atuais e possibilidades para novas configurações destes espaços. Trata-se de uma pesquisa teórica, de caráter qualitativo, desenvolvida com vistas à reflexão sobre a prática educacional, sobretudo no que tange à gestão dos espaços pedagógicos.

O controle exercido sobre os corpos na construção da sociedade moderna ocidental se faz através da vigilância e da disciplina e foi objeto de reflexão do filósofo Michel Foucault, que priorizou sua atenção aos mecanismos deste controle em detrimento à observação de seus sujeitos. A construção dessas estratégias de controle visava à docilidade e submissão desses corpos dentro de suas instituições, para torná-los tão obedientes quanto úteis. Foucault (2017) observa que nos séculos XVII e XVIII instala-se na sociedade a disciplina institucional dentro de quartéis, hospitais, prisões, escolas e outras organizações, sendo esta exercida através da vigilância. Diversos meios são desenvolvidos e criados para que esta vigilância atue de maneira eficiente.

A disciplina age como uma modalidade de coerção, de dominação diferente da escravidão, que se apropria do corpo. Na disciplinarização busca-se o treinamento, a vigilância constante sobre as atividades exercidas pelo indivíduo, não o produto final do mesmo, o corpo, para que se estabeleça a relação de docilidade-utilidade. Para que a disciplina atue, fortalecendo seu poder e estabelecendo o controle na construção de um

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

corpo útil, é preciso determinar alguns conceitos de distribuição espacial e das pessoas (FOUCAULT, 2017).

No colégio, o modelo seguido foi o mesmo do convento. A clausura dificulta encontros coletivos e faz com que cada indivíduo permaneça em seu lugar, um espaço celular e esquadrinhado. É comum observarmos nas escolas grandes pátios, cercados de janelas, trazendo a sensação de vigia. Estes espaços contam com localizações funcionais, com lugares determinados para funções administrativas, visando criar o espaço útil. Há, por exemplo, a fila, para que os indivíduos sejam classificados e facilmente identificados. Além disso, é necessário também o controle do tempo através de estabelecimento de horários para cada atividade, estipulando-se a duração dos atos, a observância da precisão na relação entre corpos e gestos para que não haja perda de tempo, a utilização racional do tempo para que seja totalmente e exaustivamente aproveitado. Para tanto é necessário que se estabeleça postos de observação e vigilância com poderes hierárquicos, habilitados e constantes.

A arquitetura dos espaços se organiza com o modelo Panóptico de Jeremy Bentham (FOUCAULT, 2017), o criador da filosofia política conhecida como utilitarismo, concebido para obter a maior eficiência na vigilância de forma a alcançar tanto o global quanto o individual, visto que os sujeitos são cuidadosamente separados para serem observados. O sistema se estruturava em celas com os indivíduos a serem vigiados ao redor de um centro, onde existia uma torre de vigia que olhava sem poder ser visto exteriormente.

O mais perverso é que a existência de um vigia na torre era facultativa, já que a percepção da vigilância era constante e eficaz na submissão e o adestramento espontâneo dos indivíduos submetidos a ela. Com a divisão em celas os elementos dispersivos eram afastados para que se estabelecesse a atenção plena à atividade. A distribuição dos indivíduos no espaço também é pensada para que cada sujeito tenha um lugar específico e com isso evitar a formação de grupos e facilitar sua localização

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

espacial na instituição e sua frequência, estabelecendo um princípio de ordem e hierarquia.

Todo esse controle do indivíduo no tempo e espaço serve à docilização dos mesmos, para que não haja desperdício na execução das atividades e o torne útil para a sociedade da forma mais econômica e com o mais alto índice de aproveitamento. Na escola, funcionará como regulador das atividades a serem exercitadas.

Segundo Escolan e Frago (2001),

Por isso, o relógio incorporado ao edifício-escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens. (ESCOLAN; FRAGO, 2001, p. 43-44)

Dentro deste esquema pensado para se criar o operário dócil, o soldado obediente, o paciente normatizado, a escola, enquanto instituição de controle, tem papel fundamental na construção deste indivíduo. Além do mais, forma-se o indivíduo pronto para ser produtivo, dentro da escala de valores de uma linha de montagem fabril nesse modelo, ou seja, sem expressividade, individualidade ou identidade. O uso do uniforme, os horários demarcados por um sinal, como a fábrica, as formações de filas, a repressão aos comportamentos fora do esperado, tudo contribui para a disciplinarização e vigilância desses corpos contidos e retidos numa conformação espacial propícia à vigilância e forçosa à abnegação.

A organização espacial disciplinante gera, ao mesmo tempo, espaços arquiteturais, funcionais e hierárquicos. À propósito, segundo Foucault (2017), o olhar hierárquico substituiu o olhar palaciano do rei e, portanto, arquiteturas foram pensadas para que houvesse a observação dos indivíduos, já agora em uma forma piramidal, onde o de cima vigia detalhadamente o de baixo. Quanto mais alunos em uma escola, por exemplo, mais funções se criam dentro de sala.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O controle do corpo e mente através de disposições espaciais rígidas, assim como a de regras pré-estabelecidas caracteriza essa escola tradicional, que sobrevive, em grande medida, até a época contemporânea. Ao citar Joseph Rice, Enguita (1989) aponta que

Durante os períodos letivos, quando os estudantes tinham que demonstrar que haviam memorizado o texto, supunha-se que as crianças, dizia Rice, tinham que "alinhar-se de pé, perfeitamente imóveis, seus corpos eretos, seus joelhos e pés juntos, as pontas de seus sapatos tocando a borda de um taco no chão". A professora prestava tanta atenção à posição das pontas de seus pés e seus joelhos quanto as palavras de suas bocas. "Como vais fazer algo", perguntou uma mulher, "com teus joelhos e pontas do sapato mal colocados?" (ENGUIITA, 1989, p.119).

A escola como instituição e espaço da prática pedagógica se adequou ao conceito de sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2017), assim como todas as instituições das sociedades industriais. A intenção é de ordenar a multiplicidade humana, difusa e caótica e disciplinar uma individualidade para que seja dócil, produtiva e para que exerça uma função social. Para tanto, a delimitação do tempo e do espaço se faz necessária.

O espaço escolar seria, para Viñao (2005),

[...] a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço-lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço-território. (VIÑAO, 2005, p. 17)

A escola é uma representação da sociedade e está submetida ao que se espera dela. Possui função social, espacial, temporal, política, geográfica, filosófica, ideológica, pedagógica, moral e humana e, forma atitudes, disposições, preconceitos, normas e valores sociais. Decorre disso o interesse em se pensar no reflexo de todos os

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

símbolos associados e atuantes nesta instituição na formação e construção daqueles que estiveram imersos em seus espaços e seu futuro nesses novos e desafiantes tempos.

Referências

- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESCOLANO, Agustín; FRAGO, Antônio. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- VIÑAO, Antonio. Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. *In*: BENCOSTTA, Maucus Levy (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GÊNERO E EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES DO DEBATE NO CONTEXTO ESCOLAR SOBRE A
VIOLÊNCIA DE GÊNERO PRESENTE NAS REDES SOCIAIS

Juliana Silvestre Louven Ferreira, UFF, july_bff@yahoo.com.br

Introdução

A mídia se constitui um excelente campo a ser analisado por pesquisadores e pesquisadoras. O registro diário das notícias, em diferentes mídias, possibilita de forma contínua e sistemática uma série de informações sobre os fatos mais recentes, valores, ideologias, relações e práticas sociais que compõem a realidade. Com esse entendimento, propõe-se com esse estudo percorrer os sinuosos caminhos da comunicação, seus limites e possibilidades na função social que assume, articulando nessa pesquisa a discussão sobre gênero e violência contra a mulher.

O debate sobre a violência contra a mulher deve estar presente na escola, se considerarmos que, no estado do Rio de Janeiro, o homicídio doloso apresentou aumento no número de vítimas mulheres em 2016 com relação ao ano anterior. Foram 36 mortes a mais que em 2015, o que representa aumento de 10,0% nas vítimas fatais. Das 396 mulheres mortas, 16 (4,0%) tiveram o feminicídio como causa presumida. Os dados são do Dossiê Mulher 2016, pesquisa realizada anualmente pelo Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.

Considerando os dados alarmantes apresentados pelo Dossiê Mulher 2016, é imprescindível que medidas sejam adotadas para o enfrentamento à violência contra a mulher, de modo que esse debate seja realizado em diferentes âmbitos da sociedade, pois a violência contra a mulher afeta, de um modo geral, não apenas as mulheres, mas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

seus filhos também, tendo em vista que muitos alunos presenciam cenas de violência doméstica em sua família, vê seu pai batendo em sua mãe, e isso afeta diretamente a saúde mental e emocional desse aluno, e, com isso, atinge diretamente seu rendimento escolar.

É fundamental promover esse debate nas escolas, proporcionando o envolvimento e a participação dos alunos. Esse aprendizado pode reverter um quadro de violências contra a mulher. Os resultados a longo prazo de uma educação de gênero é a ampliação do respeito, pois, se começarmos a debater essa questão desde cedo nas escolas, tentando ampliar e mostrar às crianças o olhar sobre a violência contra a mulher, proporcionando uma educação libertária e de respeito, haverá muito mais solidariedade e conscientização do que violência.

Objetivos

- Contribuir para o debate sobre a violência contra as mulheres nas escolas, desde os anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, a fim de que desenvolva uma educação de gênero e um diálogo consistente sobre essa questão;
- Analisar o desenvolvimento das redes sociais e a forma como elas abordam a violência contra a mulher em suas diferentes formas;
- Investigar a reprodução da violência e das desigualdades de gêneros na mídia.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, a referida pesquisa terá como fundamentação metodológica um caráter descritivo, no qual os fatos relacionados à violência contra a mulher, a maneira que eles são retratados pelas mídias e pela opinião pública, serão observados, analisados, registrados, e, por fim, interpretados de forma concisa e à luz das referências de estudos de pesquisadores da temática.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Pretende-se também apresentar os resultados dos debates realizados em escolas da Rede Municipal e Estadual do Rio de Janeiro, onde são discutidos sobre a violência de gênero, utilizando diferentes materiais e mídias, promovendo, dessa forma, um debate pautado em uma educação dialógica, proporcionando trocas de experiência, conscientização e uma educação de gênero.

Aspectos teóricos conceituais

A violência contra a mulher faz parte do cotidiano das cidades. Ela está presente em diferentes classes sociais, atingindo diferentes idades e raças. É um fenômeno silenciado ao longo da história, tratado de maneira banalizada, sem importância. A violência conjugal envolve brigas, xingamentos, humilhações e vergonha e se manifesta em condições desiguais.

As mulheres vivenciam situações de violência em diferentes espaços, sejam públicos ou privados, mas é no âmbito familiar que elas mais sofrem agressões, e, em geral, protagonizadas por seus companheiros. As consequências desse tipo de violência não atingem apenas as mulheres, mas seus filhos, que, muitas vezes, presenciam as agressões que acarretam em traumas psicológicos que, se não tratados, podem agravar ainda mais a situação.

A família muitas vezes é vista como uma instituição onde não é permitida a intromissão por parte do Estado ou da sociedade para solucionar a violência praticada nesse espaço. Com isso, esses fatores acabaram tornando a violência doméstica quase invisível já que, existia no imaginário social certo entendimento de que não se devia intervir em assuntos privados de marido e mulher.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Como a violência contra a mulher se manifesta no interior da família considerada uma entidade intocável, manifestando-se uma verdadeira ideologia de defesa da mesma, faz com que os envolvidos considerem esses delitos apenas como problemas conjugais, fazendo as mulheres tolerarem por anos os abusos sofridos e não denunciarem a violência. Saffioti (2004, p. 74) diz que “a sociedade considera normal e natural que homens maltratem suas mulheres, assim como pais e mães maltratem seus filhos, ratificando desse modo a pedagogia da violência”.

A pedagogia da violência tem sido utilizada como uma maneira comum e popular de manter o controle sobre as crianças, a violência física é considerada como um método eficaz para resolver problemas. Assim, pode-se considerar que a sociedade permite e muitas vezes incentiva a agressividade masculina. (STREY, 2004, p. 20)

Com a disseminação da internet e da telefonia móvel mudaram o modo como as pessoas vivenciam suas experiências sociais. Apesar de úteis e de facilitar ambientes de troca de informação e debate, as redes sociais e outras áreas da comunicação digital têm sido também um espaço de violências contra as mulheres. Padrões de masculinidade atuam para que os homens sejam maioria entre quem comete a ‘pornografia de vingança’, que pode ser definida como o compartilhamento de fotos e vídeos íntimos pela internet sem autorização de todos os envolvidos ou com o propósito de causar humilhação da vítima. Para os homens, muitas vezes, ter uma foto íntima divulgada não é motivo de julgamento moral, pelo contrário, trata-se de uma afirmação da sua masculinidade, uma prova da sua virilidade

Em diversos países e no Brasil os crimes virtuais têm levado algumas vítimas ao suicídio, especialmente as mais jovens. Em novembro de 2013 duas adolescentes, uma de Veranópolis (RS) e outra de Parnaíba (PI), cometeram suicídio após descobrirem que fotos e vídeos íntimos foram compartilhados, chamando a atenção para um problema que, por ser “novo”, ainda não era devidamente visibilizado. O ato da pessoa colocar a foto da namorada nua na internet, é um determinante para causar o efeito psicológico.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Se há uma menina mais vulnerável, com baixa autoestima, que sofre bullying, ela já é uma pessoa muito mais vulnerável para lidar com aquela exposição. Ou, no caso de a mulher não ter o apoio da família, por exemplo. Isso tudo, mais o fator principal, que é a ação ilícita daquele que fez isso, vai resultar em um tipo de trauma que pode levá-la a se deprimir, ficar mais ansiosa, não querer o convívio social por um tempo, até o suicídio.

A reflexão passa pelo debate sobre a cultura da violência contra as mulheres e a conscientização das pessoas de que o espaço virtual não é descolado do mundo real e, portanto, as ações tomadas por esse meio têm consequências sérias. Assim sendo, além de leis e regulamentação, precisamos de uma educação de gênero que considere a diversidade e a pluralidade e transforme diferenças em respeito, e não em violência.

Conclusão

O estudo em questão propõe ser um instrumento de enfrentamento à violência contra a mulher, investigando se o modo como é refletida, nas diferentes mídias, a imagem da mulher e a violência cometida contra ela, promove uma alteração positiva dentro do aspecto social. O estudo pretende promover discussões em diferentes espaços, em especial no âmbito escolar, com o intuito de favorecer uma educação de gênero, pautada no respeito e em uma pedagogia para a não violência, considerando que, a violência contra a mulher acaba atingindo todas as pessoas próximas a ela, em especial, seus filhos. Portanto, é importante incluir esse debate nas escolas como um modo de conscientizar jovens (considerando que muitas meninas jovens também são vítimas de violência, em especial na internet) para a construção de uma sociedade sem hierarquia de gênero, uma sociedade na qual o gênero não seja utilizado para conceder privilégios ou legitimar a opressão.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. Porto: Porto Editora, 2000.
- _____. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PINTO, A. S; VESTANO, F. MORAES, O. C. R. Dossiê Mulher 2017. Arquivo disponível em: www.isp.rj.gov.br, Rio de Janeiro: ISP, 2017. Acesso em 13 de Set. de 2017.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. O Poder do Macho. (Coleção Polêmica) São Paulo: Editora Moderna, 1987.
- _____. Gênero, patriarcado e violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- STREY, Marlene Neves; WERBA, Graziela C; NORA, Thais Cardoso. Outra vez essa mulher? Processo de atendimento a mulheres em situação de violência nas delegacias da mulher do RS. In: STREY, Marlene Neves; Azambuja, Mariana Porto Ruwer de; Jaeger, Fernanda Pires. (Orgs). Violência, gênero e políticas públicas. Porto Alegre: EDIPURCS, 2004. p.13-43.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**POLÍTICA DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL:
A REALIDADE DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO**

Fátima Alves Pereira, falvespereira26@gmail.com

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação / Unirio

Introdução

Na construção de políticas de direitos à Educação Infantil, é fundamental ter um olhar singular para as crianças, além do entendimento daquilo que elas produzem em suas múltiplas relações no contexto escolar.

Tal direito à educação infantil, pressupõe às crianças igualdade de oportunidades importante para o exercício da cidadania, o respeito às diferenças, compreendendo-as como resultado das interações com a cultura coletivamente construída e historicamente situada, cujo desenvolvimento se dá de forma integral.

Desta maneira, a criança precisa ser encarada como sujeito social, ativa e pensante, que pode e deve ser desafiada a desenvolver, construir significações e conhecimentos em ambientes estimuladores.

Por conseguinte, este estudo se justifica pelo fato de atribuir à Educação Infantil um direito, no qual todas as crianças de 0 a 5 anos sejam contempladas.

Metodologia

Este estudo será realizado por intermédio da pesquisa mista, quantitativa e qualitativa, com coleta de dados estatísticos, análise documental e bibliográfica. Sobre a investigação a que se propõe esta pesquisa, um aspecto bem relevante a se considerar é que:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Os métodos mistos combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais [...]. No método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado (CRESWELL, 2007, p. 34-35).

Em cena: a rede pública municipal de São Gonçalo

Contextualizando o município a ser investigado nesta pesquisa, destaco que São Gonçalo, considerado o segundo mais populoso do Estado do Rio de Janeiro, conta com mais de um milhão de habitantes, 92 bairros e inúmeros sub-bairros, divididos em 5 distritos.

É oportuno ressaltar, além disso, que a Educação Infantil é oferecida no período diurno, em tempo parcial ou integral e conta com Unidades Escolares divididas entre Umei (Unidade Municipal de Educação Infantil) e as demais escolas mistas (Educação Infantil e 1º Segmento).

E partindo da premissa de que a Educação Infantil é um direito de toda criança na faixa etária de 0 a 5 anos, pretende-se averiguar de que forma se estabelece a política de atendimento às crianças no município de São Gonçalo/RJ. Mediante a tais questões e na busca por respostas, algumas indagações farão parte deste estudo: O que São Gonçalo tem feito para ampliar a oferta de vagas na Creche e Pré-Escola ao longo dos anos de 2015 a 2018? Qual a faixa etária de menor e maior atendimento nas Unidades Escolares que ofertam a Educação Infantil? Quantas crianças na idade de 0 a 5 anos estão fora da escola? Quais foram os avanços ou retrocessos nas políticas públicas para a infância nos últimos quatro anos?

Ademais, na perspectiva de que a criança é muito mais do que um dado etário, é algo bem mais completo e complexo, este estudo buscará compreender porque muitas crianças, em idade para frequentar a Educação Infantil não estão na escola.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A política do direito

O direito à educação é fruto de um longo processo de transformação social que responde ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos.

A Educação Infantil, que até então era direito dos filhos de mães trabalhadoras, passa, com a Constituição de 1988, a ser direito das crianças: é responsabilidade do poder público municipal oferecer creches e pré-escolas a todas as crianças cujas famílias desejem estes serviços ou deles necessitem. Ainda de acordo com a Constituição Brasileira e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), creches e pré-escolas fazem parte do sistema de ensino e, por isso, devem estar sob a responsabilidade das secretarias municipais de educação (NUNES, 2006, p. 15).

Dando continuidade a essa política de direitos, o artigo 208 da Carta Magna apresenta o seguinte:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...];
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica [...]
§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988).

No que diz a esse respeito, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), ratifica que *é dever do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos* (BRASIL, 1990).

Outrossim, a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, sendo oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos idade e em

Pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos, objetivando o educar e o cuidar, indissociáveis na infância.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Essa articulação entre o cuidar e o educar presente também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, enfatizam que o cuidado dos pequenos deve atender às necessidades básicas e afetivas que são prioritárias para o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2010). Desta forma, tal documento adota as seguintes definições para criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A educação infantil tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade está evidenciada na Lei nº 12.796, de 2013. Além disso, tal legislação determina a obrigatoriedade à educação a partir dos 4 anos de idade.

Como aporte teórico, utilizarei interlocutores que possam embasar esta pesquisa. Nunes (2006) nos ajudará a refletir sobre o impacto das transformações sociais na formação das políticas de atendimento à educação infantil em diferentes contextos, principalmente nas instâncias municipais. Em Kramer (2003), é possível entender que a Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento humano e social, além de reconhecê-la como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação das crianças. Rocha (2001) irá colaborar com este estudo trazendo à especificidade da Educação das crianças pequenas, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

Dessa forma, a compreensão da criança como sujeito histórico, social, cultural, contextualizado e único, caracteriza-se como preceito indispensável para as reflexões/ações acerca da infância, que vista em sua totalidade, tem direito a uma educação infantil de qualidade. Tal princípio permeará toda esta pesquisa.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Algumas considerações (ainda não) finais

Conforme preceitua a legislação nacional, a oferta de vagas na educação infantil, deve ser assumida pelo governo municipal. Neste cenário, é essencial que o município de São Gonçalo assuma de fato, suas responsabilidades na garantia do direito à educação infantil, priorizando à qualidade no atendimento das crianças. Sendo imperioso, portanto, a formulação de políticas públicas, implementação de programas e viabilização de recursos para as crianças.

Nesse contexto, Creches e Pré-Escolas são espaços institucionais que devem ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos: físico, afetivo, psíquico, social, intelectual, linguístico, cultural. Enfim, um espaço educativo de qualidade para as crianças (DCNEI, 2010).

Referências

- BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei N.º 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial República. Brasília, D.F., 1990.
- _____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. *Lei nº 12.796*, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial República. Brasília, D.F., 2013
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KRAMER, S. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Educação Infantil: Instituições, Funções e Propostas*. In: BRASIL. Ministério da Educação. *O Cotidiano na Educação Infantil*. Brasília, 2006.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 27-33, jan-abr, 2001.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A PERMANÊNCIA DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Clemência de Fátima Silva, mariaclesilva@yahoo.com.br

FAE/UFMG – Doutoranda em Educação

Geraldo Magela Pereira Leão, gleao2001@gmail.com

FAE/UFMG – Orientador

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem como objetivo geral identificar e compreender os sentidos da experiência escolar para jovens de 15 a 17 anos que permanecem no ensino fundamental. A investigação realizada busca caracterizar o perfil dos/das jovens estudantes da escola pesquisada, apreender as dimensões da vida desses/dessas jovens que possam contribuir para sua permanência no ensino fundamental e, ainda, perceber vínculos entre essa permanência e os diferentes pertencimentos de gênero, de raça, de origem social e de território.

O estudo partiu da hipótese de que a permanência dos/as jovens adolescentes no ensino fundamental estaria relacionada a uma trama maior que envolve histórias de vida tecidas a partir de diferentes pertencimentos e contextos sociais marcados por desigualdades diversas, onde se forjam múltiplas visões de mundo, experiências singulares e sociabilidades.

Como justificativa da investigação ressaltamos que, embora a incidência de pesquisas que tematizam a juventude venha se alargando no país (Sposito, 2009), há uma concentração de estudos em escolas de ensino médio: 41%, contra 33% em escolas de ensino fundamental. No estudo que fazemos investigamos jovens de 15 a 17 anos, mulheres e homens, negros e pobres, ainda vinculados ao ensino fundamental.

O estudo parte do reconhecimento da juventude como uma categoria socialmente construída e historicamente concebida, portanto, contextual, já que implica

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

os diversos sentidos processados por diferentes sociedades ao longo do tempo. Também se compreende que a pluralidade de conteúdos inscrita no conceito de juventude contempla também a adolescência, ainda que esta apresente características que a particulariza. Nessa perspectiva dialogamos com autores que reconhecem a diversidade dos sujeitos, de suas trajetórias e de suas relações sociais como Corti (2004), Dayrell (2003) e León (2005)

A etnografia como escolha metodológica

Ao nos interrogarmos sobre os sentidos atribuídos à escola por jovens adolescentes, homens e mulheres que ainda não concluíram o ensino fundamental, nos remetemos à experiência vivida e às formas de sua apropriação pelo indivíduo no contexto da escolarização. Sendo assim, a etnografia pela sua perspectiva relacional se apresentou como perspectiva metodológica mais adequada à realização deste estudo e a constituição de sua história. Múltiplos procedimentos de coleta de dados, articulados entre si, foram adotados: a observação participante, registrada em diários de campo, a entrevista em profundidade, a análise documental e a aplicação de questionário para compor o perfil socioeconômico dos/das jovens adolescentes. No percurso da investigação, constituímos um grupo de discussão com os/as jovens adolescentes sobre o mundo da escola e travamos inúmeras conversas informais com atores diversos envolvidos na escolarização.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte localizada na periferia da cidade. Os dados foram coletados junto a jovens de 15 a 17 anos de uma turma de EJA Juvenil – um projeto de correção de fluxo da prefeitura do município, vinculado à Educação de Jovens e Adultos e destinado a jovens de 15 a 19 anos de idade –, composta inicialmente por 35 estudantes, 18 homens e 17 mulheres. No entanto, esse quantitativo foi se modificando à medida que o ano letivo avançava. Foram onze os/as estudantes entrevistados/as: seis mulheres e cinco homens; duas mães de jovens estudantes; a diretora da escola e a professora da turma.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Vinte jovens adolescentes responderam ao questionário e oito jovens participaram de um grupo de discussão.

A EJA como alternativa de elevação de escolaridade

O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil se constituiu, desde os tempos coloniais, como consequência de um quadro de injustiças sociais profundas. Mulheres, indígenas, negros e pobres, durante a história, foram diretamente atingidos pela ausência de oportunidades educacionais. O preconceito e a discriminação étnico-racial e de gênero configuram o agravamento desse quadro, que ainda hoje persiste.

A LDB/1996 reafirma o direito à educação das pessoas jovens e adultas, firmado na Constituição de 1988, incorporando o termo juventude à Educação de Jovens e Adultos, transformando essa modalidade de ensino na mais ampla da Educação Básica. Todavia, não se instituiu uma política nacional de inserção das pessoas jovens e adultas nos sistemas de ensino, tampouco se destinou recursos financeiros suficientes para o atendimento da demanda existente. Em decorrência disso, a educação compensatória se fortalece na EJA através das campanhas de alfabetização, da educação não presencial, dos exames de massa e dos cursos supletivos.

A inserção de jovens nas diferentes formas em que a EJA se realiza, começa a ser enfaticamente percebida na década de 1990. Mas, se por um lado a incorporação da juventude na EJA amplia as possibilidades de escolarização e de certificação dos jovens adolescentes, por outro, instituiu-se uma espécie de maioria civil para o ensino fundamental ao se promover um deslocamento quase que compulsório de adolescentes para a EJA. Dessa forma, alunos com distorção idade/ano, alunos que apresentam supostas dificuldades de aprendizagem, indisciplina, cumprimento de medida socioeducativa, muitas vezes são “convidados” a se transferir para a EJA, que passa a assumir um conjunto de situações com as quais o ensino fundamental não consegue lidar.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, os/as jovens de 15 a 17 anos são atendidos/as no ensino fundamental em turmas regulares do quinto ao 9º ano ou na EJA, oferecida exclusivamente no formato presencial. Sendo assim, ora os jovens têm a sua vida escolar regulada pela legislação pertinente ao ensino fundamental, ora essa regulação vai se dar pelas normas da EJA ou pelas regras específicas dos programas de correção de fluxo.

Os jovens de 15 a 17 anos já chegam à EJA portando uma experiência escolar submetida a processos de inferiorização e de subalternização. Assim, a reflexão sobre a permanência dos/das jovens adolescentes na escolarização fundamental precisa ser conduzida, também, pela dimensão política que essa realidade apresenta: são jovens, negros e pobres, comumente, vistos como aqueles que “fracassaram” na escola, comprometendo sua educabilidade. São filhos e filhas de famílias igualmente pobres e negras que lutam por condições dignas de sua existência. Neste sentido, procuramos articular às contribuições de educadores e estudiosos da EJA como Freire (1987) e Arroyo (2017) e as reflexões proporcionadas pela Sociologia das Ausências (Boaventura Santos, 2004), por supor a visibilidade do invisível, ouvir a voz dos silenciados e tornar as ausências presentes.

Alguns resultados

À medida que nos embrenhamos em nosso acervo empírico, identificamos que as/os jovens e suas famílias, nas tramas de suas vidas, constroem modos de enfrentarem os contextos de violação e privação de direitos em suas diferentes dimensões – de classe, raça, gênero – onde a escola assume sentidos plurais e diversificados de acordo com as singularidades de suas trajetórias. No caso da experiência da EJA, todas elas se assentam sob o solo comum da falta de investimento do poder público em políticas educacionais que assegurem o direito à educação para esse público.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O percurso escolar dos jovens adolescentes é caracterizado por intermitências e reprovações. O abandono, as idas e vindas, a infrequência e a reprovação, são fatores interligados e implicados na permanência dos jovens na escolarização fundamental.

A investigação nos remete à constatação de que a escola, um contexto institucional prescritivo, hierarquizado e seletivo, é também um contexto de múltiplas experiências que se interagem e que vão sendo reinventadas à medida de sua apropriação pelos sujeitos. Nessas experiências os/as jovens adolescentes se singularizam e dão sentido à sua escolarização. A escola acaba se tornando um espaço privilegiado, protegido e permitido, que ocupa a ausência da existência de outros espaços na região que acolha as demandas da juventude, principalmente em relação à socialização.

As vivências infracionais dos jovens adolescentes são múltiplas e ocorrem de formas diversas, mas a experiência no tráfico de drogas é sem dúvida aquela que tem maior impacto em suas trajetórias de vida e escolar, especialmente para os homens. Embora a escola não desconheça essa realidade, ela tem pouca capacidade para incluir jovens com históricos de envolvimento com o tráfico em suas ações.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 296p.
- CORTI, Ana Paula de Oliveira. **Aproximando-se do conceito de juventude**. In: Diálogos com o mundo Juvenil. São Paulo: Ação Educativa, p. 5-31, 2004.
- Dayrell, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: set-dez, n.024, p.40-52, 2003^a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17^a Ed., 1987.
- LEÓN, Oscar Dávila. **Adolescência e juventude: das noções às abordagens**. São Paulo: Ação Educativa: 2005, p. 9-18.
- SANTOS, Boaventura Souza. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro**. Coimbra: Centro de Estudos em Ciências Sociais, 2004.
- SPOSITO, Marília P. *ET al.* Adolescentes em processo de exclusão. In: SPÓSITO, M. P. (Coord.) **Estado da Arte sobre Juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**AS RECONFIGURAÇÕES NO ATENDIMENTO À INFÂNCIA ATRAVÉS DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS BRASIL
CARINHOSO E CRIANÇA FELIZ**

Carolina Dias Capilheira, FURG, cdcapilheira@gmail.com

Maria Renata Alonso Mota, FURG, mariarenata.alonso@gmail.com

Alana Dafne Tavella, FURG, alana_tavella@hotmail.com

Agência de Fomento: CAPES

Introdução

Neste trabalho pretendemos analisar algumas políticas contemporâneas de atendimento à infância, pois, a partir dos estudos realizados, percebemos que a educação das crianças pequenas ganha grande visibilidade através das políticas públicas, e do quanto a assistência se apresenta engendrada no campo da educação através dos programas do Governo Federal para a infância. Os investimentos na infância através de políticas públicas estão diretamente ligados ao tipo de racionalidade que vivemos na contemporaneidade: o neoliberalismo. Baseamos essa análise nos estudos de Michel Foucault e utilizamos a governamentalidade como grade de inteligibilidade para compreendermos os deslocamentos que foram acontecendo no decorrer do tempo em relação ao atendimento à infância. No estudo, apresentamos algumas práticas das primeiras formas de atendimento à infância no decorrer da história para chegarmos a compreensão das políticas públicas que temos na atualidade.

Os contornos e deslocamentos no atendimento à infância: da assistência às políticas públicas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As primeiras formas de atendimento à infância se deram através da caridade e logo depois pela filantropia. A partir da metade do século XIX e início do século XX, ocorre um deslocamento importante nas práticas de atendimento à infância. Pela noção moderna de infância, ela foi percebida pelas suas especificidades, através dos ideais que foram surgindo e dos saberes científicos que foram apresentando novas formas de governmentação para a infância. A partir dessa nova racionalidade científica, vão surgindo novos discursos, novas verdades acerca da infância e novas demandas através da sua institucionalização.

As formas de atendimento ligadas somente à assistência começam a ser contestadas e surgem as primeiras creches e asilos no Brasil. Com isso, a Escola passa a ser uma ferramenta fundamental para o governmentação dos indivíduos, através do controle e condução das condutas dos sujeitos infantis. A história das instituições de atendimento à infância no Brasil, é resultado de interesses políticos, jurídicos, médicos, pedagógicos e religiosos, que tem na infância seu principal interesse. Esses interesses resultaram no surgimento de instituições de atendimento à infância. A inserção da mulher no mercado de trabalho e a urbanização também favoreceram a demanda de creches a favor das mulheres trabalhadoras. Com a Constituição de 1988 a educação do zero a seis anos passa a ser um direito das crianças e um dever do Estado, e através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que passa a considerar a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, portanto, fazendo parte do regime educacional brasileiro. Nas últimas décadas a Educação Infantil passa por reconfigurações, como a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a obrigatoriedade da frequência à pré-escola aos quatro anos de idade. Esses reordenamentos são novos embates para a infância, bem como sua maneira de ser compreendida. Nesse contexto, surgem políticas públicas que também visam atender essa demanda infantil, o Programa Brasil Carinhoso e Programa Criança Feliz são alguns exemplos. Com todo o arcabouço de políticas de atendimento à infância, levantamos a questão sobre como a infância está sendo percebida através dessas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

políticas e de como a assistência vem sendo engendrada na Educação Infantil. Percebemos que hoje cada vez mais a assistência está imbricada com o campo da educação, especialmente no atendimento de crianças bem pequenas. Ao mesmo tempo em que há visibilidade em relação à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, com o atendimento específico em creches e pré-escolas, nota-se a proliferação de políticas de atendimento à essa mesma faixa etária, com ênfase muito forte na assistência.

As políticas públicas contemporâneas para a infância: investimento na infância para formação de capital humano

O Programa Brasil Carinhoso foi criado em 2012 pelo Governo Federal, como uma das ações do Programa *Brasil sem Miséria*. Através dessas ações foi diagnosticado um percentual elevado de crianças que vivem em condições de extrema pobreza, especialmente crianças até os seis anos de idade. Para atender essa faixa etária foi lançado o Programa Brasil Carinhoso, que tem como foco três eixos: renda, educação e saúde. Este programa apresenta um forte investimento na infância, como estratégia para a erradicação da miséria. O Programa está vinculado ao Programa bolsa Família, e se efetiva através da ligação entre assistência e educação. Para cada família beneficiária do Programa bolsa Família é garantida uma renda mínima a cada membro da família que tenha crianças até os seis anos de idade. Os responsáveis pelas crianças devem, para manter o benefício, manter em dia a vacinação das crianças e prestar conta dessa vacinação através da carteira de saúde. Em relação à educação, houve o aumento de vagas em creches. O Programa demonstra a necessidade do investimento na infância para a erradicação da pobreza. O Programa Criança Feliz foi criado em 2016, em consonância com o Marco Legal para a Primeira Infância, mas apresenta características bem definidas, como a assistência. Esse programa tem o objetivo de acompanhar o desenvolvimento infantil desde a gestação, através de visitas. Prioriza gestantes e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

crianças até os três anos beneficiárias do Programa Bolsa Família, crianças até seis anos e suas famílias beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada e crianças de até seis anos afastadas do convívio familiar através de medidas de proteção.

O Programa Criança Feliz parece demonstrar seu foco especialmente na assistência, pois não menciona o atendimento das crianças em creches e pré-escolas, mas especificamente, através do atendimento domiciliar, por meio de visitantes que auxiliam a “forma correta” de como agir com as crianças, com intenção de estimulá-las a um melhor desenvolvimento.

Ao analisar esses dois programas, percebe-se que, ao investir na infância desde a gestação, existe a intenção de conter ou diminuir os riscos sociais que esses sujeitos, de camadas menos favorecidas, possam oferecer no futuro, com discursos de proteção e investimento. Pode-se pensar que se governa a infância para incluir crianças em condições de pobreza ao mínimo necessário para que tenham condições de concorrência quando adultos.

Portanto, ao percebermos a proliferação de políticas sociais, especialmente os Programas Brasil Carinhoso e Criança Feliz, notamos a racionalidade neoliberal em funcionamento, pois por meio das políticas de inclusão dos indivíduos, é que estes terão condições de entrarem, minimamente, no jogo econômico. O neoliberalismo é um governo de sociedade, que governa os indivíduos nas esferas mais íntimas. As políticas de assistência não vão agir diretamente na economia, mas ao intervir na vida através de estratégias, dá aos indivíduos condições de concorrência no jogo econômico.

Portanto, se há investimento desde o início da vida, há maiores chances de o indivíduo ser um bom empreendedor no futuro. Foucault (2008, p.311) traz que o indivíduo contemporâneo passa a ser considerado um “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de (sua) renda” e “que faz um certo número de despesas de investimentos para obter certa melhoria” (FOUCAULT, 2008a, p.317).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Então, interessa analisar como se opera essa governamentalidade neoliberal dentro dessas políticas para a infância, sendo que se percebe um deslocamento, pois os indivíduos alvo desses programas não são objeto de benemerência, mas de uma ação “anti-escape” dos controles que buscam a condução das condutas.

A infância como uma etapa de preparação e investimento é o que se percebe através das estratégias desses programas, na intenção de gerir os riscos e produzir sujeitos capazes de investir em si mesmos quando adultos, sem provocar custos ao Estado e capazes de concorrer no jogo econômico.

No caso da infância pobre, o governo da população se dá através de políticas com a intenção de conter os riscos sociais, investindo em projetos assistenciais, educativos, indo ao encontro da racionalidade em que vivemos. O investimento no capital infantil faz parte da lógica neoliberal, já que quanto mais cedo iniciar o investimento, maior será o retorno em termos de capital humano.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei Nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Lei que institui o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **O Brasil sem miséria** (CAMPELLO, Tereza; FALCÃO, Tiago; COSTA, Patricia Vieira da – orgs.). Brasília: MDS, 2014.
- BRASIL. Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Institui a obrigatoriedade a partir dos 4 anos na pré-escola. DF, 2013
- BRASIL. Lei Federal nº 13.257, de 8 de março de 2016, Lei do Marco Legal para a Primeira Infância. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016, institui o programa Criança Feliz. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Criança Feliz: guia para visita domiciliar**. 2ª versão. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Promoção do Desenvolvimento Humano, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PROFESSORES E
GESTORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL -
PETRÓPOLIS/RJ**

Ana Maria Rocha Afonso Silva (UCP), ana-rocha@uol.com.br

Fábio de Souza e Silva, UCP, fabiodessilva@hotmail.com

Grupo de Pesquisa: Educação Integral e Tempo Integral – UCP

Com a Lei 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (2014), que institui as 20 metas para a educação básica, todos os municípios brasileiros tiveram a obrigatoriedade de elaborar o Plano Municipal de Educação (PME), com as ações para cumprir essas metas. Do contexto das 20 metas nos interessa em especial a meta 6 que trata da oferta da Educação em Tempo Integral.

O Município de Petrópolis-RJ por meio da Lei 7.619/17 instituiu o seu PME. Na fase de diagnóstico, Petrópolis faz questão de diferenciar a educação integral, da educação de tempo integral, ressaltando a interdependência entre os dois conceitos. Define a “educação integral como o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões (intelectual e cognitiva, social, emocional, ética e corporal, incluindo, se for o caso, o tempo integral)”. Contrapõe os dois conceitos alertando que muitas vezes o tempo integral pode representar, apenas, mais tempo do aluno na escola. Destaca já ter atingido a meta 6 do PNE/2014, quando declara que “11.270 alunos estão inseridos em programas de educação integral em tempo integral, contemplados pelo Programa Mais Educação (PME) e do Ensino Médio Inovador, além da oferta de tempo integral para grande parte das escolas de educação infantil.”

Este trabalho é um recorte da pesquisa sobre educação integral e tempo integral em Petrópolis na qual foram identificadas 5 (cinco) escolas com práticas de tempo integral muito anteriores aos recentes programas do governo federal para este fim

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

(Programa Mais Educação - PME e Programa Novo Mais Educação - PNME). Propõe-se a fazer uma reflexão sobre as concepções de educação integral de professores e gestores dessas 5 (cinco) escolas, cotejando com a Meta 6 de Educação em Tempo Integral do PME-Petrópolis. São elas: Escola Nossa Senhora do Amparo; Centro Educacional Terra Santa; Escola Municipal Leonardo Boff, Escola de Educação Integral Padre Quinha (Q); e o Centro Educacional Comunidade São Jorge, todas com Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB) entre 3,4 a 6,2, atendendo crianças e jovens em situações de vulnerabilidade social.

Os aspectos relevantes da educação integral foram analisados sob a ótica da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, proposta por Jean-Claude Abric, em 1976, que dá ênfase à dimensão cognitivo-estrutural, se configurando como uma contribuição aos estudos das Representações Sociais. O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objetivo representado, e de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objeto que está sendo estudado. Nem todos os elementos que compõem uma representação tem a mesma importância, alguns são considerados essenciais – denominados núcleo central e outros secundários – denominados sistema periférico. Abric (2000) destaca características do Núcleo Central e do Sistema Periférico.

Este trabalho tem por **objetivo** identificar os aspectos relevantes da educação integral apontados por professores e gestores, analisando-os sob a ótica da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais.

A metodologia utilizada foi a técnica de evocação ou associação livre de palavras, método de coleta de dados no qual o pesquisador solicita aos sujeitos da pesquisa que mencionem por escrito, um determinado número de palavras relacionadas a uma expressão ou palavra indutora, em um pequeno espaço de tempo. O caráter espontâneo dessa técnica permite captar os elementos construtivos de conteúdo de representação do assunto que está sendo abordado. Constitui uma ferramenta efetiva de identificação de conteúdo e do significado de uma representação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A pesquisa foi respondida por 39 profissionais de 5 escolas pesquisadas, que corresponde 60% dos profissionais dessas cinco escolas. Foram evocadas 202 palavras ou expressões, sendo 8 palavras descartadas do processo de categorização por terem sido citadas apenas uma vez e não serem similares a outras, e as 194 palavras foram tratadas por meio da categorização das palavras, que foram agrupadas em 13 categorias semânticas com sua especificação:

1. Recursos - financeiros, materiais, equipamentos e alimentação.
2. Desenvolvimento Integral - termos relacionados ao desenvolvimento social, humano, cultural, multidimensional e cognitivo; formação integral, sujeitos críticos e autônomos, bons cidadãos.
3. Interdisciplinalidade - atividades diversificadas integrando o conteúdo, música, arte, interação, atividades lúdicas.
4. Aprendizagem significativa - dinâmica de ensino, estímulo ao aprendizado.
5. Família - participação e integração, trabalho familiar e a importância da família.
6. Formação Pedagógica - o papel do professor, profissionais qualificados, formação continuada, compromisso e dedicação.
7. Tempo - carga horária, maior tempo de atividades escolares e atividades extracurriculares, organização do tempo.
8. Planejamento, Organização, Educação Ambiental, Trabalho em Projetos, Disciplina e Educação de Qualidade – categorias foram explicitadas conforme evocadas, sem considerações de termos similares.

Após a análise e grupamento dos termos/palavras, foram efetuados os cálculos da ordem média de evocação (OME) de cada categoria. Em seguida, foram calculadas a frequência média da ocorrência das categorias e a média das OMEs. As análises foram feitas utilizando a planilha Excel, de acordo com Vergara (2012, p. 229-234). Foi obtida

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

a frequência média da ocorrência das categorias (14,92) e a média da ordem média de evocação (3,28).

Considerando os valores encontrados, pode-se distribuir as categorias no diagrama de quatro quadrantes, onde se identifica as categorias que compõem o Núcleo Central da Representação e o Sistema Periférico.

No primeiro quadrante foram alocadas as categorias com evocações de maior frequência e mais prontamente realizadas, identificadas como os prováveis elementos que constituem o Núcleo Central da Representação – Desenvolvimento Integral, Interdisciplinaridade, Aprendizagem significativa e Recursos. No segundo quadrante – categorias de maior frequência e mais tardiamente realizadas, denominadas elementos periféricos importantes – Aspectos relacionados à Família, Organização e Formação Pedagógica. No terceiro quadrante - categorias de menor frequência e mais prontamente realizadas, identificadas como zona de contraste – Trabalhos em Projetos, Educação de Qualidade e Tempo. No quarto quadrante – categorias de menor frequência e mais tardiamente realizadas, denominadas como sistema periférico – Planejamento, Disciplina, Educação Ambiental.

Seguiu-se a análise das respostas da segunda etapa da pesquisa, na qual foi solicitado que o respondente identificasse o aspecto mais importante e justificasse a escolha. Os quatro aspectos identificados como prováveis componentes do núcleo central, estão claramente ratificados quando os respondentes ressaltam a importância da melhoria do desenvolvimento emocional, comportamental, multidimensional e de aprendizagem; formação humana e geral, as atividades diversificadas, o apoio aos alunos com dificuldades, trabalho interativo, o incentivo à leitura e trabalhar os valores.

Cabe salientar que foram evocados termos referentes aos aspectos negativos da educação integral, como: ausência da família na vida escolar do aluno, terceirização na educação do filho, pouco tempo da criança para autonomia das tarefas, muito tempo de atividades escolares, diminuição do estímulo ao estudo e falta de estrutura escolar. Esses aspectos também são observados nas justificativas de professores.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Podemos considerar que os termos que compõem o Núcleo Central da Representação estão correlacionados com os elementos principais que conceituam a educação integral em conexão com os estudos da área apoiando-se em Cavaliere (2014, p.1.214) quando afirma que esses elementos são expressos numa vasta lista de significados: tratando o indivíduo como um ser complexo e indivisível; se empenhando na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. E, também estão em sintonia com o conceito de educação integral proposto no PME-Petrópolis que assevera o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões; a aprendizagem para a reapropriação pedagógica em espaços de socialibilidade e estrutura física, financeira e de recursos materiais e humanos adequados.

Referências

- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P., OLIVEIRA, D.C. (ORG). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia. AB Editora, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educ.Soc.Campinas**, v.35, nº.129, p.1205-1222, out.-dez, 2014.
- PETRÓPOLIS (Município). Lei nº 7.619, de 26 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a alteração da lei municipal nº 7334 de 24/07/2015 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Petrópolis, Rio de Janeiro, Ano XVI, nº 5.340, 27 dez. 2017, p. 1-15.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**INSTITUTO AYRTON SENNA: UMA ANÁLISE DA SUA ATUAÇÃO,
ATRAVÉS DA REFORMA EDUCACIONAL INICIADA NOS ANOS DE 1990**

Aline Carla Batista de Laia, alinelia02@gmail.com

UFRRJ/PPGEduc/LIEPE

Introdução

Este artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa que está em andamento onde se analisa as determinações históricas da emergência e difusão de entidades empresariais na sociedade civil com grande influência sobre as políticas educacionais nas últimas três décadas. O objetivo geral é analisar o papel do Instituto Ayrton Senna (IAS) nos arranjos da Reforma da Educação Básica iniciada nos anos de 1990, no interior do Estado Ampliado no Brasil, tanto em sua atuação na Sociedade Civil, incluindo a articulação com outros Aparelhos Privados de Hegemonia, tal como o Movimento Todos Pela Educação, como sua infiltração na Sociedade Política, por meio da inserção de seus interesses no interior de agências do Estado estrito, como o Ministério da Educação, Secretarias municipais e o Conselho Nacional de Educação. Neste sentido, a sociedade civil, esfera superestrutural por meio do qual as classes sociais se organizam para disputar a hegemonia, foi o pano de fundo para analisar a atuação do IAS e suas relações com seus parceiros. A sociedade política e, conseqüentemente, as políticas que emergem das agências estatais foram compreendidas como a expressão da correlação de forças entre as classes sociais e suas organizações.

Procedimentos Metodológicos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O conceito de Estado Ampliado se apresenta neste trabalho como uma metodologia a ser seguida, onde através da análise da sociedade civil podemos iniciar a compreensão das relações de poder e o projeto de reconstrução da hegemonia da classe dominante. O Estado para Gramsci (2011) não compreende somente o aparelho jurídico de comando e repressão, mas também a sociedade política e sociedade civil, onde a sociedade civil é representada por seu aparelho de hegemonia, onde um grupo social pode conquistar a direção de toda a sociedade. Sendo assim, o Estado Ampliado compreende como: “um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda sociedade nacional, exercidas através das organizações privadas...), sendo na sociedade civil que operam os intelectuais.”

O Instituto Ayrton Senna e a Reforma da Educação

O IAS foi fundado em 1994, na década de 1990, onde ocorreram muitas Reformas educacionais no Brasil, o que favoreceu sua formação e atuação como um grande Aparelho Privado de Hegemonia. O que passa para Gramsci (2011) é uma relação totalmente intrínseca não há separação a não ser para melhor compreensão de suas articulações no interior do Estado Ampliado. Historicamente a burguesia na fase social-liberal da recomposição burguesa buscou uma democracia baseada no consenso passivo dos trabalhadores, uma conciliação por meio de um projeto de concertação nacional que objetiva apagar as lutas sociais, a rebeldia da juventude e o acirramento da luta de classes.

Neste caminho as Contrarreformas no Estado brasileiro, dos anos 1990, vem regulamentando as relações entre o público e o privado, adequando as relações entre o estado e a sociedade, com a participação da sociedade civil na formulação e não controle das políticas sociais, “o plano jurídico-político tornou-se um aporte governamental de reorganização, em cada nação no âmbito da política da economia da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

educação, etc., em torno da construção de um novo estado de direito.” (LUZ, 2009, p.75).

As Reformas na educação geraram uma política nacional de educação, além da legislação, havendo um planejamento, financiamento de programas do governo, ações evidentemente organizadas pela sociedade civil, por meio de propagação oficial e oficiosa, envolvendo, também, conselhos, comissões de especialistas e empresários na elaboração dos documentos de análises, a orientação e programas educativos.

Desde sua fundação, em novembro de 1994, o IAS reúne um amplo conjunto de entidades que passaram a constituir, a partir desta entidade, um importante aparelho privado de hegemonia. Em seus vinte e três anos de existência, o IAS tornou-se responsável por difundir na Educação Básica novos modelos pedagógicos com o objetivo de adequar a formação para o trabalho simples às novas demandas surgidas a partir da recomposição burguesa. Neste movimento destacam-se intelectuais orgânicos vinculados ao IAS que produziram no decorrer dos anos uma enorme capilaridade da organização:

Viviane Senna Lalli	<ul style="list-style-type: none"> • Fundadora e Presidente do IAS • Fundadora do movimento Todos Pela Educação (TPE) • Membro do conselho consultivo da Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN) • Membro independente do conselho de administração e do Comitê de Sustentabilidade e Sociedade do Banco Santander • Membro do grupo Orientador (carácter consultivo) da Fundação Itaú Social • Membro desde 2003 do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social
	<ul style="list-style-type: none"> • Diretor de Articulação e Inovação do IAS

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Mozart Ramos neves	<ul style="list-style-type: none"> • Membro do Conselho de Governança do TPE • Ex Professor e Reitor da UFPE (2002-2013) • Membro do Conselho Nacional de Educação • Presidente do Conselho de Educação da Cidade de São Paulo (Gestão atual) • Ex Secretário de Educação de Pernambuco
Ricardo Paes de Barros	<ul style="list-style-type: none"> • Economista chefe do Instituto Ayrton Senna • Professor no INSPER • Mentor intelectual do grupo de economistas que concebeu o Programa do Governo Federal Bolsa Família

Viviane Senna (2000) ressalta que “O Programa Acelera Brasil (PAB) começou em 1997 por iniciativa do IAS e contou com o apoio de outras instituições, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Petrobrás”. com uma atuação direta nas escolas o PAB oferece formação para o professor e material pedagógico para os alunos das classes de aceleração de escolas públicas, em todos os Estados do Brasil, com uma proposta de correção de fluxo do Ensino Fundamental

Podemos consolidar tal “parceria” do IAS com o setor público, durante os anos de 2009 e 2014, com a Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro, quando Claudia Costin era secretária. Durante tal período foram inseridos na Rede de Ensino inúmeros projetos elaborados pelo IAS, devemos considerar que Claudia Costin participa em comum com Viviane Senna e Mozart Neves em alguns conselhos e no Movimento Todos pela Educação, onde é sócia fundadora. Atualmente Claudia Costin compõem o Conselho de Educação da cidade de São Paulo. As “parcerias” do IAS na educação materializam tanto a proposta do público não estatal, quanto a do quase-mercado, pois os recursos financeiros são públicos, atendendo as emergências dos interesses privados, assumindo as demandas do capital em relação a educação brasileira.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Considerações finais

Este artigo concluiu que as ações do IAS incluem diagnóstico, planejamento, formação de gestores e educadores, além de se apresentarem como soluções pedagógicas e tecnológicas, atuando diretamente na formação dos educandos. E assim o IAS se coloca como o que constrói todas as “fórmulas da vitória” para a Educação brasileira, ainda podemos reconhecer sua trajetória como uma estratégia dos empresários para atuação direta nas políticas públicas educacionais no Brasil, através das ações “filantrópicas” dos seus institutos e fundações, articulando a ofensiva do capital na educação pública brasileira.

Referências

- ALMEIDA. As reformas educacionais do Estado de S. Paulo: com a palavra os professores. *Revista de Educação*, n.13, p.15-29, 2001.
- ANTUNES, Ricardo. “Introdução: a substância da crise”. In MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009, pp.9-16
- APPLE, Michael W. Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional. In: WARDE, M. J.(Org) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, p. 5-26, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos. *Plano Nacional da Educação (2014-2024)*. Brasília: MEC, 2014.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. *A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle – Caderno 01*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.
- CASTELO, Rodrigo. *O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013, pp.151-277
- COUTINHO, Carlos Néilson– Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político, Rio de Janeiro, *Civilização Brasileira*, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: *Civilização Brasileira*, 2011, pp.267-349
- _____. (2002). *Cadernos do Cárcere*, v.3. Maquiavel: sobre o Estado e a política. 2ª ed. Rio de Janeiro: *Civilização Brasileira*.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência ao longo das décadas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, CESGRANRIO, v. 3, n. 6, p. 55-62, jan./mar. 1995.

LAMOSA, R. *Educação e Agronegócio: A nova ofensiva do capital nas escolas públicas*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2016.

MARTINS, André S.; Neves, Lúcia M.V. Educação básica: tragédia anunciada? 2015. Xamã, São Paulo: 208p.

MENDONÇA, Sonia Regina de. "O Estado Ampliado como ferramenta metodológica". In: Revista Marx e o Marxismo. v.2 ,nº 2, jan/jul. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2014.

NEVES, Lúcia M. W.. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. Pesquisa científica : Edital- Jovem Pesquisador; 2011.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. Estudos Avançados, São Paulo, IEA-USP, v. 5, n. 12, p. 7-22, maio/ago. 1991.

<http://www.institutoayrtonsenna.org.br> (visitado no período de fevereiro a julho de 2017)

<http://www.revistaeducacao.com.br> (consulta em maio de 2018)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

VAMOS OLHAR PARA A FALA DOS ALUNOS?
MISTURANDO SENTIDOS PARA ENTENDER O SENTIDO DAS
DEFERENTES VOZES

Jonê Carla Baião (UERJ)

jonebaiao@gmail.com

Valéria do Nascimento Querido (UERJ)

valeriaquerido@gmail.com

O trabalho apresentado é parte de uma de pesquisa de mestrado na qual se busca verificar em que medida as práticas presentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais podem contribuir para o aprendizado dos estudantes nas classes regulares. Será apresentado aqui um estudo de caso, a partir de uma experiência que uma das autoras vivenciou. Trata-se do conceito de autodefensoria (Glat 2004), praticada no 2º semestre de 2017 com 40 alunos do 3º ano do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O quadro de ensino-aprendizagem que se desenhava era uma avaliação em que a maioria dos educandos da turma recebeu nos dois primeiros bimestres conceito **I(insuficiente)**, situação que se persistisse nos dois últimos bimestres, todos os alunos envolvidos na ação seriam reprovados. A pesquisa em tela se justifica diante da realidade exposta exaustivamente no âmbito educacional: a dificuldade que muitos alunos apresentam diante das atividades escolares, sejam elas nas dimensões cognitivas ou nas relacionais, e a dificuldade nossa, dos professores, com o desafio da diversidade e da diferença que muitas vezes nos leva a estigmatizar os educandos. A necessidade, no entanto, em lidar com a heterogeneidade no que se refere ao ensino e aprendizagem não é uma questão recente. Várias leis proclamam e ratificam a importância da educação para todos, incluindo a Constituição Federal brasileira de 1988, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), A Declaração de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Salamanca, disponível em 1994 e modificada em 1997. Interessa-nos entender se quando o educando opina e participa sendo corresponsável pelo planejamento, saindo do lugar da passividade e passando assumir também o importante papel criativo, o processo de aprendizagem acontece de forma mais fluida e eficaz.

Para a realização deste trabalho foi utilizado como suporte teórico além da leitura das leis citadas acima, forma feitas análise de artigos, livros, dissertações e teses que versam sobre a prática que se intitula, autodefensoria ou autodefesa.

A proposta do artigo se refere à autodefesa nas práticas que acontecem dentro da escola e que conseqüentemente podem propiciar autonomia na defesa de ideias na vida cotidiana de qualquer indivíduo. Acreditamos ainda, que quem é encorajado a falar por si pode, no mínimo, colocar em suspeita os estigmas muitas vezes criados por familiares e professores que acreditam que o educando não é capaz de aprender. Muitas vezes, os indivíduos têm suas histórias escolares marcadas pelo preconceito e fracasso e só conseguem falar sobre isso fora do contexto educacional como veremos nos exemplos a seguir.

Recentemente começou a ser veiculado nas redes sociais um vídeo onde o escritor Daniel Pennac conta que não fora um bom aluno, ela já havia exposto sua “desastrosa” trajetória escolar no Romance *Mágoas de escola*.

A verdade é que fui um mau aluno e que a minha mãe nunca se refez completamente desse desgosto. Hoje que a sua consciência de senhora muito idosa abandona os limites do presente e reflui lentamente para os longínquos arquipélagos da memória, os primeiros recifes que emergem recordam-lhe a inquietação que a devorou durante toda a minha escolaridade. Pousa em mim um olhar inquieto e, lentamente: – Que fazes na vida? O meu futuro afigurou-se-lhe tão comprometido desde sempre que nunca acreditou muito no meu presente.” (PENNAC, Porto editora, 2009, página 15).

A narrativa de Pennac nos fez lembrar do livro “*Fomos maus alunos*”, escrito pelo educador Rubem Alves e pelo jornalista Gilberto Dimenstein. Nesta obra os autores que estudaram em épocas diferentes e em contextos diferentes, contam nuances de suas conturbadas memórias da época de escola e a rejeição que ali enfrentaram.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Diante dessas três histórias reais, uma obra de ficção nos veio à memória, o conto de Machado de Assis que tem o título Conto de escola. O autor narra as agruras de um menino do século XIX ocorridas na escola. Para Pilar, a personagem da referida história, começa a enfrentar seus problemas escolares mesmo antes de chegar ao colégio.

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia — uma segunda-feira, do mês de maio — deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de gentleman, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão. Na semana anterior tinha feito dous suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. (ASSIS, Rovellet, 2008, página 83.)

No decorrer da aula os impasses só aumentam, iam desde a rotina enfadonha às situações embaraçosas com outros alunos e seu professor. Pilar chega a confessar que se arrependera de ter ido à escola.

As narrativas autobiográficas e a ficcional acima nos remetem à situação de inúmeras crianças, o estigma que carregam como aprendizes e a dificuldade de nós professores em lidar com as diferenças, como também nos fizeram retomar a experiência com os 40 alunos citados inicialmente.

Nossas leituras atuais têm ratificado a importância de para olhar de forma mais apurada para as práticas e políticas voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais ou diagnosticadas com transtornos de aprendizagem. Ressaltamos antecipadamente o cuidado que se deve ter para não acentuar o estigma para com os alunos que não atendem aos objetivos propostos para um determinado período. A ideia é entender em que medida as rotas utilizadas por educadores e profissionais de diferentes áreas podem contribuir para o ensino regular.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A prática de autodefensoria

A escolha da prática de autodefensoria se deu diante dos exemplos que motivaram a escritura do trabalho e que vieram ao encontro de uma experiência vivenciada durante o segundo semestre de 2017 com uma das autoras do texto já citada anteriormente. Os sujeitos apresentados no texto: Daniel Pennac, Rubem Alves, Gilberto Dimenstein e Pilar, personagem de Machado, foram alunos com grande potencial criativo que apresentavam, aparentemente, dificuldades na dimensão relacional, como citaram em suas narrativas. Buscamos investigar como outros indivíduos podem ter experiência exitosas caso tenham direito a voz, a defender seus argumentos. Mas, afinal o que é a autodefensoria?

Conforme aponta Glat(2004), a autodefensoria ou autodefesa consiste no espaço que a pessoa com deficiência intelectual tem para lutar pelos seus direitos e opinar pessoalmente sobre o que querem para suas vidas. Ela informa que esta prática já é realidade em outros países e em instituições brasileiras como a Apae (associação de pais e amigos dos excepcionais).

E por que a escolha da autodefensoria?

Na ação realizada com os 40 alunos aconteceram atividades voltadas para ampliar a oralidade, onde todos puderam opinar, discutir, dar sugestões, serem ouvidos. Foi observado que uma prática com esses princípios pode vir a contribuir com o desenvolvimento da oralidade que nem sempre acompanha o aluno indisciplinado. Nem mesmo aquele que é muito falante na sala de aula, pois falar “o tempo todo” não significa ter a oralidade bem trabalhada.

Nos encontros semanais com este grupo de alunos eram promovidas rodas de conversa onde se perguntavam o que gostavam de fazer dentro e fora da escola. Todos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

participavam e afirmavam querer ir para o 4º ano. . Propusemos, então, um projeto no qual contariam e escreveriam sobre o bairro. Observamos um vasto conhecimento do lugar onde moram. Comércio, correios, delegacia, feiras, entre outros, foram citados durante as rodas de conversas. Começamos, assim, as propostas de escrita utilizando o que conheciam e tinham interesse. O empenho aumentou e se sentiram desafiados a produzirem as escritas que seriam apresentadas nos encontros posteriores.

Embora cada aluno presente neste trabalho tenha sido fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, destacamos um aluno em especial: Mateus, 12 anos, multirrepente. A escola suspeitava que era público da educação especial, pois apresentava troca de fonemas na fala. Devido a esta situação, falava pouco e conseqüentemente tinha vergonha de escrever. Ao perceber que poderia dizer e ter sua fala escutada no sentido de ser valorizada, sentiu-se menos constrangido, começando a ensaiar suas escritas e, mesmo com questões a serem resolvidas, foi estimulado a continuar com seu processo de descoberta que parecia adormecido. A troca de fonemas já não mais o impedia de falar o que pensava, de escrever o que queria e mesmo com “erros”, ele se arriscava neste processo de alfabetização e letramento, pois tinha conhecimento a apresentar. Ao final do período destinado ao trabalho, Mateus se alfabetizou e foi promovido para o 4º ano.

Se além das experiências vividas, pensarmos que temos documentos como que há tempos proclamam a educação para todos, olhar para experiências como a autodefensoria pode ser uma dos caminhos para a inclusão que tanto almejamos.

Considerações finais

A experiência vivenciada com os 40 alunos de uma escola municipal do Rio de Janeiro pode contribuir para a importância da oralidade na sala de aula, isto é, considerar a voz de todos pode vir a contribuir para a o debate da educação para todos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A diversidade e a diferença sempre estiveram presentes na escola, mas hoje é vista de forma mais acentuada e se tem pensado nas melhores formas de lidar com elas na perspectiva de incluir a todos os educandos para que os mesmos não sejam estigmatizados. Hoje o aprendiz tem a seu favor inúmeras leis que apregoam que a educação é direito de todos. Olhar para práticas de inclusão para os alunos da educação especial tem se mostrado um caminho para beneficiar a todos os envolvidos no cotidiano da escola. Entender o que o aluno quer e precisa a partir de sua própria voz pode ser de grande valia e contribuição para o processo educacional. A autodefesa ou autodefensoria utilizada pode vir a contribuir para ouvir a todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e planejamento das aulas colaborando assim para a inclusão de todos.

Referências

- ALVES, Rubens e DIMENSTEIN, G. Fomos maus alunos (2003). São Paulo, Papirus.
ASSIS, Machado de. Várias histórias. Rio de Janeiro, Rovel, 2008.
GLAT, Rosane. Autodefensoria – movimento de autodeterminação e autonomia das pessoas com deficiência mental. CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MINAS GERAIS, 9., 2004, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: FEAPAES/MG, 2004.
PENNAC, Daniel. Mágoas de escola. Editora: Porto; Edição: 2ª 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONSTRUINDO O DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Sonia de Oliveira Martins, NEIPE/ProPEd-UERJ

som.sonia@gmail.com

Gisele Coelho de Oliveira Araújo, NUGEPPE-UFF

coelho.gisa@hotmail.com

Leonardo Dias da Fonseca, NUGEPPE-UFF / NIPHEI-ProPEd-UERJ

leonardodiasdafonseca@gmail.com

Introdução

Na sociedade atual a infância tem sido respaldada pelas políticas de proteção à criança, como exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Entretanto, a rede de proteção à criança ainda não foi totalmente efetiva em nosso país. Apenas nas últimas décadas a Educação Infantil passou a ser efetivamente valorizada como importante etapa da Educação Básica.

Este artigo pretende auxiliar a reflexão sobre as políticas públicas de Educação Infantil e possíveis avanços no direito de acesso à creche e pré-escolas públicas. Através da pesquisa qualitativa analisamos os marcos legais em diálogo com estudiosos do tema, e verificamos que no Brasil apesar dos avanços, ainda há demanda por instituições públicas que atendam a etapa da creche e que esta lacuna ainda é suprida pelas instituições comunitárias, conveniadas ou particulares.

Acesso, permanência, financiamento e qualidade na/da Educação Infantil

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Com a aprovação da Emenda Constitucional N° 59 de 2009, tornou-se obrigatória a educação para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Neste contexto, uma parte da Educação Infantil, a pré-escola, tornou-se direito público subjetivo ficando o Poder Público obrigado a ofertá-la a todos que tiverem a idade adequada de cursá-la..

Vale ressaltar que a garantia do direito à vaga na Educação Infantil está diretamente relacionada ao financiamento. Como sabemos, o FUNDEF contemplava somente o Ensino Fundamental, pois até então esta era a única etapa obrigatória da educação básica. Não garantia recursos para a Educação Infantil e Ensino Médio. Com a mobilização da sociedade civil organizada e movimentos pela educação inicia-se a discussão sobre a inclusão da Educação Infantil no fundo de manutenção da educação. Porém, a proposta de lei enviada ao poder executivo, visando à extensão do fundo, abrangia somente a pré-escola, não incluía a faixa etária de 0 a 3 anos. Por conta disto, houve um movimento social conhecido como “Fraldas Pintadas” que foi liderado por representantes de entidades comprometidas com a conquista do direito à Educação Infantil no país, principalmente o Movimento Inter Fóruns de Educação Infantil (MIEIB). A partir dos debates acerca deste movimento e da pressão exercida por diversos agentes sociais, como pesquisadores, professores e famílias, a exclusão de 0 a 3 anos foi revertida. Desta forma, foi aprovada a Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB e contempla todas as etapas da Educação Básica, inclusive a educação de crianças de 0 a 3 anos.

O FUNDEB representa um significativo avanço no que diz respeito à garantia do direito da criança à Educação Infantil, principalmente pelo fato de que, a partir dele, todas as matrículas realizadas em instituições de Educação Infantil da rede pública, ou que mantém convênio com o setor público, estão integrados no Custo Aluno Qualidade (CAQ). O Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) é um recurso com o propósito de calcular o financiamento necessário, por estudante, para atingir a melhoria da qualidade da educação no Brasil. O CAQi busca garantir a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, princípio assegurado no primeiro inciso do Art. 206 da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Constituição Federal de 1988, apontando quanto deve ser investido ao ano por estudante de cada etapa e modalidade da Educação Básica.

O desafio da oferta e do acesso à educação

Embora tenham sido conquistados estes avanços, podemos afirmar, conforme Kuhlmann Jr (2001) e Kramer (2001), que a garantia da oferta da Educação Infantil, que hoje é reconhecida como direito de toda criança com objetivo de promover seu desenvolvimento integral, ainda pode ser considerada um desafio para o Brasil.

Ainda hoje, o direito de algumas crianças pequenas à educação é desrespeitado, embora desde 1988 seja uma garantia constitucional. Apesar de não ser consenso, o atendimento à criança pequena é visto por alguns como um mal necessário, isto é, só deve ser ofertado quando a família não tem condições materiais, psicológicas ou culturais (VIEIRA, 1988). Historicamente, às creches foram atribuídas tão somente as funções de assistência nutricional e de saúde (física e mental) para as crianças e suas famílias oriundas dos estratos mais pobres da população.

Nos discursos da elite política e econômica brasileira, as creches e similares sempre foram apresentadas como benesses e defendidas como estratégia para atenuar conflitos sociais. Destacamos ainda que não havia nestes contextos a exigência de formação específica para atuar nas instituições de Educação Infantil e nem mesmo financiamento para esta etapa (KUHLMANN Jr, 1998).

A assistência dispensada às crianças pobres foi baseada no serviço voluntário e na precariedade de recursos. Desta forma se organizaram creches domiciliares, comunitárias, filantrópicas, e até mesmo privadas com fins lucrativos.

Mesmo que a garantia de atendimento à criança tenha merecido destaque desde a Constituição Democrática de 1988, a lógica de romper com a característica histórica assistencialista é muito recente em nosso país e foi o divisor de águas entre a concepção de criança como um ser passivo e a criança cidadã de direitos. Parte da educação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

infantil, a partir da Emenda Constitucional 59/2009, passa a ser entendida como um direito do cidadão e dever do Estado.

Considerações finais

Farias (2005), visando discutir a trajetória da atenção às crianças pequenas no Brasil, assinala uma série de fatores que deram origem à luta em busca do reconhecimento das crianças como seres de direitos, desde o nascimento. A autora nos mostra que, ao longo de séculos, as diferentes crianças (indígenas, negras, brancas, ricas, pobres, meninos, meninas...) não têm recebido os atendimentos que lhes são pertinentes, e a grande maioria sofria e ainda sofre os efeitos de uma realidade social e econômica injusta.

São de extrema importância os estudos existentes centrados na análise da Educação Infantil, no âmbito das municipalidades, das experiências que estão sendo desenvolvidas pelos poderes municipais, principalmente aqueles que reúnem a multiplicidade das estratégias que vêm sendo implantadas e seus impactos, decorrentes da transição de um atendimento assistencial para um atendimento educacional, sob responsabilidade municipal.

Não se pode desviar do ponto principal dessa questão, que é uma conquista legal: atendimento educacional de qualidade, com professores habilitados, escolas com condições físicas adequadas à faixa etária, currículos formulados a partir de uma concepção de criança que a perceba na sua integralidade. Nessa trajetória, muitos municípios procuraram delinear propostas, certamente a partir de suas convicções ideológicas, de seus compromissos políticos e de suas condições econômicas, sociais e culturais.

Considerando que as políticas públicas de educação representam um pré-requisito para o exercício dos demais direitos civis, Cury (2007), afirma que o Estado, ao assumi-la como sua responsabilidade não fere os princípios do mercado, mas atua por meio de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

políticas públicas garantindo a todos o impulso inicial em sua formação para que cada pessoa possa no futuro agir autonomamente na sociedade em que vive. Esta intervenção do Estado se dá além da garantia de gratuidade, por meio de definição de diretrizes, autorização de funcionamento, planejamento e financiamento da educação (CURY, 2007).

Nesta pesquisa, observamos que o Estado tem efetivado ações que buscam atender as diretrizes legais no que tange a Educação Infantil. No entanto, prioriza-se a etapa da pré-escola em detrimento da creche que ainda não recebe a mesma atenção dispensada à pré-escola, no que diz respeito a ampliação da oferta de vagas em instituições públicas. A ampliação da creche pelo Poder Público será a possibilidade de garantia de equidade no acesso à educação infantil pelas crianças oriundas das classes populares.

A preocupação somente com a universalização da pré-escola faz com que parte da demanda da creche seja suprida em entidades conveniadas ou particulares, enquanto outra parte não tem acesso a nenhum tipo de instituição. Desta forma concluímos que a integralidade do direito à Educação Infantil, como descrito na Constituição, ainda está distante da realidade brasileira.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Lei nº 13.306, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF, 2016.
- _____. Lei nº 11.494, 20 de junho de 2007. *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.*
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *A gestão democrática na escola e o direito à educação.* RBPAAE. v.23, n.3, p. 483-495, set/dez. 2007.
- FARIAS, Mabel. *Infância e educação no Brasil nascente.* In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). *Educação da infância: história e política.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-50.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, Moysés. *O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX*. In: MONARCA, Carlos (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

VIEIRA, Lívia. *Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988. n. 67, p.3-16.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ESCOLAS MILITARIZADAS DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS: A FACE CONSERVADORA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Paula Cristina Pereira Guimarães, UFRRJ, rural.paula@gmail.com

Introdução

O movimento de entradas das polícias militares nas redes públicas de ensino vem ocorrendo no país em diferentes estados (Goiás, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Amazonas, Maranhão, Tocantins, Rondônia, Santa Catarina, Ceará, Piauí, Pernambuco, Paraná, Mato Grosso, Distrito Federal, Roraima e Alagoas). Este processo tem assumido formas distintas dependendo do estado da federação, tendo a polícia militar protagonizado papéis diversos no interior das escolas públicas. Em Goiás o processo de militarização está consolidado e o número de escolas da rede estadual que passam a ser geridas pela polícia militar cresce a cada ano e por esse motivo o estado de Goiás foi escolhido como parâmetro para descortinar esse movimento de entrada das polícias militares na educação pública.

A pesquisa se debruça sobre a temática da militarização entendendo esta como o que alguns autores analisam e chamam de onda conservadora (BIANCHI, 2016; MELO, 2016; HOEVER, 2016) e partir deles o escopo deste trabalho busca compreender como esse movimento tem adentrado no chão da escola e modificando sua estrutura, como os Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG'S) que diante da cobrança de mensalidades a chamada taxa voluntária e a diferenciação no ingresso dos alunos, como provas e sorteios, fere garantias constitucionais asseguradas desde 1988. E o que mais chama atenção nessas escolas é sua *flexibilidade* legal diante da legislação federal, a Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Base Nacional Comum Curricular.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As questões que norteiam este trabalho estão diretamente relacionadas com a temática da violência escolar que a princípio é utilizada como pressuposto para a implantação do processo de militarização e que é defendida por instituições da Sociedade Civil como Movimento Brasil Livre (MBL) – identificado neste trabalho como um Aparelho Privado de Hegemonia (APH) – um importante think tank que atua no Brasil e que obteve notoriedade durante as manifestações pelo impeachment da presidente Dilma. No site do MBL consta em sua pauta a defesa pela militarização das escolas pública do país, mas somente aquelas que possuem problemas com violência.

Nesse sentido o arcabouço teórico gramsciano foi substancial e enriquecedor para análise crítica do fenômeno estudado, pois as poucas pesquisas que versam sobre a militarização da escolas, não fazem o mesmo caminho investigativo tampouco buscam compreender suas causas e consequências. Utilizamos os conceitos de Antônio Gramsci de Estado Ampliado, sociedade civil, sociedade política, hegemonia, aparelho privado de hegemonia, consenso, coerção e intelectual orgânico. O percurso metodológico adotado parte do pressuposto da indissociabilidade entre teoria e prática a partir do conceito de Estado Ampliado como ferramenta teórico metodológica. Ancoramo-nos sobre os estudos de Mendonça (2014), que caracteriza que:

[...] Este, superando a dicotomia das matrizes anteriores, resgatou os conceitos de sociedade civil e sociedade política recriando o conceito de Estado Ampliado que, além de inovar teoricamente, institui-se em ferramenta metodológica contendo em si mesmo um “roteiro” de pesquisa [...] (MENDONÇA, 2014, p.28)

Nesse sentido os conceitos gramscianos são a lente que irá nos permitir enxergar dialogicamente às relações entre sociedade civil e sociedade política dentro do Estado Ampliado. Analisando o movimento destas cada uma em prol do seu projeto hegemônico.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A militarização da gestão das escolas públicas em Goiás

Com o pressuposto de diminuir a violência dentro e fora da escola e elevar o desempenho nos exames nacionais e criar um ambiente mais seguro tanto para os alunos quanto para professores e funcionários, o governo de Goiás a partir de uma parceria entre as Secretarias Estaduais de Segurança Pública e de Educação firmam convênio para que a gestão das escolas públicas da rede estadual seja repassada à Polícia Militar.

O processo de militarização é passagem da gestão escolar que antes era de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE) para a Polícia Militar do Estado de Goiás (PMGO). Essa passagem é realizada através do Termo de Cooperação Técnico Pedagógico, assim a prestação dos serviços educacionais passam a ser de responsabilidade da polícia militar e os colégios selecionados, que fazem parte do patrimônio da SEDUCE, fica cedido, por meio do presente Termo, para a Secretaria de Estado de Segurança Pública e Justiça para que esta possa efetivar a execução do presente termo de cooperação técnico pedagógico.

A SEDUCE cederá aos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG'S) 100% (cem por cento) dos recursos humanos (professores e pessoal administrativo) necessários ao desenvolvimento de suas atividades funcionais.

A partir do referencial teórico metodológico gramsciano o conceito de Estado Ampliado permite uma noção de totalidade pois o estado no sentido restrito é uma condensação de relações sociais que engloba duas dimensões que é a dimensão da sociedade civil e a dimensão da sociedade política. Para Gramsci as duas dimensões (sociedade civil e sociedade política) não estão dissociadas, ao contrário, as duas se desenvolvem e se inter-relacionam num movimento dinâmico, contínuo e recíproco – essa dialogicidade entre sociedade civil e política caracteriza o Estado Ampliado e ambas compõem a ideia de totalidade, indissociabilidade e organicidade.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Para Portelli (1977) Gramsci entende a sociedade civil como: “o conjunto dos organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (Portelli, 1977, pag.22). Esses organismos estão dentro do estado personificados através de igrejas, escolas, Rotary Club, meios de comunicação, associações de moradores, comerciantes, revistas, ou seja, um misto de organizações que num emaranhado de interesses comuns ou não materializam a complexidade de uma sociedade capitalista – é na sociedade civil onde se produz as vontades coletivamente organizadas, na organização e difusão do consenso, isso se dá através da atuação de seus aparelhos privados de hegemonia (APH's) na luta em prol da afirmação de seus projetos. Assim torna-se imprescindível a importância dos intelectuais orgânicos na formulação e difusão do consenso para a consolidação da hegemonia no qual as diversas frações de classes estão em constante disputa pela hegemonia.

Portanto o novo modelo de gestão militarizada das escolas públicas no estado é materialidade da correlação de interesses dentro do estado ampliado onde os organismos pertencentes a esfera da sociedade civil como, por exemplo, o Movimento Brasil Livre aqui identificado como um APH vem defendendo junto às agências da Sociedade Política a militarização das escolas públicas.

A dimensão da sociedade política, esta é concebida pelos entes do Estado, como por exemplo, a polícia, o exército, o poder judiciário, os ministérios, ou seja, segundo Portelli “conforme aparece nas definições de Gramsci sobre sociedade política, esta tem por função o exercício da coerção, da manutenção, pela força, da ordem estabelecida” (PORTELLI, 1977, p. 31).

Assim a sociedade política através do estado e suas agências sendo a polícia militar de Goiás como protagonista implanta o processo de militarização das escolas ditas problemáticas e as transforma em um exemplo a ser seguido. Os espaços midiáticos, vende esse modelo de escolas como solução imediata na resolução dos problemas educacionais tangenciando de forma abrupta as vicissitudes que cercam o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

universo escolar na atualidade. Pela forma que são apresentadas ideologicamente faz com que a população seja induzida a acreditar que a escola militar é a melhor solução para o problema educacional do estado, mostrando a disciplina rígida dentro das escolas, aonde a hierarquia deve ser acatada tanto por discentes quanto por docentes, e é aplicada como ideário da ordem social.

Conclusão

A pesquisa identificou que a militarização da gestão das escolas na rede pública de ensino do estado de Goiás tem sido vanguarda de um movimento mais amplo de militarização das instituições públicas de educação básica que vem ocorrendo em outros estados do país. Este processo ocorre em um contexto caracterizado por uma onda conservadora no país e no mundo em que organizações da Sociedade Civil, como o Aparelho privado de Hegemonia "Movimento Brasil Livre", associado a frente de organizações mobilizadas em torno da Atlas Network, vem defendendo junto às agências da Sociedade Política a militarização das escolas públicas. Apesar da principal justificativa divulgada como respaldo à militarização da gestão das escolas públicas ser a violência que caracteriza as metrópoles urbanas não foi possível identificar que exista uma concentração de escolas militarizadas nos bairros e regiões com maiores concentrações de taxas criminais. Este processo de militarização da gestão das escolas é disperso e tem ocorrido em instituições de distintos bairros. A reserva de vaga aos filhos de policiais militares e a cobrança de taxas, apesar de ser enunciada como “voluntária” é outro componente de distinção entre os discentes destas escolas. Este artigo conclui que a militarização da gestão das escolas públicas do estado de Goiás é uma expressão da onda conservadora na educação, inserindo no interior das escolas um ensino “interessado” e valores que objetivam conformar por meio de instrumentos de disciplinamento militar.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

BIANCHI, Álvaro; et al. Demier, Felipe, Hoeverler, Rejane (orgs.) A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

HOEVERLER, Rejane. A direita transnacional em perspectiva histórica: o sentido da “nova direita” brasileira. In. Demier, Felipe, Hoeverler, Rejane (orgs.) A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

MELO, Demian. A direita ganha as ruas: elementos para um estudo das raízes ideológicas da direita brasileira. In. Bianchi Álvaro; et al. Demier, Felipe, Hoeverler, Rejane (orgs.) A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

MENDONÇA, Sonia Regina. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. Revista Marx e o Marxismo v.2, n.2, jan./jul. 2014.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

REFORMA GERENCIAL DO ENSINO E REAÇÃO DOCENTE:
CATEGORIAS PARA A ANÁLISE

Gabriel Melgaço – UFRRJ – gbrmelgaco@gmail.com

Após a década de 1970, a burguesia internacional inicia um processo de recomposição da sua taxa de lucro (SOUZA, 2016), o que a leva à adoção de políticas econômicas de cunho neoliberal voltadas a maior liberdade do mercado, flexibilização das leis trabalhistas e menor intervenção do Estado sobre o social. Nesse momento é iniciada a reforma gerencial do Estado, de modo a torna-lo mais eficiente e, conseqüentemente, melhor “parceiro” do mercado. Conforme apontam Newman e Clarke (2012), a reforma gerencial é a própria manifestação do neoliberalismo nas instituições públicas.

O gerencialismo, portanto, se torna a ideologia que justificará essa reforma do Estado em curso. O discurso se baseia na ineficiência inerente ao Estado, excessivamente burocratizado, e a defesa pela inserção do setor privado no público (Parcerias Público-Privadas) como forma de salvá-lo. Isso acontece de duas formas, de acordo com Hypolito e Gandin (2013), por meio da privatização ou da mimetização do privado pelo público, quando a lógica de funcionamento do primeiro é inserida no segundo, trazendo para este ideias como *accountability*, meritocracia, competitividade, performance e busca por resultados.

Partindo da concepção ampliada do Estado, presente em Gramsci, entendemos a escola (especialmente as redes públicas) como importante aparelho privado de hegemonia para o capital, atuando como difusor de ideologias como também na reprodução,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

manutenção e adequação das forças de trabalho às exigências do mercado (ALTHUSSER, 1985). Dessa forma, é possível compreender a centralidade que a educação adquire em tal processo de reforma do Estado.

No campo educacional, o gerencialismo visa inserir a lógica privada de modo a tornar as escolas mais eficientes e competitivas, sem a contrapartida da necessidade de aumento de investimento. Dessa forma, as escolas passam a ser geridas como empresas, diretores se tornam gestores e o corpo docente passa a trabalhar em busca de resultados estabelecidos, de modo a obterem alguma forma de remuneração variável ao fim do processo. Os professores, e não mais o Estado, são culpabilizados pelos problemas e o fracasso escolar, deixando-os em constante estado de tensão na busca por bons resultados em avaliações externas. Some a isso que a reforma gerencial da educação também possui forte caráter pragmático e padronizador, o que torna paulatinamente o professor em um “tarefeiro” e gera a desprofissionalização de seu labor (MACEDO, LAMOSA, 2015; BALL, 2005). Tudo isso aponta para a intensificação da precariedade do trabalho docente, manifestada através desse processo de intensificação da alienação do trabalho docente.

Diante de tal quadro, percebemos a importância de se pensar as formas como as reações docentes acontecem perante a investida burguesa à sua profissão. Isso porque é importante termos como norte a ideia de luta de classes e compreender que para toda ação da classe dominante há uma reação da classe trabalhadora, sendo que a compreensão dessas relações de poder e as consequências disso enriquecem a análise do processo em questão. Para tanto, partimos do pressuposto da existência de três categorias ontológicas de reação do homem a um evento externo (as quais utilizaremos para a análise da reação docente frente a reforma gerencial da educação). São elas a resistência, quando o sujeito não concorda com tal mudança e, portanto, toma para si uma postura de oposição ativa a tal acontecimento. Na história podemos perceber isso nas greves operárias, manifestações, etc. No espectro oposto há o consentimento ativo, termo já utilizado por

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Gramsci, e que se refere a internalização por parte da classe trabalhadora de uma ideologia da classe dominante, o que faz com que ela tome para si aquela visão de mundo e a ache correta como tal. No nosso objeto de pesquisa, isso se refere aos professores que concordam com tais mudanças e se imbuem dessa nova subjetividade que elas exigem, como ideia de tomar a si como um empreendedor, ser mais flexível frente as inúmeras padronizações de seu fazer, maior individualismo e a crença de que um sistema meritocrático de fato seja mais justo. A terceira seria o que chamamos de resiliência. Para isso tomamos a definição do conceito em Flach (1991) de que a resiliência é a capacidade das pessoas de lidarem com situações adversas de forma criativa, de modo a saírem dela fortalecidas. Embora naturalmente a resiliência seja uma característica positiva, especialmente para lidar com questões cruciais da vida como perda de entes queridos, entendemos que o capital se utiliza dela de forma a tornar a classe trabalhadora mais resistente à própria precarização do trabalho como ocorre no capitalismo. Em outras palavras, diante de uma realidade pautada pelo trabalho alienado e precarizado, o capital fornece estímulos à classe trabalhadora para se fortalecer psiquicamente frente a isso, diminuindo assim a possibilidade de uma revolução da classe trabalhadora.

Importante ressaltar que a ideia de um consentimento passivo frente a reforma gerencial da educação não foi identificado no meio acadêmico após um levantamento bibliográfico feito sobre o assunto, o que nos indica que o meio científico ainda esteja preso à dicotomia resistência – consentimento, ignorando que possa haver um terceiro caminho na reação do trabalhador frente aos avanços do capital.

Esse trabalho, portanto, é parte integrante de uma pesquisa de doutorado que visa estudar a reação docente frente a tais reformas e como as categorias resistência, consentimento ativo e resiliência podem ser pertinentes para a análise aprofundada da questão. Nosso intuito é realizar uma pesquisa de campo com escolas de diferentes regionais da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, dessa forma estudamos a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

materialização da reforma gerencial da educação no estado do Rio de Janeiro e buscamos, a partir de então, verificar como se dão tais reações por parte do corpo docente. Metodologicamente nos apoiamos no conceito de práxis, conforme utilizado por Marx, para nos guiar na análise das entrevistas. Assim, conforme aponta Sanches-Vasquez (2011), para Marx a práxis seria a unidade entre a ação e a consciência, ou seja entre pensamento – aqui um pensamento que se direciona para fora do senso comum por via do conhecimento – e ação, ou seja a manifestação física do pensamento. A partir desse eixo fala – ação é que teremos mais clareza na hora de categorizar as falas dos professores.

Para fins de conclusões parciais entendemos que, até o dado momento, as categorias citadas apresentam pertinência para o estudo do objeto, seja para identificar as formas como os professores reagem às mudanças, como também para entender como o capital se apropria disso e age a partir de então. Muito se tem falado no poder de sedução do capital no século XXI, mas a questão que fica aqui é até que ponto esse poder de manipulação para o consentimento é real, ou se o mais importante para a classe dominante é a inculcação da submissão e, portanto fornecer elementos para a resiliência da classe trabalhadora. Este trabalho se torna importante, ao nosso ver, por não somente trazer a tona essa terceira forma de reação, como também analisar como as três categorias relacionam entre si e quais são as posições que ocupam em um cenário maior marcado pela luta da classe trabalhadora contra a burguesia.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p. 539-564, Set./Dez. 2005.
- FLACH, Frederic. **Resiliência: a arte de ser flexível**. São Paulo: Saraiva, 1991.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, n.11, v.2, ago

MACEDO, Jussara; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalhdocente no contexto da Reforma Gerencial da Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n.2, pp. 133-152, Jul-Dez. 2015.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação Real**, v.37, n.2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

SOUZA, José dos Santos. **Elementos teóricos para uma análise da reforma gerencial na gestão do trabalho escolar**. In: XVIII ENDIPE, 2016, Cuiabá.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM RETRATO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Thayles Moura dos Santos Silveira - UnB - thayles.unb@gmail.com

Otília Maria A. N. A. Dantas - UnB - otiliadantas@unb.br

Grupo de Estudos e Pesquisas Profissão docente: formação, saberes e práticas -
GEPPESP

Na contemporaneidade destaca-se uma hegemônica ideologia sub-repticiamente expressa nas políticas educacionais brasileiras que se conformam em uma construção desencadeadora de desigualdades, em especial no âmbito da educação com aparência de democrática. Acompanhando os registros da História brasileira percebe-se um forte desenho neoliberal do Estado, transformando-o de Estado democrático de direito uma subserviente instituição a serviço do capital, sendo a educação o principal direito do homem a ser negligenciado pelo Estado. Como é possível o Estado desmazelar a aplicabilidade do artigo 205 da Constituição Federal que trata do direito à educação? Diante desse panorama, a materialização de uma educação de qualidade possibilitaria um novo *design* transformador do homem e provocador da consciência educacional e consequentemente social.

Este artigo é um recorte da pesquisa em andamento que desenvolvemos junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília e tem como **objetivo** refletir sobre a realidade da Educação Básica no Brasil, em especial, o desenho das principais políticas de educação apontando suas possibilidades e frustrações a partir do que reza o artigo 205 da Carta Magna e a sua aplicabilidade no “chão da escola pública”.

A **metodologia**, de natureza qualitativa e crítica, desenvolveu pesquisa bibliográfica e documental e bibliográfico desenhada a partir da disciplina de Políticas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Públicas. Para responder ao objetivo da pesquisa, procurou-se construir uma trama entre tais documentos legais, tomando o “chão da escola” como espaço para localizar a materialidade do artigo 205 da CF. Para tanto, foram mapeados as políticas e programas que chegam a escola e, em seguida, cruzamos com o artigo supracitado.

A **fundamentação teórica** do estudo foi pautada em Paro (2013), Vieira (2017), Antunes (2018) e outros estudiosos contemporâneos que investigam as políticas de educação, o papel social da escola, o sentido do trabalho e o direito à educação.

Encontramos em Paro (2013, p. 165), um forte argumento que ressalta o nosso objeto de estudo. Para ele:

As políticas que tem marcado os rumos da educação brasileira não podem ser compreendidas fora do contexto de sua inserção no mundo capitalista, uma vez que estão impregnadas pelas concepções e relações desse modo de produção. Contudo, as políticas de educação dizem respeito a uma área de saberes e práticas muito particular, cujos objetivos são inteiramente distintos dos da empresa capitalista.

É como abordamos anteriormente, no Brasil, as políticas de educação encontram-se mais a serviço do capital do que refletindo o que reza a Constituição Federal do Brasil. O direito à educação fica relegado a nenhum plano, escamoteando a ideia de transformação social, mas, ao contrário, tornando os trabalhadores e seus familiares, dependentes de políticas assistencialistas e alienantes.

É possível identificar atualmente no país uma série de iniciativas promovidas, sobretudo, por governos locais que sugerem estar em curso um processo embrionário de reconstrução do Estado o estabelecimento de uma nova relação entre Estado e sociedade e a redefinição da esfera pública.

Diante dessa explanação percebe-se o poder de influência de grupos que se unem para defender determinados aspectos, os progressistas, por exemplo, aparentemente denunciando forças opostas na formulação de uma lei democrática pedem o auxílio e a militância da sociedade. Porém, para que essa sociedade se envolva e sinta-se parte da construção de um processo político que defina diretrizes na educação brasileira, importa-se primeiro a compreensão de qual a discussão que acarretaria a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

materialização efetiva das políticas educacionais. Destarte, entendemos que para ocorrer uma efetiva participação social é necessário que os envolvidos, pela Educação, estejam conscientes e envolvidos coletivamente. Para isto a escola deveria primar pelo “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação”, como destaca o Art. 205 da Constituição Federal (1988). Mas isto não é o que ocorre.

No Brasil, devido ao seu contexto histórico, sua dimensão continental e complexidade social, a situação de igualdade ainda permanece distante de se concretizar. Somente com o povo consciente e a definição de parâmetros educacionais, nascidos do chão da escola e da sociedade, será possível se materializar o direito à educação. A LDB, e outras políticas nacionais de educação são delineadas com o intuito de “democratizar” a educação. Entretanto, raramente encontramos tais políticas de governo transformada em política de Estado, algo solidificado pela Constituição Federal. Mesmo que mudem os políticos e as ideologias no poder, as leis são formuladas para que mesmo com as mudanças que ocorrem no percurso, seus objetivos não sejam interrompidos.

Entretanto, o interesse econômico desenfreado gerado pelo desenho capitalista coloca em risco a aplicabilidade das políticas educacionais, que aparentemente trabalham sempre em favor do mercado e não do sujeito. Investe-se na educação se o indivíduo conseguir dar retorno imediato para o mercado e para a manutenção da máquina estatal dentro de uma perspectiva de Estado mínimo para a solidificação do modelo neoliberal.

Conclusões

De acordo com a Constituição Federal 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, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A pesquisa nos mostra que na realidade o Art. 205 da CF não é respeitado no chão da escola. Ali encontramos nos diferentes programas, projetos e políticas, sinais de exclusão e desrespeito à diversidade social de modo pseudodemocrático implementando um discurso ideológico e apologético que de modo invertido caracteriza a inclusão e o respeito a diversidade. Portanto, podemos concluir que “o chão da escola” raramente é atingido por uma política pública que, realmente, reflete o Art. 205 da Constituição Federal.

Enfim, se atribui a educação uma grande responsabilidade incutindo uma ideologia de que promover a transformação absoluta é utopia. Entretanto, com base no desenvolvimento da história humana a educação já provou a sua capacidade de transformar contextos sociais complexos em possibilidades para uma transformação social e a emancipação do homem.

Palavras-chave: Educação, Política. Estado. Capitalismo. Escola.

Referências

- ANTUNES, Caio. *A escola do trabalho*. Campinas: Papel social, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. LDB (1996). *Lei de diretrizes e bases*. Brasília. DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.
- FARAH, Marta. *Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo*. 2001. GOUVEIA, Andréa; PINTO, José e CORBUCCI, Paulo. (Org.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: Ipea, 2011.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Politic Press/Open University Press, 1992.
- LISITA, Verbena; SOUSA, Lucinana. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: Editora Alternativa, 2003.
- NERY, Tânia. O embate político-educacional nos anos 90 – Tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: NEVES, L. M. (org.). *Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

- PARO, Vitor. *A teoria do valor em Marx e a educação*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PERONI, Vera. *Privatização do público versus democratização da gestão da educação*. 2012.
- VIEIRA, Andréa. *O direito à educação básica na Constituição Federal*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.
- TEODORO, Antônio. *A educação em tempos de globalização neoliberal*. Brasília: Liber Livros, 2011. Capítulo 3 – A governação (*governance*) como modo de regulação do neoliberalismo; Capítulo 4 – Novos nodos de regulação transnacional das políticas de educação; p.63-101.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EJA **CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES**

Luana Teixeira Sanchez, UFF, luanats@id.uff.br

Gabriela Carvalho Pereira, UFF, gabriela.1997.cp@gmail.com

A proposta do presente trabalho visa investigar as experiências vividas no Programa de Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública, localizada no bairro de Irajá, no município do Rio de Janeiro. Iremos abordar duas reflexões como propósitos norteadores desta pesquisa, sendo estas: a formação do profissional de educação e de que maneira são propostos e desempenhados os processos de inclusão na EJA.

A partir da década de 60 vem-se debatendo questões acerca da educação especial, principalmente a partir da promulgação da LDB de 1961- Lei nº 4.024/61 - , que estabeleceu, no Art. 88 “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.”. Já em 1996, a mais recente LDB - Lei nº9.394/96 - reserva um Título exclusivamente à educação especial, o Capítulo V, definindo-a no Art. 58º como uma "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais" garantindo assim a integração destes no espaço educativo que é a escola. No passado, os sujeitos eram instalados em escolas de educação especial, lugar visto como ambiente segregador e excludente (BEYER, 2006). Isto posto, nasce uma perspectiva que visa a integração desses indivíduos.

A Educação de Jovens e Adultos foi vista por um longo período como apenas um direito à cidadania. Com o fim da ditadura civil militar e o alvorecer da Nova República, torna-se necessária a elaboração de uma nova Constituição que é aprovada em 1988, apelidada de Constituição Cidadã. A Carta Magna assegura, dentre outras

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

garantias, a responsabilidade do Estado com a educação pública e gratuita para todos. Ao se discutir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) percebemos que não existe visibilidade social desta modalidade e nos deparamos com um silenciamento da classe mais vulnerável, onde as vozes da escola não são ouvidas. A Lei 5379, de 1967, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), e a Lei 5692, de 1971, que, dentre outras coisas, legalizou o ensino supletivo, exerceram grande influência na EJA, deixando o estigma, difícil de ser superado, da oferta compensatória e aligeirada de escolarização (MACHADO, 2008).

Em se tratando do Direito à Educação e do Dever de Educar, o título III da LDB traz em seu texto no artº 4 “o dever do Estado com educação escolar pública” e garante no inciso IV o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”. No inciso VII “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. A partir disso, rompemos com a concepção da EJA como uma oportunidade, um bônus que é dado ao sujeito e, a reconhecemos como a “restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade” (BRASIL, 2000).

Atualmente no país a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7%, em números absolutos são 11,5 milhões de cidadãos analfabetos. Em 2014, 30% das matrículas de EJA eram de alunos com idades até 19 anos. (IBGE, 2015)

A escola municipal estudada é reconhecida pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), como referência em educação inclusiva. Fundamentadas na disciplina de Pesquisa e Práticas Pedagógicas (PPP), ministrada na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, encaminhamo-nos à instituição de ensino para observar como se dava a oferta do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), este que – nesta escola - é inclusivo.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Deparamo-nos com uma classe de 14 alunos, entre 15 e 59 anos, sendo estes: 4 surdos, 1 com síndrome de down, 1 autista, 1 deficiente intelectual e 7 neurotípicos. A turma é organizada na forma de inter-séries, onde os estudantes correspondem ao 1º segmento (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental. A turma era regida por uma professora graduada em Letras - Português e Literatura – e, como apoio, uma intérprete que é graduanda do curso de Pedagogia bilíngue, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Ao longo da observação feita no campo empírico, as condutas da docente em relação aos alunos tiveram destaque. Os sentimentos perceptíveis por meio de expressões faciais e corporais foram, primordialmente a exaustão, desinteresse e insatisfação. Tal situação levou-nos a reflexão acerca da formação oferecida ao profissional da educação, em especial, desta modalidade de ensino.

A conduta da regente da turma coaduna com a reprodução de uma educação tradicional, na qual o papel do professor é o de depositar conhecimento no aluno, sendo este último apenas um receptor. Ou seja, na análise de Paulo Freire (1970), a professora reproduz a concepção de uma educação bancária.

Acerca da característica do profissional que irá atuar na Educação Especial, a LDB no art. 59, inciso III assegura: "Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns". Entretanto, a professora regente relata-nos sua dificuldade frente à turma de alunos incluídos devido à carência de capacitação que não lhe foi oferecida, em seu período como graduanda da licenciatura em Letras bem como, em seus 23 anos de magistério na rede do município do Rio de Janeiro.

A organização do currículo do PEJA 1 é similar ao do Ensino Regular, ou seja, do mesmo modo que os conteúdos são desenvolvidos para os estudantes do Ensino Fundamental, conjuntamente precisam ser aplicados na EJA. O período letivo é segmentado por trimestres, sucedendo ao final de cada um, uma nova classificação dos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

alunos, assim sendo desempenhada a avaliação a partir de relatórios com o intuito de qualificar o rendimento de cada um. Nesta modalidade não há uma obrigatoriedade de frequência, o que ocasiona em um grande número de alunos faltosos. Percebemos que nesta turma, a maior parte dos alunos eram originários do antigo modelo de educação especial.

Como consequência, buscamos entender de que maneira está sendo executada, na prática, a incorporação desses jovens e adultos, visto que os alunos inclusos vieram de classes especiais. A aluna Down, constantemente, leva mais tempo para copiar a matéria passada no quadro pela professora; Dessa forma, outra aluna, ao acabar suas atividades, copia a matéria no caderno para a colega. O aluno autista, une duas cadeiras para que possa se deitar e assim passa maior parte do tempo, e quando evocado, responde: "Estou indisposto hoje." Os alunos surdos se comunicam, exclusivamente, com a intérprete; Não há interação entre os mesmos e a regente, tampouco com o restante da turma.

Para quais alunos estão sendo formados os nossos professores? É fundamental refletirmos, de maneira profunda, sobre a base curricular dos cursos de licenciaturas. É preciso haver um incômodo que faça-nos questionar sobre os motivos pelo qual temos vivenciado e nos aprofundado em uma prática pedagógica que é voltada somente a educação de crianças e adolescentes, quando na realidade, há um grande índice de analfabetismo no país. Temos formado docentes com base em um suporte teórico que abrange a educação dos alunos em seus primeiros anos de vida mas, não temos fornecido o suporte e o preparo suficiente para que esses possam atuar com jovens, adultos e idosos. Faz-se urgente rever o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, que contemple todas as modalidades de ensino e que não forme docentes para atuarem em um tipo de classes específica. Dado a falta de uma formação inicial de qualidade ao docente, torna-se necessário uma formação em serviço e/ou continuada, onde o professor possa se apropriar de recursos que possibilitem uma melhoria em sua prática. Para isso, torna-se imediata a convergência entre escolas, universidades e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sociedade, a fim de que, o conhecimento gerado em ambas seja capaz de romper os muros deste precário sistema educacional.

Referências

- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/14024.htm Acesso em: jun.2018
- FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil – da Exclusão à Inclusão Escolar**. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf> Acesso em: jun.2018
- MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.
- VENTURA, Jaqueline Pereira. **A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**OS EFEITOS DO PROCESSO CONSULTIVO PARA DIRETORES
ESCOLARES DAS ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE
CAXIAS: LIMITES, PERSPECTIVAS E (RES)SIGNIFICAÇÕES DOS
ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS DA COMUNIDADE
ESCOLAR INTERNA**

Janaina Moreira de Oliveira Goulart, UFRJ, janaigtmetro5@gmail.com

No Brasil, o movimento de descentralização e de democratização da gestão das escolas públicas desponta no início dos anos 1980 (LÜCK et al, 2012) seguido das discussões acerca das reformas educacionais e da promulgação de legislações que ratificariam esse princípio. Dessa forma, a discussão em torno da gestão democrática da educação já faz parte da agenda do cenário educacional há mais de trinta anos, tendo sido legitimada pela primeira vez na Carta Magna do país, em cinco de outubro de 1988, configurando, com isso, um hiato entre a legitimação da discussão e a discussão propriamente dita e iniciada.

A tese a ser defendida é o quanto as práticas de diretores influenciam, afirmam, asseguram ou rechaçam os ideários da gestão democrática e participativa da/na escola. Nesse sentido, refletir sobre os limites, as perspectivas e as (res) significações dos espaços de colegialidade propostos e assegurados pelo gestor escolar, e, de alguma forma, reclamado por essa própria comunidade escolar interna, que o legitimou, através do voto.

Para compreender como esse processo se materializa pretende-se investigar como a gestão democrática e compartilhada é proposta, difundida e legitimada pelos diretores escolares eleitos, após a efetivação do processo consultivo realizado no âmbito das escolas estaduais do Rio de Janeiro em 2017. Especificamente nas oitenta e três escolas estaduais localizadas no município de Duque de Caxias em face ao

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

cumprimento da Resolução SEEDUC/RJ nº 5.479 de 10/10/2016, elaborada em virtude da Lei Estadual nº 7.299, de 03 de junho de 2016 a qual instituiu o processo consultivo para a indicação de diretores das unidades escolares vinculadas à rede da Secretaria de Estado de Educação e às Unidades da FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA – FAETEC.

O objetivo central da pesquisa proposta é analisar as concepções e práticas destes diretores eleitos, investigando seus posicionamentos e ações na medida em que se constitui como principal interface entre o macro e o micro das esferas educacionais. Com base em Ball, Maguire e Braun (2016) na perspectiva da política colocada em cena nas escolas pelos diferentes atores que atuam no espaço escolar, busca-se compreender e identificar os hibridismos existentes dentro dessa atmosfera de composição do exercício da democracia, das tensões trazidas pelo processo de eleição, pelo poder exercido, em razão da sua função e pelas incertezas e ambiguidades advindas da dicotomia preeminente da sua representatividade, que oscila entre aquela do poder maior do executivo e aquela de quem os escolheu (comunidade escolar interna).

Reafirmando, a pesquisa pretende investir esforços que respondam aos seguintes questionamentos: (i) O processo consultivo realizado influenciou no modo como a gestão democrática e participativa é proposta na escola? (ii) Dentro do universo das 83 escolas estaduais existentes no município de Duque de Caxias, quantos gestores foram mantidos no cargo, mesmo após o processo de eleição e que influências isto tem/provocam? (iii) Qual é a percepção dos atores das respectivas comunidades escolares internas, sobre os espaços propostos para a sua participação nas decisões relevantes para o cotidiano da unidade escolar? (iv) O processo consultivo impulsionou uma mudança de atitude dos gestores frente aos mecanismos de participação, configurando-se, assim, em uma gestão mais democrática da escola?

Para o seu desenvolvimento é relevante considerar sob qual contexto político, social e econômico, a normativa para esse processo consultivo foi deliberada. Brevemente, cabe destacar que a rede estadual de ensino, no início do ano letivo de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

2016, mais precisamente em março, iniciou o movimento de greve dos profissionais da educação. A pauta do movimento se fundamentava em reajustes salariais e na revisão das políticas propostas pela SEEDUC/RJ, no que se referia ao âmbito pedagógico da rede. Os estudantes aderiram ao movimento, tendo como estratégia de enfrentamento e resistência a ocupação de Unidades Escolares, tendo isso, ao final, resultado na ocupação de cerca de setenta escolas em todo o estado. A partir daí, uma pauta oriunda dos estudantes também passava a ser discutida tendo como uma das exigências a eleição direta para os ocupantes dos cargos de diretor geral e adjunto.

Outro aspecto em relevo reside na questão do estado do Rio de Janeiro ainda não possuir seu Plano de Educação aprovado. Logo, o processo de escolha de diretores não se deu apenas pelo cumprimento da legislação pertinente, bem como pelo que estava expresso no referido documento estadual. Na verdade, foi fruto, principalmente, das tensões provocadas por professores e estudantes, que impulsionaram a promulgação da legislação não pelas vias do executivo, mas sim, do legislativo.

A pesquisa pretende calcar-se nas análises dos textos produzidos por aquela Secretaria e em estudos bibliográficos, ancorando-se em autores que abordam a discussão acerca da trajetória histórica dos diretores escolares e seus imbricamentos com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais, objetivando, com isso, articular o contexto histórico com a realidade, na tentativa de compreender os avanços, os arcaísmos e as estagnações do fazer desse ator, assim como propor uma reflexão sobre os tempos e movimentos propostos pela política e suas confluências com o jogo democrático.

Também empreenderá esforços para o levantamento nos bancos de dados da CAPES, SCIELO, BTDC, ANPAE E ANPED com objetivo de observar as pesquisas realizadas sobre o assunto e seus periféricos, compreendendo o período de promulgação da Lei Federal 13.005 de 25/06/2014, que vai instituir o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, ancorando-se nos critérios estabelecidos pela Meta 19 do referido documento que institui a gestão democrática da educação pública.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O levantamento de cunho quantitativo propõe-se por meio da coleta de dados junto aos diretores escolares e uma representatividade de: funcionários não docentes, professores, educandos e responsáveis, no âmbito de cada uma das oitenta e três escolas estaduais do município de Duque de Caxias. Precipuamente, a coleta dar-se-á por intermédio da aplicação de questionários com perguntas fechadas, organizadas por blocos definidos em três âmbitos da gestão escolar: (i) administrativo; (ii) pedagógico; e (iii) pessoal.

No campo da literatura, as discussões propostas por Ball & Bowe (1992) acerca das análises dos ciclos de políticas e das encenações realizadas pelos sujeitos- *policy enactment* parecem ajudar substancialmente nas análises de dados advindas dos questionários respondidos pelos atores da escola. Para cada contexto apresentado, os autores realçam que eles apresentam arenas, lugares, grupos de interesse, constituindo, assim, disputas e embates.

As contribuições de Souza (2006) dar-se-ão no âmbito da construção da figura gestora no Brasil, na perspectiva histórica, e todos os espectros subjacentes a essa edificação. Amaral (2016) debate sobre as práticas privatistas e limitantes, afirmando que, no Brasil, a trajetória histórica para a escolha de diretores nas escolas públicas é marcada por espaços de disputas, tensionadas pelos interesses e pelas vontades políticas. Lima (2014) encorpa os estudos, contribuindo com a discussão que o autor propõe sobre os momentos históricos e os processos de democratização vividos pelas instituições portuguesas, e o quanto esses processos influenciam a sociedade como um todo. O autor apresenta a perspectiva dos espaços de colegialidade e das participações dos sujeitos, ressaltando, inclusive, a intersecção entre gestão democrática, colegialidade e participação nas decisões.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti. Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, vol.I, nº01, p.77-94, jul-dez/2016.

_____. (organizadora). **Gestão escolar pública: desafios contemporâneos / organização de Daniela Patti do Amaral.** – Rio de Janeiro : Fundação Vale, UNESCO, 2015.76 p.

BALL, Stephen, MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem as políticas?** UEPG, 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 27 jun. 2014. (2014b).

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**. Campinas, v.35, nº129, p.1067-1083, out-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01067.pdf> . Acesso em: 25 ago, 2017.

RIO DE JANEIRO. **Lei Estadual 7.299 de 03 de junho de 2016.** Instituiu processo consultivo para a indicação de diretores das unidades escolares vinculadas à rede da Secretaria de Estado de Educação.

_____. **Resolução 5479 de 10 de outubro de 2016.** Regulamenta o processo consultivo para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/22269556/resolucao_seeduc_n_5.479_de_10_de_outubro_de_2016.pdf . Acesso em: 02 set, 2017.

SOUZA, Â. R.. **Perfil da gestão escolar no Brasil.** Tese, 302f. (Doutorado em Educação: História, Política, e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, SP, 2006.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO E O DESAFIO DA IMPLEMENTAÇÃO

Lizandra Silva Lima, lizandrasl@yahoo.com.br

Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC

Lisângela Silva Lima, lisangelalivre@hotmail.com

Universidade Estadual de Santa Cruz –UESC

Josefa Sônia Pereira da Fonseca, soniafonseca19@gmail.com

Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC

Introdução

Este artigo contextualiza estudos que têm apontado a importância da gestão escolar para a contribuição da formação do sujeito autônomo e integrado nas ações e mobilização sociais. Baseando-se em um referencial teórico que perpassa por Heloísa Lück (2000), Henrique Paro (2012) e Dinair Hora (2007) e outros, que têm se dedicado a contribuir para a divulgação de uma proposta de gestão escolar/educacional democrática.

Tomando como base a reflexão desses e outros autores e confrontado com a realidade educacional a partir de uma pesquisa realizada nos municípios de Itabuna, Ilhéus e Vitória da Conquista, no Estado da Bahia, partindo de uma entrevista realizada com gestores escolares, foi possível ampliar a reflexão sobre a gestão da escola e, por meio dela, verificar os avanços e contradições referentes a propagação da ideia de gestão escolar democrática.

A administração tem sua origem como ciência, sistematizada e com fundamentos universais a partir de 1856. Final do século XX, como forma de buscar a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

eficiência dos processos produtivos por meio de método de trabalho. Essa primeira fase é denominada de Escola Clássica ou Perspectiva Estruturalista, tendo como protagonistas, Frederick Winslow Taylor, Henry Fayol e Marx Weber. A partir do final do século XX é o que os estudos da administração como ciência foram gradativamente desenvolvidos tomando como base um “mix” das teorias da sociologia, psicologia e até mesmo do direito.

O termo gestão vem do latim (*gestione*) significa “ato de gerir, gerência, administração” (FERREIRA, 1999, p. 985). Desta forma, pressupõe-se a gestão a partir de estruturas racionais de sistemas de controle, capazes de garantir eficiência e eficácia na coordenação das ações humanas, encontrando nesta, determinantes de comportamentos dos sujeitos organizacionais.

Em se tratando da gestão escolar podemos inferir que o conceito é relativamente novo, embora seja de extrema importância, na medida em que desejamos uma escola que atenda às exigências da vida social, ou seja, uma escola que se proponha a formar sujeitos, oferecendo, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social.

Para Lück (2000, p. 11), a gestão da escola constitui:

[...] uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Portanto, optar por uma gestão democrática participativa irá criar laços de responsabilização entre todos os envolvidos, professores, alunos, familiares, funcionários, sendo, dessa forma, favorável a uma formação para a autonomia e para a cidadania, entendida como um movimento de construção compartilhada de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

conhecimento, no qual o intercâmbio de ideias e concepções são as bases desse processo.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo analisar a importância da gestão democrática, aberta para a perspectiva das manifestações políticas e pedagógicas embutidas nas propostas de democratização da educação brasileira, a partir do confronto entre suas concepções expressas nos documentos normativos e nas práticas realizadas no cotidiano com a abordagem quali-quantitativa, de natureza exploratória. Segundo Bogdan e Biklen (1982), essa metodologia envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as questões relacionadas com a gestão educacional democrática na contemporaneidade: um olhar sobre o processo e o desafio da implementação.

Inicialmente, foi realizada revisão bibliográfica da Política Nacional da Gestão Democrática, conforme Lei nº. 8.261, de 29 de maio de 2002 e Decreto nº 16.385, de 26 de outubro de 2015, que dispõem sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisitos para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor das unidades escolares estaduais, conforme disposto no Art. 18, da Lei nº. 8.261, de 29 de maio de 2002 – Estatuto do Magistério, e dá outras providências. Para tal, observando os objetivos, os pressupostos teóricos que as fundamentam e como estão estruturadas nas instâncias Federal e Municipal.

Para verificação dos resultados obtidos, tanto do ponto de vista das Secretarias Municipais como na visão dos gestores das comunidades escolares pesquisadas, foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas com os gestores das unidades escolares das três cidades do Estado da Bahia. Acreditamos que dessa forma, poderíamos obter resultados mais consistentes para análise.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Análises dos dados e resultados preliminares da pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida nos municípios de Ilhéus e Itabuna, localizados no sul da Bahia e, também, do município de Vitória da Conquista, que fica no Sudoeste desse mesmo Estado, com a equipe gestora das Unidades Escolares das referidas redes municipais de ensino já mencionadas. A mesma, com parceria do projeto de pesquisa Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo – GPEMDEC e Gestão da Escola e os Resultados do IDEB: Qual a relação? – GPEGE. Aconteceu de forma participativa, em que se buscou entender as diferentes relações entre os sujeitos pesquisados e a maneira como fazem acontecer *in loco* a gestão democrática, visando o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme pesquisa realizada, observamos que nos três municípios esse processo se dar por meio de indicações das secretarias municipais e, na sua maioria, tendo a influência dos gestores municipais das cidades. Nessa organização foi possível encontrar gestores que não apresentam o perfil para tal função, pois, em suas respostas, demonstram desconhecer as normativas da rede municipal de ensino. Isto revela que a gestão da educação municipal não buscou socializar, não construiu conjuntamente as discussões necessárias para implementação da gestão democrática, mas, na realidade, prevaleceu o abandono por parte do poder político local, o qual, diverge das legislações vigentes.

Existe no nosso contexto educacional, ausência de um melhor preparo para lidar com as questões burocráticas da escola. Pois assumimos uma função nova e que ao mesmo tempo, necessita de várias orientações e formações. Também, são dadas várias atribuições aos gestores das escolas que as vezes não sendo possível realizar todas as ações como gostaríamos que fossem concretizadas devido à ausência de formação e outro ponto presente na gestão é a ausência de autonomia para lidar com as questões da escola, pois as vezes a escola necessita de tais necessidades e muitas vezes são priorizadas outras que poderiam ser contempladas em outro momento. ”
(Transcrição literal da fala de um gestor pesquisado).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Diante do apresentado, (PARO, 1996, p. 381), sinaliza que “a participação e o envolvimento das pessoas, enquanto sujeitos na condução das ações, são apenas uma possibilidade, não uma garantia”. Especialmente, em sociedades com fortes marcas tradicionalistas, sem uma cultura desenvolvida de participação social, é difícil conseguir que os indivíduos não deleguem a outros aquilo que faz parte de sua obrigação, enquanto sujeito partícipe da ação coletiva.

Outro ponto levantado no questionário foi sobre as decisões que são tomadas pelas escolas, se ocorrem de forma coletiva com toda a comunidade escolar foi levantado nos três municípios pesquisados que a escola só é pensada pelas partes individuais, e só depois alcança a sua totalidade. Diante dessa realidade, verificamos as contradições presentes nos espaços educativos, uma vez que defende uma gestão democrática, na qual, deveria contar com vez e voz de todos os sujeitos integrantes das escolas e no cotidiano acontece totalmente diferente, uns são contemplados, e outros são afastados das tomadas de decisões.

A efetivação da gestão democrática nas escolas públicas só será possível a partir da participação emancipatória de todas as classes envolvidas, representada por meio de seus segmentos e da comunidade local.

Considerações finais

As análises feitas até aqui os fazem perceber que a gestão democrática engloba muito mais do que a mudança de nomenclatura ou espaçadas reuniões com professores, funcionários e alguns membros da comunidade. Pretende-se, portanto, fomentar a reflexão sobre o papel dos diretores frente às escolas, voltando o olhar para a sua prática, a qual deve envolver tanto o aspecto administrativo quanto o pedagógico, buscando uma gestão escolar ampla e efetiva.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Diante dessas considerações, acredita-se que as práticas mais democráticas de gestão educacional têm ocorrido nas escolas que fazem parte de sistemas que assumiram à vontade política de realizar uma educação inclusiva, crítica e coletiva, a partir de um amplo movimento político-pedagógico de resgate e reapropriação da educação e da escola pública pela comunidade e pelos setores populares.

Por fim, embora a gestão democrática venha se tornando uma exigência no fazer da gestão escolar, muito mais do que um simples atributo, não escapa das tensões e dilemas vivenciados pelos profissionais, todavia, não é um caminho pronto, é um processo que se constrói pelo jeito de caminhar. É um processo que não ocorrerá espontaneamente, desenrola-se em uma dinâmica de relações de poder, deve-se acreditar que é possível, construir esse caminho através de um trabalho árduo de desconstrução e reconstrução dos protagonistas desse processo.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Petrópolis: Vozes, 1982.
- FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da Formação a Ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- HORA, D. L. da. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Revista em aberto**, Brasília, v.17 n 72 p 11-33, fev./jun. 2000.
- PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **Revista brasileira Est. Pedagogia**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, mai./ago. 1996.
- _____, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS EM QUEIMADOS (RJ).

Bethânia Bittencourt Costa e Silva, UFRJ, bethania1707@gmail.com

Introdução

O município de Queimados (RJ) realizou em 2012 o primeiro concurso para o provimento do cargo de orientadores pedagógicos da rede pública de ensino. No processo de convocação e lotação nas escolas dos orientadores pedagógicos aprovados neste concurso, os antigos orientadores pedagógicos que atuavam na função por meio de indicação - não no cargo - foram remanejados para outras funções. Esse movimento despertou intenção como proposta de pesquisa, em compreender, numa perspectiva do ciclo de políticas (BOWE & BALL, 1992), a decisão da gestão municipal a não mais ter professores do ensino fundamental ocupando a função de orientador pedagógico através de indicação. Nesse sentido, a partir do que os autores definem como contexto da prática, é objetivo da pesquisa investigar como os orientadores pedagógicos que chegaram através do concurso interpretam e traduzem sua atuação na perspectiva de uma gestão democrática.

Metodologia

A perspectiva do ciclo de políticas nos subsidiará para a compreensão de como a política educacional para a constituição do cargo de orientador pedagógico no contexto da educação municipal de Queimados e a sua elaboração ocorreram, e, ainda, na compreensão da gestão democrática em uma perspectiva contemporânea incorporando o orientador pedagógico como um dos atores. A abordagem do ciclo de políticas (BOWE

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

& BALL, 1992) busca compreender como o processo político acontece desde antes da produção dos textos legislativos até a sua interpretação na execução das políticas. O ciclo de políticas se constitui em uma maneira de pensar as políticas e saber como são feitas e atuadas, refletindo sobre aspectos contextuais e históricos como tendências econômicas e políticas (MAINARDES, 2013). Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa de caráter qualitativo na construção dos dados são a pesquisa documental dos textos da política de provimento do cargo de orientador pedagógico por concurso público e a aplicação de questionários junto aos orientadores pedagógicos aprovados no concurso de forma a compreender suas trajetórias profissionais e sua atuação na gestão escolar. O questionário na pesquisa em educação se compõe um instrumento para a coleta dos dados para responder as questões da pesquisa sendo uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões submetidas a pessoas com o objetivo de obter informações sobre conhecimentos, valores sentimento, crenças, expectativas, aspirações, etc., sendo vantajoso devido à possibilidade de abranger muitos sujeitos e de não expor ao pesquisado a opinião do pesquisador (GIL, 2008).

Resultados iniciais

A lei nº 169/ 95 (QUEIMADOS, 1995), define o Estatuto do Magistério Público Municipal e normatizou as primeiras orientações para a ocupação da função de orientador pedagógico da rede pública municipal. Através dessa lei o município de Queimados legislou inicialmente sobre esse profissional que eram professores oriundos do concurso para o magistério e recrutados para essa função por indicação do diretor escolar. A lei nº 169/95 definiu méritos que o professor necessitaria dispor para ocupar a função que incluem o tempo na carreira do magistério municipal; sua formação – preferencialmente ter habilitação para a orientação pedagógica, mas não obrigatoriamente. Não há clareza quanto à forma do recrutamento – edital interno,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

verificação de desempenho, quais seriam as considerações acerca da assiduidade do exercício anterior (limite de faltas, impontualidades, licenças) critérios de desempate entre os candidatos interessados e aptos à função de orientador pedagógico - para além dos méritos. Posteriormente, foi sancionada a lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010), que criou o cargo de orientador pedagógico por provimento por concurso público na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação. A referida lei materializou-se em 2012 com a realização do primeiro concurso para orientação pedagógica para o provimento de 30 vagas, sendo 726 aprovados e 56 convocados. A LDB (BRASIL, 1996), normatiza que são considerados os profissionais da educação os trabalhadores portadores de habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional. Especificidades que podem ser ressignificadas ou permutadas em alguns contextos, uma vez que aos municípios cabem organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados (BRASIL, 1996; BATISTA, 2018).

Moehlecke (2017) aponta que o orientador pedagógico tem a função de articulador, coordenador e formador. Função essa centralizada no trabalho junto aos docentes e nos processos de gestão, dentro de uma proposta de construção pela escola de seu projeto político e pedagógico, de maneira coletiva e participativa abrangendo a participação de professores, alunos, pais, funcionários e comunidade. Nessa lógica, o orientador pedagógico é sob, a nossa perspectiva, um ator escolar favorável à promoção da democratização da escola e da construção coletiva do trabalho pedagógico, através da sua atuação.

Em uma perspectiva de gestão escolar que contemple a participação dos envolvidos nesse processo, a gestão democrática é consubstanciada não somente pela decisão, mas como afirma Lima (2013), compreende também as formas mais democráticas e horizontais de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, dentro da sala de aula, ou seja, no cotidiano escolar e nas relações de poder ali

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

alocadas. Consideramos que o movimento de uma indicação para a função de orientador pedagógico em direção ao provimento do cargo através de concurso público representa uma opção menos patrimonialista e mais republicana. Afastando-se do patrimonialismo, o provimento do cargo pela via do concurso público abre caminho para que qualquer indivíduo, desde que disponha da formação exigida, possa se candidatar ao cargo, ainda que este candidato não faça parte ou não tenha familiaridade com o contexto de espaço de onde atuará. Observa-se que existe diálogo entre a normativa nacional LDB 9394 (BRASIL, 1996) e a nova configuração para o cargo de orientação pedagógica em Queimados.

Os próximos passos da pesquisa são investigar e analisar como esses orientadores compreendem a gestão democrática em sua atuação e quais sentidos dão a essa perspectiva, através dos questionários que vem sendo aplicados. Os primeiros questionários respondidos sinalizam que os orientadores compreendem a sua função como sendo demasiadamente permeada de preenchimentos de formulários e tabelas aos quais não observam utilidade e parecem esvaziar a prática pedagógica e democrática, tensões e indefinições na sua prática com a prática do orientador educacional no cotidiano da escola e tensões junto à direção escolar.

Referências

BATISTA, Neusa Chaves. **A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro/ RJ, v. 23, jan.2018.

BOWE, Richard; BALL, Stephen. **Reforming education and changing schools**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em ago.2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 6ª ed. p. 121-122, 2008.

LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez. 5ªed., 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, Cesar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (orgs.). **Estudos epistemológicos no campo de pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. A Orientação Pedagógica na gestão escolar no Brasil: história e debates atuais. In: MOEHLECKE, Sabrina, AMARAL, Daniela Patti e FERNÁNDES, Silvina Julia (orgs.). **História, políticas e experiências de gestão escolar: o lugar da orientação pedagógica nos sistemas de ensino públicos do Rio de Janeiro**. CRV Editora, Curitiba, 2017.

QUEIMADOS. **Lei n° 169 de 17 de fevereiro de 1995. Estabelece o Estatuto do Magistério Público Municipal de Queimados**. Disponível em: <<http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp>>. Acesso em março/ 2018.

QUEIMADOS. **Lei N.º 1019/10, de 30 de dezembro de 2010. Cria cargos de provimento por concurso público na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp>>. Acesso em set. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PROCESSO POLÍTICO DE CONSTITUIÇÃO DO FÓRUM ESTADUAL DE ALFABETIZAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (FEARJ)

Gabriela Santos – FEARJ – santosgabi.m@gmail.com

Maria Elisa – FEARJ - mariaelisaal@gmail.com

Jefferson Willian – FEARJ - jeffersonwillian.ufrj@gmail.com

As discussões sobre alfabetização no país se intensificaram nos últimos anos após a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Todo o país tem estado imerso nas discussões que envolvem a alfabetização de crianças até o 3º ano do ensino fundamental, e pensar, nessa temática, permite constituir espaços que proporcionem maior envolvimento da sociedade nessas discussões.

Diante desse contexto, a constituição de um Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro (FEARJ) nasceu da necessidade de haver uma representação no Fórum Nacional de Alfabetização (Fonalf), constituído pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) em 2017. Assim, nos meses de julho e agosto de 2017, um grupo de professoras, inicialmente, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) reuniram-se para dialogar sobre a criação de um Fórum de Alfabetização em nível estadual. Contudo, essas professoras da UFRJ optaram por constituir uma coordenação colegiada. Assim, outros professores de instituições públicas e sociedade civil foram se unindo a esse grupo, criando táticas para que a elaboração ganhasse robustez à formação do referido fórum.

Para análise do supracitado movimento criado no estado do Rio de Janeiro nos basearemos em Certeau (1998) com a premissa de que a estratégia se trata do cálculo das relações de força no momento em que um sujeito de desejo e poder, na posição de “próprio”, diferencia-se de um alvo, o “outro”. O “próprio”, no caso do presente trabalho, é o governo federal representado pelo Ministério da Educação (MEC) e o “outro” vem a ser os idealizadores do fórum, aqueles que não têm um lugar privilegiado

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de poder, restando-lhes a tática: uma espécie de cálculo realizado a fim de que na correlação de forças entre o “próprio” e o “outro” seja possível.

Metodologicamente nos munimos do fazer historiográfico apresentado por Certeau sobre estudos do fenômeno religioso em seu livro *A Escrita da História* (2002). Tal estudo está contido em uma operação que se dá através de três elementos fundamentais: um lugar, os procedimentos de análise e a construção do texto. Para o presente trabalho de análise do FEARJ, transpomos os elementos ao nosso tema, nossa realidade. Primeiro, um lugar, ou seja, da constituição e desdobramentos do FEARJ. Em segundo, os procedimentos de análise, nossa pesquisa produzida através de materiais como as Atas das reuniões do colegiado e das plenárias, o que trará consigo as marcas dos possíveis ditos de um momento. Em terceiro, a construção de um texto que pretende traçar o percurso histórico, desde a ideia até sua concretização.

Para tanto, criar um Fórum Estadual de Alfabetização vai para além de proporcionar discussões e reflexões no estado do Rio de Janeiro. Tem por objetivo também garantir representação nas deliberações do Fórum Nacional de Alfabetização, como também a necessidade de constituir uma instância de discussão, mobilização e ação em torno da melhoria da alfabetização no estado do Rio de Janeiro. Com a proposta de Certeau (2002) o lugar do Fórum estadual é do “outro”. É a busca por um lugar de resistência e conseqüente sobrevivência dos sujeitos comuns pertencentes ao grupo e envolvidos nele além da capacidade de perverter o lugar a partir dos usos transgressivos de elementos que lhe pertencem – garantia de representação em nível nacional e de legitimidade à discussão, mobilização e ação frente aos desafios.

Neste movimento, no dia 20 de setembro de 2017, aconteceu o Seminário de Lançamento do Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro (FEARJ), constituído assim como um espaço aberto, democrático que congrega entidades governamentais, não governamentais, movimentos sociais, sindicatos e pessoas físicas com atuação na área de educação, bem como aquelas que atuam em defesa das Políticas de Alfabetização, Leitura e Escrita.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Com sede na Faculdade de Educação da UFRJ, após seu lançamento, o FEARJ tem proporcionado plenárias mensais que permitem o diálogo sobre a alfabetização no estado do Rio de Janeiro. O formado por representantes de entidades públicas e privadas e as reuniões mensais, proporciona entender e promover demandas dos participantes das plenárias. Cabe ao colegiado conhecer o grupo, quem são, os processos socioculturais que o estado do Rio de Janeiro contempla, para que as sessões públicas vão ao encontro do que se espera.

Sempre pensando sob uma perspectiva horizontal – colegiado e plenária –, desde sua constituição, o FEARJ tem proporcionado debates acerca de diferentes vertentes da área da alfabetização. Sua primeira plenária temática de 2018 foi intitulada: Impactos das políticas públicas na alfabetização e seus desdobramentos. Com essa plenária, o FEARJ ganhou espaço e participação na Conferência Estadual Popular de Educação (CONEPE) realizado em maio do corrente ano na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Esse canal comunicativo que se abriu com o FEARJ encontra eco em Marília Duran (2007) que ao citar Certeau em seu artigo sobre formas de pensar o cotidiano e o papel do “outro” do “ordinário” destaca que:

“o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re) apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. (DURAN, M. 2007, p.119).

As plenárias seguintes abordaram diversas temáticas como: “A Base Nacional Comum Curricular”, “Práticas bem-sucedidas de professoras/es alfabetizadores/as” e “Articulação entre formação inicial e continuada de professoras/es alfabetizadores/as”. Esses temas proporcionaram momentos de discussões e reflexões, levando a participação efetiva das professoras presentes. Continuamente havia a demanda destes

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sujeitos para que as mídias (Facebook, e-mails, site da Faculdade de Educação da UFRJ) promovessem o convite para que o professorado viesse a frequentar as sessões.

O Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro tem se constituído em um espaço de diálogo e troca de experiências entre os pares que mostra a atualidade da alfabetização. Di Giovanni (2011) ao abordar em seu artigo os desdobramentos do Fórum Social Mundial, desde a sua criação, evidencia que houve entre os envolvidos “uma densa formação de modos de narrativa e descrição, espacializações, temporalizações e segmentações político semânticas” (2011, p.5). Neste sentido, o FEARJ, na prerrogativa de garantir uma efetiva participação, vem adotando um ambiente dialógico que pressupõe a abertura para novas arenas de debates e de decisões e, com isso, garantindo uma perspectiva ampliada de democracia.

Por outro lado convive com o revés de muitas vezes não ter a presença maciça dos/as professores/as alfabetizadores/as, já que as suas respectivas escolas não os liberam para tal encontro formativo. É unísono dos participantes sobre a necessidade de se obter, a partir do FEARJ, o reconhecimento e a valorização para que os encontros do Fórum estadual sejam percebidos pelas secretarias de educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) como legítimos e necessários à prática docente. Segundo eles, sem isso, só é possível frequentar a partir de táticas de resistência, pensando Certeau em Duran (2007), que, em sua prática, alteram, estabelecem uma (re) apropriação do espaço e do tempo acordado com os usos. Isso pode ser exemplificado por atitudes como: utilização da folga mensal para tal encontro, coincidir com o dia de encontro pedagógico semanal que as escolas municipais possuem ou até faltar na escola.

Como ressaltado por Lima (1998), a construção de um processo democrático perpassa na articulação entre todos os diversos segmentos da sociedade civil e, ainda de acordo com o autor, a participação deve ser compreendida como um “direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada” (p.181).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Sendo assim, o FEARJ, enquanto um espaço de tomadas de decisões colegiadas sob uma perspectiva horizontal, possibilita a construção da liberdade, da convivência social e do respeito às diversidades, na busca da concretização do entendimento entre grupos e pessoas, bem como na tentativa de construir uma democracia pautada na articulação entre todos a fim de aprofundar o debate acerca da alfabetização no estado do Rio de Janeiro.

Referências

- BORGES, C; VARGAS, C.; CRUZ, C. e SANTOS, G. **As Pesquisas em Educação e os Cotidianos com Michel de Certeau**. Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória- ES, v. 22, n. 2, p. 9-25, jul./dez. 2016.
- CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DI GIOVANNI, Julia Ruiz. *A estratégia e seus outros: notas sobre o Fórum Social Mundial*. **Revista de recerca i formació en antropologia**, n.15, 2011. www.periferia.name
- DURAN, Marília Claret Geraes. *Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau*. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.
- FARIA, A. e SILVA, A. *Estudos Organizacionais Baseados em Michel de Certeau: A Produção Internacional entre 2006 e 2015*. **Revista Alcance – Eletrônica** – vol. 24 – n. 2 p209-226 – abr./jun.
- LIMA, Licínio C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCANDO

Leiliane Soares Rodrigues, UFU, leilianeufu@yahoo.com.br

Introdução

A educação é um processo de desenvolvimento do ser humano caracterizado pela aprendizagem necessária a integração do sujeito na sociedade. Paro (2008) aborda que a Educação vai muito além da mera transmissão de conhecimento, é a apropriação da cultura produzida historicamente. Um processo que se inicia ao nascer e perdura por toda a vida.

A recente política pública formulada para a Educação no Brasil, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), irá provocar mudanças significativas no processo de escolarização dos alunos, será a referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas brasileiras. O documento destinado à educação infantil e o ensino fundamental foi homologado em dezembro de 2017 e as instituições públicas iniciaram as discussões sobre sua implementação.

O que torna polêmica a execução da base, é o processo que ela foi constituída e se realmente ela vai garantir educação de qualidade para todos e promover igualdade e justiça social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, CNE. PARECER CNE/CP Nº: 15/2017)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A síntese aqui apresentada surgiu a partir de preocupações e reflexões diárias sobre a realidade escolar na qual atuo e sobre as possíveis transformações desta suscitada a partir da BNCC.

É fundamental discutirmos sobre a forma que a BNCC foi aprovada, refletirmos e debatermos sobre estratégias que possibilitarão que as competências gerais, essenciais a todos os alunos, propostas pelo documento sejam realmente garantidas.

Lembrado que as informações apresentadas neste texto são iniciais e que não podem aqui se esgotar, cabendo aos profissionais da educação básica e estudiosos da educação dedicar-se sobre o tema no sentido de compreender melhor todo o contexto que estamos vivenciando e melhorar as estruturas educacionais da sociedade.

Nesse sentido o objetivo maior deste estudo é oferecer informações sobre a implementação da BNCC nas instituições públicas de Educação Básica no município de Uberlândia-MG. Assim pretende-se contribuir para a análise do documento e demonstrar a necessidade de dialogar com eficácia sobre as contradições da BNCC.

Para desenvolver as reflexões propostas, o texto será baseado em pesquisas sobre o que é Educação, qual sua função social e sobre as mudanças provocadas com a BNCC, procurando analisar documentos oficiais e fazendo relações com a realidade local.

O contexto da implantação da BNCC

Ao pensar em Educação e na sua função social, é necessário indagarmos sobre os diversos fatores que a condicionam, dentre eles qual cidadão queremos formar e quais são as políticas públicas que norteiam como a sociedade irá conduzir essa Educação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Com desenvolvimento da sociedade, da produção e da indústria este processo foi sistematizado com intuito de acomodar os indivíduos no sistema com o propósito de adequá-los a produção de bens e consumo adequado ao mercado.

Uma educação que não assume a condição de sujeito do educando aplica-se muito bem na escola hierarquizada que temos; uma educação que se resume a passagem de ‘conteúdos’ pode dar-se muito bem com as disciplinas estantes e com a grade curricular restrita a conhecimento e informações; uma escola capaz de fazer-se competente precisa de um currículo seriado, e que a ‘passagem’ ou ‘retenção’ em determinada série funciona como medida da maior ou menor culpa do aluno por seu não aprendizado, uma educação, enfim, que não tem como um de seus ingredientes a relação democrática não precisa de uma estrutura democrática para se instalar (PARO, 2008, p. 19).

Neste contexto a escola pública torna-se instrumento de socialização e integração do sujeito a uma ordem social de caráter elitista e ordeira que forma para o mercado de trabalho.

A Educação Básica no Brasil é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) dispõe no artigo 22 que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”

É necessário avaliar se neste modelo de educação que temos vigente em nossa sociedade beneficia a todos proporcionando o desenvolvimento pleno de cada ser ou se neste modelo, com preceitos neoliberais, evidencia o afastamento entre aqueles que são educados para o trabalho e aqueles que recebem uma formação que instiga a pensar e a produzir conhecimento de forma a beneficiar a sociedade como um todo.

As críticas referentes à BNCC consistem em questionamentos sobre a legitimidade da formulação da mesma visto que, autores afirmam que a última versão aprovada teve o texto alterado e não manteve o diálogo e a forma democrática que foi importante na origem do documento.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Em primeiro lugar, destacar que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais. (AGUIAR, 2018, p. 08)

Asseguram ainda que essa alteração refere-se às mudanças de conceito, supressão de parágrafos, que questões sobre gênero e sexualidade não são tratadas no documento com devida importância e que houve ênfase no tema religião tratando-o como área de conhecimento.

Nesta versão da Base destacamos ainda, além da adoção explícita a competências, a diminuição significativa da menção à questão de gênero, que permanece presente na apresentação das competências dos componentes da área das ciências humanas, assim como nas habilidades da área de arte no ensino fundamental. (BITTENCOURT, 2017)

É importante que ainda haja espaço para questionar como tais direitos de aprendizagem serão assegurados nas instituições, visto que o documento é importante, pois se trata do primeiro documento que estipula uma base para o todo o Brasil, porém não trata-se do currículo das instituições, a base norteará a elaboração do mesmo. Neste sentido construir o currículo de forma colaborativa, participativa e democrática é essencial.

De acordo com as informações presente página eletrônica da prefeitura municipal de Uberlândia, ocorreu um encontro entre os servidores no dia 26 de maio de 2018, promovido pela Secretaria municipal de Educação, I Encontro dos Profissionais da Educação Municipal ‘Revisando o Currículo: Potencialidades, limites e desafios da BNCC’. Neste evento as unidades escolares enviaram seus representantes para participar das palestras e conhecer o documento.

Posteriormente foi realizado um encontro orientado pela equipe gestora nas unidades escolares com os profissionais da rede, sob direção da assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Essa atividade foi realizada no dia 23/06

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

intitulada “dia D” de discussão sobre a BNCC, com o objetivo de discutir o documento e promover o engajamento dos profissionais para efetivar a base.

Portanto, é fundamental lembrarmos que o documento propõe direitos básicos, mas as instituições não são determinadas a garantir somente esses, é possível ampliá-los e também expandir as possibilidades de desenvolvimento integral do aluno dentro do contexto vivenciado.

Todos os apontamentos acerca da BNCC precisam ser analisados e debatidos com intuito de conhecer documento profundamente e reconhecer suas limitações para intervir na sala de aula de maneira que os direitos de aprendizagem sejam realmente garantidos na prática e que as instituições públicas não fiquem restritas aos princípios da BNCC e perpetuando a desigualdade social.

Sem o engajamento de todos os profissionais da Educação, a base não garantirá parâmetros para formulação de currículos condizente com a realidade local e não promoverá a aprendizagem comum necessária a todos os educandos brasileiros. Portanto a necessidade de que as secretarias municipais de educação promovam formações com seus professores deve ser reconhecida. Os debates que se iniciaram sobre a BNCC não podem se tornar conclusivos desse processo. É fundamental a continuidade das reflexões nas reuniões pedagógicas com educadores e sociedade para superar incoerências da BNCC.

Referências

BRASIL, CNE. **PARECER CNE/CP Nº: 15/2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Lei nº 9394, Lei Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em:

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BITTENCOURT, J. A Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise A Partir Do Ciclo De Políticas. **EDUCARE**. 2017. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf

DOURADO, Luiz Fernando. AGUIAR, Márcia Ângela. (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em:

PARO, Vítor Henrique. **Estrutura da escola e educação como prática democrática**. In: Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. CORREA, Bianca Cristina. GARCIA, Teise Oliveira (Orgs). SP: Xamã, 2008.

UBERLÂNDIA. Escolas de Uberlândia promovem dia de discussão da Base Nacional. **Disponível em:** http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/noticia/17504/escolas_de_uberlandia_promove_m_dia_de_discussao_da_base_nacional_curricular.html

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**SABER DOCENTE E SABER DA EXPERIÊNCIA: UM ESTUDO
COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DA CONCEPÇÃO
DE MAURICE TARDIF**

Denize Amorim Azevedo Mendes, UCP, denizeamorim@bol.com.br

Saber docente e a prática docente

A definição de “conhecimento/saber” na base da profissão docente é complexa, devido à natureza interativa do seu trabalho. O saber docente é definido por Tardif (2014, p. 36) como heterogêneo, plural e constituído a partir de diversas fontes, são elas: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão; o saber cultural, vindo de sua trajetória de vida e de sua atribuição a uma cultura particular, que compartilham em maior ou menor grau com os alunos. (TARDIF, 2014, p.38).

Nesse contexto, percebe-se que o saber docente se constrói a partir de relações sociais dadas no cotidiano e na experiência de vida do professor. Pensar nesse saber dentro do contexto do trabalho docente, foi um dos caminhos percorridos para a definição dessa pesquisa. Para tanto, consideramos como objetivo geral analisar até que ponto a importância da interação e das trocas em pares que se dão no campo de trabalho docente, é percebida pelos professores como elementos fundamentais para a objetivação de sua prática.

Ao delimitar a questão dos saberes docentes nessa pesquisa, volto minhas inquietações enquanto profissional da educação. A relevância desse trabalho se dá por acreditar que esse é um dos campos de pesquisa que potencialmente, pode

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

contribuir para a educação e apontar caminhos que possibilitem as transformações desejadas pelos professores na constituição do seu trabalho.

Caminhos da pesquisa: opções metodológicas

Privilegiou-se como opção metodológica, a pesquisa de tipo descritiva, com abordagem qualitativa e bibliográfica. Com a intenção de dar voz aos professores e colher impressões acerca da importância dada ao saber da experiência escolhemos como método de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Sendo assim, escolhemos duas escolas em municípios diferentes para o campo da pesquisa, sendo 01 escola pública municipal em Seropédica e 01 escola particular em Itaguaí. Foram selecionados 30 professores aleatoriamente, 15 professores em cada escola, onde conversamos individualmente com cada um deles antes das entrevistas, explicando que eles poderiam caso fosse necessário, a qualquer momento, desistir da entrevista.

Foram formuladas 05 questões intencionais para as entrevistas, a saber: Fale um pouco da sua formação inicial; O que mais valeu nesse curso para sua formação? Como foi o início da sua carreira? E como está agora? Fale um pouco da sua rotina em sala de aula. Na sua atuação profissional, qual o fator que considera mais importante para seu desenvolvimento enquanto professor?

Como material de coleta de dados, utilizamos um gravador de áudio. Cada entrevista teve duração em média de 15” a 20” (quinze a vinte minutos). O áudio da entrevista foi transcrito na íntegra tendo em vista possibilitar o processo de codificação dos dados para a análise.

Análise dos dados

Os resultados obtidos com essas entrevistas nos permitiram realizar o levantamento do perfil dos professores. Ao analisarmos as entrevistas realizadas com os

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

professores, realizamos um recorte nas entrevistas e buscamos elementos que nos permitam compreender a relação desses professores com os saberes profissionais considerados importantes para a formação docente. Tardif (2014, p. 229) ao sustentar que os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, tais considerações permitem recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola de maneira geral.

Percebemos na análise geral através da voz que foi dada ao professor, que em relação a formação inicial os professores acreditam que a graduação não lhes deu a base para prática de sala de aula para o dia a dia. Ressaltaram ainda a relação acadêmica com bons professores, o que de certa forma, segundo eles, a experiência repassada pelos “bons professores” contribuiu para um bom desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula.

Em relação a contribuição do curso para seu desenvolvimento profissional, os professores evidenciaram a aprendizagem para o valor humano no que requer afetividade ao aluno e sinalizaram que a graduação habilita o profissional a galgar melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Em relação ao início da carreira, relataram que foi muito difícil devido a falta da experiência da prática não dada na academia.

Em relação a rotina da sala de aula, relataram que a rotina melhora com a experiência diária com os alunos, que se organiza antes de entrar na sala de aula devido a velocidade das informações e consideraram que seguem o planejamento diário na íntegra acordado com a coordenação.

Em relação a consideração ao fator mais importante dentro de uma escola, para o seu desenvolvimento enquanto profissional, os professores relataram que a troca de experiência com a equipe escolar (direção, coordenação e professores) é primordial para o desenvolvimento profissional, além da relação professor e alunos se torna fundamental para a aprendizagem e depositaram o entrosamento entre família e escola para seu crescimento profissional.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Considerações finais

A partir da análise de dados, percebe-se que os fatores que constroem a profissionalização do professor, são percebidos através do contexto social no qual ele está inserido, das experiências vividas pela experiência profissional, da fase em que se encontra na carreira, das suas relações com os colegas de trabalho, com os alunos, da cultura organizativa das instituições nas quais ele trabalha e dos acontecimentos de sua vida pessoal.

Neste contexto, pode-se dizer que, de um modo geral, um professor sabe o que faz e por que o faz. Esse reconhecimento se refere concretamente a comportamentos intencionais dotados de significado para o professor; esse significado pode ser “verificado”, de um certo modo, no “discurso” (verbal ou mental) que ele elabora ou pode elaborar, quando necessário, a respeito de suas atividades (TARDIF 2014, p. 46).

Toda a discussão de Tardif acerca do saber, se dá sob o pano de fundo do reconhecimento de que no âmbito dos ofícios das profissões, não se pode falar em saber sem relacioná-lo com outros condicionantes da profissão e da formação. Para Tardif, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Sendo assim, percebe-se que o saber não flutua no espaço, por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF 2014, p.11)

Em suma, é na medida constante de confronto dos saberes experienciais entre os atores da educação, que nasce a contribuição para uma nova prática do professor e que vão levá-lo a vencer algumas barreiras e construir uma maneira própria de ensinar.

Referências Bibliográficas

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza** / Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9. ed. – Coleção questões da nossa época; v. 14. São Paulo: Cortez, 2011

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

- GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**; tradução de Lucy Magalhães- 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, Portugal, 1995.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor** (org.) Coleção Ciências da Educação. 2ª. ed. – Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2007.
- OLIVEIRA, D. A., GONÇALVES, G. B. B., Melo, S. D. G., Fardin, V., & Mill, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, 11, 51-65. 2002.
- SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987.
- TARDIF, M.; LESSARS, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**/ Maurice Tardif. 17. ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. Maurice Tardif e Claude Lessard (org.) **O Ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy de Magalhães.- Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**. vol.34, n.123, 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**PROFESSORES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA DA REDE PÚBLICA DA
REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O EXERCÍCIO DOCENTE**

Marli dos Reis dos Santos, UNISANTOS, marlicubatao@gmail.com

Grupo de Pesquisa/CNP: Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas

Trabalho financiado pela Agência de Fomento: CAPES

Este trabalho é um recorte da tese de doutorado - *Professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública da região Metropolitana da Baixada Santista: Representações, Políticas Públicas e Docência* -, desenvolvida a partir do Projeto maior intitulado “Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações”, no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq – Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas. Tem como objetivo analisar as vozes dos professores de Língua Portuguesa e Matemáticas sobre o que os mobiliza no exercício da docência, tendo em vista as políticas públicas, as condições de trabalho e os desafios do cotidiano escolar. Tais professores atuam nos anos finais do ensino fundamental da rede pública da região metropolitana da Baixada Santista, SP, que é composta pelos municípios de: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, São Vicente e Santos. Entende-se, assim, que, ao “descobrir” as representações dos sujeitos sobre a docência, será possível nortear os gestores municipais nas indicações ou elaborações de políticas educacionais, de modo que elas possam ir ao encontro dos anseios dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nessa etapa educacional.

Do cenário ao foco da pesquisa: aspectos teórico-metodológicos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O foco da pesquisa nos finais do Ensino Fundamental sinaliza para os seguintes aspectos: é uma etapa da educação básica obrigatória; é compartilhada entre Estados e Municípios, tendo a União como ente que exerce as funções normativa, supletiva e redistributiva; as escolas que oferecem esse nível escolar concentram-se nos municípios; e a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) atribui aos municípios a competência para atuar neste nível de ensino, legando ao Estado o papel de definir com os municípios as formas de colaboração na oferta do ensino Fundamental, assegurando, desse modo, a distribuição proporcional das responsabilidades (art.10).

Nessa comprovação de que os Municípios estão na linha de frente dessa etapa escolar, temos que os documentos referentes aos Censos de 2016 e de 2017 (BRASIL, 2016; 2017), divulgados pelo INEP, apontam em relação à oferta desse nível de ensino o que segue: 29.507 escolas municipais; 19.819 estaduais; e 13.134 privadas. Assim, acreditamos que a composição desse panorama repercute também na ação do professor. Fato que nos levou a querer pesquisar os professores dos anos finais do Ensino fundamental, em especial, os que ministram aulas de Português e Matemática.

O interesse em pesquisar estes sujeitos justifica-se por entendermos que as disciplinas que lecionam estão na linha de frente das avaliações de larga escala (SAEB, SARESP), e que o resultados dessas avaliações norteiam políticas públicas educacionais; além de indicar a qualidade do ensino brasileiro. A Prova Brasil, por exemplo, fornece médias de desempenho com base nas avaliações de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, servindo, ainda, para compor o cálculo do IDEB- índice de desenvolvimento da educação básica. No caso do SARESP, avaliação realizada no Estado de São Paulo, há, também, apensado ao resultado, o pagamento de bônus.

Assim, é nesse cenário que os sujeitos dessa pesquisa realizam a docência, sendo cobrados constantemente. O que tensiona o exercício da profissão. Para este trabalho, foram analisados os dados recolhidos de um questionário semiestruturado respondido por 100 professores: 43 de Matemática e 57 de Português. O grupo é composto por 68

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

mulheres e 32 homens. Os dados foram analisados com base nas etapas técnicas de Bardin (2007): pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O intuito é buscar evidenciar onde os professores sedimentam as razões que os mobilizam ao exercício da docência.

Na questão teórica trilham-se os caminhos proposto por Moscovici (1978) por meio da Teoria das Representações Sociais/TRS, procurando compreender a interdependência e interação dos sujeitos da pesquisa em relação ao exercício docente e que os transformam em um grupo social. E, por esta razão, “criam representações no decurso da comunicação e cooperação” (MOSCOVICI, 2003, p. 41) sobre o exercício da docência. E, dessa forma, como diria Moscovici (1978, p. 49), a representação social “[...] para além de guiar os comportamentos dos indivíduos, remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar”.

A TRS surge com a publicação da tese, nos anos 1960, de Serge Moscovici. Sua proposição basilar traz para o universo científico o entendimento de que os sujeitos buscam tornar o “não familiar” em “familiar” e, a partir desse movimento, constroem suas relações cotidianas. O autor indica que nosso entendimento de mundo acontece quando “[...] nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos” (MOSCOVICI, 2003, p.30). Nesse sentido, entendemos que uma representação pode “[...] incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes”(MOSCOVICI, 1978, p.49).

Dessa forma, a *representação social* é, segundo Moscovici (1978), “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (p.26). Ao mesmo tempo, possui, segundo o autor, uma “[...] função constitutiva da realidade, da única realidade

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta” (p. 27).

Abdalla (2008, p. 18-19) acentua que “[...] as representações sociais oferecem uma rede de significados, permitindo a atribuição de sentidos”, dando significado aos “sistemas de categorização”. No nosso caso, é preciso pensar, então, o sujeito dessa pesquisa como “sujeito produtor de representações”, que *enxerga* o motivo que o mobiliza à docência de certo ponto de vista. E, ao compreender esse olhar, desvelando as representações sociais desses sujeitos – professores dos anos finais do Ensino Fundamental -, entendemos que será possível elaborar políticas de formação que possam, de fato, valorizar o professor e fomentar o interesse pela docência.

Os dados representacionais foram ancorados em duas dimensões: uma que revela um olhar voltado a elementos afetivos, apontando que a mobilização ao exercício se deu por “amor à profissão e ao aluno”; por “vocação e prazer em ensinar”; e, por fim, pelo “gostar de conviver com as pessoas”. E a outra, que carrega uma escolha pela profissão mobilizada por “elementos sociais”, em que o compromisso com a “transformação do aluno”, da “realidade que o cerca” e a “possibilidade de fazer a diferença” são ingredientes valiosos para continuar na profissão.

Algumas considerações finais

Ao trazer, então, o conceito de representações sociais, pretende-se captar a compreensão do que o sujeito assume em relação ao que vivencia, seja em sua individualidade ou em grupo, e o que traz incrustado em suas atitudes, opiniões, comportamentos, condutas, valores; enfim, tem-se a pretensão de revelar o sentido e significado da realidade em que vive. O que implica escutar as vozes dos sujeitos da pesquisa e entender *por que* e *como* fazem com que o mundo da docência seja *o que* pensam que ele é ou deveria ser.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Por fim, isso tudo implica, como já mencionado, que, ao desvelar as representações dos professores sobre a docência, seja possível dar uma direção norteadora aos gestores municipais na elaboração e desenvolvimento de políticas e de práticas, que possam, sobretudo, valorizar o professor no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e fomentar o interesse pela docência.

Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O Sentido do Trabalho Docente e a Profissionalização: Representações sociais dos Professores Formadores. *Relatório Pós-Doutorado*. São Paulo: PUC/SP - Psicologia da Educação, 2008.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 1996.
- BRASIL. *Censo escolar da educação básica 2016*: notas estatísticas. Brasília-DF, fevereiro de 2017. Disponível:
Inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.
- BRASIL. *Censo escolar da educação básica 2017*: matrículas. Disponível:
Inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/.pdf. Acesso em: 15 de março de 2018.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A INFLUÊNCIA DO COLETIVO ESCOLA FAMÍLIA AMAZONAS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MANAUS E O COTIDIANO DAS ESCOLAS: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DE UM MOVIMENTO

Ceane Andrade Simões, UERJ, ceane@uea.edu.br

Grupo de Pesquisa Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar

Introdução

Neste trabalho tratarei da experiência do movimento de famílias pela educação integral em Manaus, por meio do Coletivo Escola Família Amazonas – CEFA, no diálogo com as escolas e com o poder público municipal, via Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e sua influência na formulação da política pública para a educação integral em Manaus, disputando sentidos outros na/para a sua “implementação” no cotidiano das escolas apoiadas pelo movimento.

O CEFA é uma associação integrada por pais e mães que tem pautado o seu ativismo na luta pela qualidade da educação pública, partindo dos princípios da autonomia pedagógica e da gestão democrática das unidades escolares, bem como na articulação de formas de participação nos cotidianos das escolas de educação integral, recentemente em funcionamento na Rede Pública Municipal de Ensino. Necessariamente, isso reflete o tipo de organização experienciada pelo próprio Coletivo, corporificada em relações que aprofundam o fazer participativo/colaborativo, a horizontalidade e a *partilha de autoridade* (SANTOS, 1997), movido pela necessidade de questionar o modelo hegemônico de educação. Com isso, no interior do movimento e na relação com as escolas apoiadas, passam a ser criadas novas possibilidades para *pensarfazer* a educação integral, vinculada aos valores, interesses e saberes dos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sujeitos implicados no seu cotidiano. Isso configura, necessariamente, uma aposta na superação da relação binária entre a política e a prática e na compreensão da escola como lugar singular de atuação das políticas e não apenas de implementação destas (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016).

Assim, a incidência do CEFA na formulação e “implementação” da política pública de educação integral junto à SEMED deve ser analisada como parcial e provisória, mas, ao mesmo tempo, considerada a partir de suas possibilidades emancipatórias (SANTOS, 1997), tendo em vista a sua natureza processual, como um conjunto de lutas sem fim pela educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Na qualidade de membro do CEFA, realizarei um breve registro sobre a sua trajetória, narrando (em terceira pessoa) a sua atuação *políticopedagógica* e aproximando-a do campo teórico-político-epistemológico dos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, conforme Alves (2008).

Em trajetória: fazendo juntos a(s) escolas(s) de educação integral.

A gente tentou várias escolas e não estava dando certo. Até que a gente teve a ideia de fazer uma escola. Quando digo fazer não [é] com tijolos, é fazer programando ela! (J. B., 6 anos, estudante da EMEF Maria das Graças Vasconcelos)

Fazer a escola “programando-a”, nas palavras de uma criança que vivencia o cotidiano do CEFA e de uma das escolas que apoiamos, tem a ver com a valorização da sua essência pública, considerando a importância da participação democrática em seu interior. A escola é pública não apenas pela forma como é financiada, é pública no sentido daquilo que é tornado comum e em que todos participam, o que lhe confere teor democrático. É a partir dessas relações que o CEFA surge em abril do ano de 2015, quando as inquietações sobre a educação que nossos/nossas filhos/filhas vinham experienciando nas escolas privadas de Manaus começaram a ser expressos nos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

encontros sociais entre amigos. Nesses *espaçostempos* de conversa, as questões em torno da educação passaram a ser um tema corriqueiro, mobilizando um “pensar sobre” mais engajado.

Algumas experiências educativas como a Escola da Ponte, em Portugal, e as EMEF Campos Sales e Desembargador Amorim Lima, no Brasil, passaram a ser nossas fontes de inspiração e seus idealizadores, nossos interlocutores. A educação integral tornou-se para o CEFA o conceito que conectava interesses, na medida em que articulava a formação humana com as linguagens e desejos dos sujeitos implicados para a garantia de experiências formativas plurais. Ou seja, como conceito articulador dos *espaçostempos* de escolarização com os *espaçostempos* da vida, o que anuncia o seu caráter político-pedagógico.

Por isso, uma de nossas táticas para o aprofundamento dessas pautas junto à SEMED foi a proposição da constituição de um grupo ampliado de trabalho envolvendo dirigentes e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, gestores escolares, educadores e membros do nosso coletivo para a reformulação da Proposta Pedagógica de Educação Integral do município. O grupo foi formalizado pela SEMED sob a designação de Comissão de Elaboração e Monitoramento da Educação Integral, responsável pela elaboração da *Proposta Pedagógica de Educação Integral para o Município de Manaus nos anos iniciais* (SEMED, 2016) e pela implantação das escolas de tempo integral, a partir do ano de 2016.

No contexto desta atuação, tornava-se cada vez mais evidente para o CEFA o reconhecimento e a valorização dos praticantes das escolas e do alargamento da vivência democrática em seu interior. Com o ingresso de nossos/nossas filhos/filhas nas três escolas municipais apoiadas, nossa atuação se intensificou por meio da participação nas atividades escolares cotidianas, da proposição de encontros para estudo e da reivindicação de melhores condições estruturais para o pleno funcionamento das escolas de educação integral.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Perspectivas e propostas no/do movimento nas *políticaspráticas* e o cotidiano escolar

Para destacar as perspectivas e propostas deste movimento pela educação integral em Manaus, selecionei algumas falas captadas no documentário “CEFA - Educação e Mobilização Social” da web-série realizada pelo Coletivo [Re]Considere, dedicada à documentação de experiências de educação democrática em escolas da América Latina. São as seguintes:

Entrar no sistema, ao mesmo tempo que é difícil, nós vemos talvez como a única opção, porque trabalhar à parte do sistema é muito mais libertário, mas pode acabar sendo reacionário. E, no nosso caso, a gente quer se articular com o que já existe. (Hugo Alves, membro do CEFA)

1) “Articular-se ao que já existe” é também uma maneira de credibilizar o trabalho que já vinha sendo realizado nas escolas, escapando, por um lado, da ideia enganosa de “começar do zero” e, por outro, do conformismo imobilizador de “o sistema funciona assim”.

Quando a Lúcia, a nossa diretora, falou desses pais que viriam pra cá, todo mundo se entreolhou e disse “Um bando de doido, né, pra tirar os seus filhos de uma escola particular e colocar numa escola pública!?”. Mas depois que você começa a ver o que eles querem e como se engajam com a gente para conseguir isso, eles estão apostando junto com a gente. Nós estamos apostando, que vai dar certo, que não vai acabar daqui há dois ou três anos! (Profa. Eliane Pinheiro EMEF Waldir Garcia)

2) A disputa pelo caráter público da educação é também a luta pelo direito a que todos e todas, indistintamente, possam gozar deste bem e nisso residem as possibilidades emancipatórias do engajamento na/com a escola pública. É, na percepção da professora Eliane, apesar do espanto e estranhamento iniciais, uma aposta assumida conjunta e processualmente.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A gente está se entendendo hoje, a partir desse processo, como uma organização civil que vai exercer o controle social em cima das políticas educacionais aqui no município de Manaus, mas na verdade tudo o que a gente quer está na lei, a gente não está pedindo nada de novo. (Alberto Vicentini. Membro do CEFA)

3) Do ponto de vista formal da legislação brasileira e dos documentos oficiais balizadores das políticas públicas educacionais, a organização democrática e a autonomia das escolas públicas já estão dadas, mas do ponto de vista das práticas há muito a ser realizado. Em essência, a instituição de novas formas de atuação política se dá pelo exercício de articulação de redes de apoio e na tensão, sempre presente, da exigência do cumprimento das incumbências do poder público para a garantia e manutenção da educação pública como Direito humano substantivo. Entretanto, diante do quadro da democracia liberal a que fomos “conformados”, esta obviedade parece soar estranhamente, por isso, se de um lado, “a gente não está pedindo nada de novo”, por outro, o que se pauta, como diria o poeta, “é uma nova forma de caminhar” juntos.

Para não concluir...

Na busca de superação de uma visão simplista sobre a implementação das políticas (oficiais), há que se considerar que as políticas que acontecem no entorno e dentro das escolas se caracterizam como *processos discursivos* em contextos *complexamente configurados*, e que não podem ser *apagados* (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016). Assim, estamos tratando da visibilização e da formação de redes de ação política no interior de uma “rede” maior, que são as escolas municipais em seu conjunto, que escapam a uma visão genérica e hierarquizada da política sobre as escolas. Não há intenção, portanto, de definirmos um modelo de educação integral a ser aplicado nas escolas, mas de lutar pelas condições essenciais para essas escolas possam formular os seus projetos educativos próprios, mais pluridiversos, situados e engajados nas comunidades onde se situam.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

ALVES, N. **Decifrando o pergaminho** – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: DP et alii, 2008. p. 15-38.

BALL, J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas** – atuação em escolas secundárias. Janete Bridon (trad.). Ponta Grossa: UEPG: 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica de Educação Integral para o Município de Manaus nos anos iniciais**, 2016.

SANTOS. B. de S. **Pela mão de Alice** – O social e o político na Pós-Modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Filme:

[Re]Considerare. **O que eles têm para nos dizer?** Episódio 5 - Coletivo Escola-Família Amazonas - Educação e Mobilização Social. BRA, 2017, 46min41seg, doc. Disponível em: < <https://youtu.be/cOVBIQDIRFw>>. Acesso em: 20 set.2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O PACTO PELA APRENDIZAGEM NO ESPÍRITO SANTO (PAES):
POLÍTICA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES**

Cleonara Maria Schwartz, Ufes, cleonara.schwartz@gmail.com

Gildo Lyone Antunes de Oliveira, Ceeja-VI, antuneslyone@gmail.com

Fernanda Zanetti Becalli, Ifes - VV, nandazbn@gmail.com

O trabalho apresenta resultados de estudo realizado sobre o Programa denominado Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes), aprovado pela Lei Estadual 10.631/2017 como estratégia para operacionalizar o regime de colaboração entre Estado e Municípios. O Programa encontra-se amparado na Constituição Federal de 1988, art. 23º e 24º, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, art. 8º, e foi anunciado como uma política pública coordenada pelo Estado com o objetivo comum de melhorar indicadores educacionais, particularmente, em leitura e escrita.

Nesse contexto, priorizamos analisar o impacto do Paes para a alfabetização, uma vez que, além de mecanismos para melhoria da gestão da educação pública, a formação de professores alfabetizadores foi anunciada como política implementada no Espírito Santo nos anos de 2017 e 2018 (no âmbito do Programa). O estudo buscou compreender inovações introduzidas pelo Paes, a fim de analisar avanços e permanências de concepções (de gestão, de alfabetização e de formação de professores) que fundamentam essa política anunciada como promissora para resolver os problemas educacionais no Estado. Para isso, especificamente, buscou responder as seguintes questões: a) quais inovações o Paes trouxe para a gestão da educação pública do Espírito Santo? b) Qual a concepção de formação de professores que fundamenta o Paes? c) Que novas e revolucionárias teorias na alfabetização vem sendo introduzidas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

nas escolas públicas capixabas por meio do modelo de gestão que fundamenta o Paes e da política de formação de professores que ele implementa?

Para responder às questões, o estudo seguiu o delineamento de uma pesquisa documental em que o corpus analítico se constituiu de documentos como normatizações, orientações da Secretaria de Estado da Educação (Sedu) para implementação do Programa, materiais utilizados para a formação de professores e materiais didáticos enviados às escolas públicas para serem utilizados na alfabetização. Fundamentando-se nas contribuições de Bakhtin (2003; 2004), a análise do corpus documental foi pautada pela perspectiva dialógica e, teoricamente, se embasou nos conceitos de enunciado, texto, dialogia e polifonia. Outros autores dos campos da política e da gestão como Bonamino (2002; 2012), Araújo (2013), Adrião; Garcia; Borgui; Arelalo (2009) e da formação de professores como Pérez Gómez (1995; 1997), Schön (1995) e Nóvoa (1995) também se colocaram como interlocutores no processo dialógico que se instaurou entre pesquisadores e corpus analítico.

O diálogo com os documentos mostrou que a política de implementação do Paes, gestada pela Sedu, propôs um arranjo organizacional para viabilizar a cooperação entre Estado e Municípios no qual se verifica a centralização e a verticalização de ações sob a coordenação principal da Secretaria de Estado da Educação e das Superintendências Regionais de Educação, demonstrando um modelo de gestão de cunho gerencialista e privatista.

Esse modelo de gestão é referendado por discursos que justificam a necessidade do Paes suprir fragilidades históricas como o problema da insuficiência da rede escolar para atender a demandas da sociedade. Nessa lógica, o Programa é justificado como necessário para propiciar a expansão da oferta de vagas para crianças de 0 a 03 anos de idade e para melhorar a qualidade da educação. Os documentos apontam que a abrangência do Paes envolve o atendimento ao ensino fundamental, anos iniciais e finais, da rede pública estadual e municipal, assim como à educação infantil. No entanto, o corpus evidencia que o objeto do Programa vem sendo a realização de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

parceria entre Sedu e Prefeituras com ações focadas em mecanismos de gestão que priorizam a formação de professores, o monitoramento de resultados pela via de avaliações diagnósticas e a prática docente. Os eixos estruturantes do Paes demonstram que o apoio à gestão dos municípios compreende ações voltadas, principalmente, para a gestão do tempo e dos espaços pedagógicos em sala de aula com orientação para construção, compreensão, disseminação e monitoramento de indicadores e metas consideradas como de qualidade. O eixo Fortalecimento da Aprendizagem prima pelo estabelecimento de rotinas de formação, monitoramento, avaliação e disseminação de práticas pedagógicas consideradas exitosas. O eixo Planejamento e Suporte abrange ações relacionadas a estudos referentes à reorganização da oferta educacional nos municípios para a otimização da alocação de recursos didáticos, humanos, financeiros e materiais. Os eixos evidenciam estratégias que reforçam ações voltadas para a homogeneização da gestão e da prática docente na alfabetização, colocando-se o Paes como política pública centralizadora, homogeneizadora e cerceadora da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das gestões municipais. O Programa confere centralidade ao monitoramento embasado em um modelo de Gestão por Resultados (GPR), disseminado como exitoso por valorizar o alcance de melhores resultados nas avaliações sistêmicas.

A formação de professores no âmbito do Paes prioriza a formação instrumental em que a prática é vista como aplicação de teorias (Pérez Gómez, 1997), o que se evidencia pela adoção de materiais estruturados e com estreita articulação com a avaliação e com a organização do currículo. Os documentos analisados deixam claro que a formação e a avaliação diagnóstica se orientam a partir de material com “passo a passo” a ser seguido pelo professor e revelam que “alfabetizar letrando” é a perspectiva para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O kit de materiais enviados para as escolas e as orientações para a avaliação diagnóstica mostram a centralidade de letras, sílabas, palavras e frases como unidades básicas do ensino da leitura e da escrita na alfabetização, os níveis definidos na Psicogênese da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética) como parâmetros para a avaliação e a prática classificatória de crianças a partir desses níveis, a julgar pelo Caderno de Registro do Kit.

O estudo conclui que o Paes não trouxe inovações para a gestão da educação pública do Espírito Santo, uma vez que se trata de uma política que retrocede ao modelo de gestão que retira a autonomia dos Municípios de formularem suas próprias políticas a partir das demandas e especificidades locais, bem como elimina as possibilidades de os professores participarem do processo de formulação de propostas para as escolas. As Secretarias Municipais de Educação passam a ser executantes de ações previstas pela Secretaria de Estado da Educação e as equipes locais de formação passam a ser demandadas apenas a repassar modelo pronto. A política de formação dos municípios se transformam em espaçotempo de prescrições de tarefas para as escolas, eliminando a possibilidade de as Secretarias Municipais desenvolverem seu quadro de profissionais autônomos e politicamente conscientes. Por fim, a base conceitual da alfabetização do Paes reedita antigas concepções que reduzem a alfabetização a mera técnica de ler e escrever no sentido de decodificação (leitura) e codificação (escrita).

Referências

- ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, Oct. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 01 July 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>.
- ARAÚJO, G. C. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educ. Soc.** [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.787-802. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300008>.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, June 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 01 July 2018. Epub Feb 14, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.
- BONAMINO, A. M. C, de. **Tempos de avaliação educacional:** o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- ESPÍRITO SANTO. Lei nº 10.631 de 28 de março 2017. **Institui o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo e dá outras providências.** Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, ES, 29 mar. 2017.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PÉREZ GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PÉREZ GOMÉZ, A. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente com intelectual reflexivo. In: **Motriz**, v.3, n. 01, junho/1997.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**EFEITO VIZINHANÇA E EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS: O
TERRITÓRIO COMO ELEMENTO QUE SE ARTICULA COM PRÁTICAS
INTRAESCOLARES.**

Regina Albuquerque, UFMG, albuquerquearf@gmail.com

Trabalho financiado pela Agência de Fomento CAPES.

Desde o início dos anos de 1960 a sociologia da educação teve como um de seus temas centrais as desigualdades, tanto para acesso quanto para oportunidades, de escolarização (FORQUIN, 1995; NOGUEIRA, 1990). Contudo, apenas a partir dos anos de 1990 se configura um campo de produções que consideram o território como um elemento que se articula com dinâmicas escolares; tanto para distribuição de oportunidades educacionais (GASKELL e KILLEN, 1995; COSTA e BRITO, 2010; ALVES, F.; FRANCO, F. C.; RIBEIRO, L. C. Q., 2008; KOSLINSKI, M. C., LASMAR, C. e ALVES, F, 2012) quanto para mobilização de práticas intraescolares (SÁ EARP, 2009; GOMES, 2013). A relevância do estudo justifica-se pela contribuição a esse recente campo de pesquisa, analisando expectativas de gestores e professores sobre futuro escolar de seus alunos e a associação dessas expectativas institucionais a práticas no cotidiano escolar.

Ribeiro e Koslinski (2009) apontam para a ampliação de produções no campo que relaciona segregação residencial e estratificação escolar identificando estudos que para além de correlacionar o efeito vizinhança às formas de organização dos grupos sociais exploram a relação da vizinhança com processos escolares. Outros autores identificam relações entre a percepção das escolas sobre o território de origem dos alunos com práticas intraescolares de enturmação e de diferenciação de recursos (SÁ EARP, 2009; GOMES, 2013), assim como percepções sobre as possibilidades de extensão da trajetória escolar dos alunos (COSTA e BRITO, 2010). Os estudos de Sá

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Earp (2009) e Gomes (2013) buscaram compreender a relação entre a origem de bairro dos alunos e as expectativas de professores sobre os primeiros. As autoras identificam uma relação entre percepção dos professores sobre capacidade de aprendizagem dos alunos e distribuição espacial desses em sala de aula, constatando uma relação de centro-periferia na qual aos alunos centro são oferecidos maiores estímulos e recursos que se agregam às suas oportunidades de aprendizado. Situamos a análise empreendida neste trabalho dentro desse campo de estudos que busca compreender como o território se relaciona a práticas intraescolares. Analisaremos a relação entre efeito vizinhança, expectativas institucionais sobre a extensão da trajetória escolar dos alunos e práticas intraescolares de diferenciação de grupos segundo expectativas de aprendizagem.

Dessa maneira, apresentamos como objetivo geral:

- Analisar se as expectativas institucionais sobre os alunos estão relacionadas, de um lado, com as representações do bairro em que os alunos residem e, de outro, com o processo de tomada de decisões e operacionalização de práticas dentro da instituição.

Os objetivos específicos se delimitam a:

- Analisar, através de entrevistas e observações em sala de aula e Conselhos de Classe, se as expectativas de gestores e professores sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos se relacionam com a origem de bairro dos alunos e se essas expectativas são consideradas para enturmação ou em práticas de diferenciação de grupos de alunos (ainda que inconscientes);

- Identificar, através da observação das práticas intraescolares, se existe diferenças nas práticas cotidianas dentro de uma mesma instituição no que tange, sobretudo, as práticas de enturmação, distribuição espacial dos alunos em sala de aula e acesso a recursos pedagógicos.

O campo foi realizado em quatro escolas no Município do Rio de Janeiro - denominadas aqui Escolas A, B, C, D – localizadas em um complexo de favelas na Zona Norte deste município, nos anos de 2013 e 2014. A metodologia comportou entrevistas com gestores e professores das quatro escolas, além de observação de aulas e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Conselhos de Classe na Escola C. Os professores entrevistados atuam no 3º ano do Ensino Fundamental e classe de Projeto Nenhuma Criança a Menos (Projeto NCM-classe de projeto que agrupou os alunos que seriam retidos no 3º ano do Ensino Fundamental no ano de 2013). Na Escola C foram observadas uma classe de 3º ano de alto rendimento, uma classe de 3º ano de baixo rendimento e uma classe de Projeto NCM.

Enquanto resultados nas entrevistas com gestores a Escola D apresentou a maior expectativa em relação à extensão da trajetória escolar dos alunos, considerando como meta o Ensino Médio e, para determinados grupos de alunos, o Ensino Superior. Contudo, essas expectativas podem estar relacionadas à diferença do público atendido pela Escola D sendo esta escola a que apresenta maior percentual de alunos com famílias de pais com Ensino Médio Completo (0,30%, contra 0,10%, 0,4% e 0,6% desse percentual para as Escolas A, B e C, respectivamente). As entrevistas com gestores apontaram para percepções sobre territórios de favela atrelados à violência, perfil de baixas expectativas quanto à extensão da trajetória escolar dos alunos (excetuando-se a Escola D) e práticas semelhantes para enturmação. Nenhuma escola afirmou selecionar alunos por perfil, contudo a Escola D aponta que as famílias que procuram a escola têm integrantes que já estudaram lá. O que pode indicar preferência de matrícula da escola. Algo que também justificaria o perfil do alunado da Escola D em relação à escolaridade dos pais.

Já as cinco entrevistas com professores convergiram para representações sobre o território como influência negativa na aprendizagem das crianças e para relação entre desempenho e percepção sobre acompanhamento familiar. Duas entrevistas apontam relação entre as expectativas docentes para trajetória escolar dos alunos com o que é percebido por esses professores como interesse do aluno. Expressões como “se eles quiserem”, “se esforçando”, “uma partezinha que a criança não quer”, atrelam o desempenho escolar à vontade e empenho individual, não apontando para alternativas proporcionadas pela instituição para melhorar o desempenho escolar. Contudo, nas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

entrevistas com professores as expectativas em relação à extensão da trajetória escolar dos alunos são mais altas do que as apresentadas pelos gestores.

Quanto à distribuição espacial dos alunos na classe foi identificado o modelo centro-periferia do tipo topográfico de Sá Earp (2012), não havendo lugares específicos em que se localizam os alunos com baixo ou alto rendimento nas turmas. A turma de 3º ano com alto rendimento apresentou um diferencial: a distribuição dos alunos em sala orientava-se por combinação de diferentes rendimentos. Contudo, mesmo com uma organização espacial mais equitativa, foi possível identificar alunos centro na sala de aula.

Há diferenciação entre as turmas para distribuição de recursos materiais e da atenção do professor. As turmas de Projeto NCM e de 3º ano de baixo rendimento se aproximam quanto à maior atenção dada aos alunos com bom rendimento e possíveis bonificações de nota para os que são considerados “esforçados” ou “bem comportados”.

Nas observações em Conselho de Classe foram manifestas tanto representações sobre o território de moradia atrelado às expectativas sobre o desenvolvimento escolar dos alunos quanto práticas de enturmação como estratégia para preservar grupos de alunos passíveis de altas expectativas.

Ao final do trabalho é possível dizer que as percepções de gestores e professores sobre o território de origem dos alunos se relacionam com as expectativas sobre os alunos e operacionalização de práticas intraescolares com vistas à preservação dos grupos passíveis de altas expectativas. Identificamos a utilização de critérios para seleção de grupos de alunos, seja para alocação em turmas, seja em dinâmicas em sala de aula de maior disposição de elementos que potencializem a aprendizagem. Contudo, também foi possível perceber diferenças entre as práticas intraescolares em uma mesma escola.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- ALVES, F.; FRANCO, F. C.; RIBEIRO, L. C. Q., Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN (orgs.) *A cidade contra a escola?:: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.
- COSTA, Márcio da & BRITO, Márcia Souza de Terra. *Práticas e percepções docentes e suas relações com prestígio e clima escolar das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro*. In: Revista Brasileira de Educação, v15 n 45, set-dez, 2010.
- FORQUIN, J. C. *Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965*. IN: FORQUIN, J. C. (org). *Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 19-37.
- GAMORAN, A. An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. *American Educational Research Journal*, v.32, n.4. (Winter, 1995), p.687-715.
- GASKELL, G. & KILLEN, S. The geography of Metropolitan Opportunity: a reconnaissance and conceptual framework”. *Housing Policy Debate*, vol 6, n 1, 1995, p 7- 43.
- GOMES, Raquel Ferreira Rangel. *Por dentro da escola: classificação, organização e ethos escolar*. In: anais XVI Congresso Brasileiro de Sociologia. Salvador, UFBA, 10 a 13 de setembro de 2013.
- NOGUEIRA, M. A. A sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n° 46, abr/jun, 1990, p 49 – 58.
- RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. A Cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, n. 8, p. 221-233, ago./dez. 2009.
- SÁ EARP, Maria de Lourdes. A cultura da repetência em escolas cariocas. Ensaio: aval.pol.publi.educ (online). 2009, vol 17, n° 65, PP 613-632.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS NO COTIDIANO
ESCOLAR: (RE)SIGNIFICAÇÃO NA/DA PRÁTICA DOCENTE**

Tania de Assis Souza Granja - UERJ/FFP

tasgranja@gmail.com

Grupo de Pesquisa – Políticas de Currículo e Cultura

Grupo de Pesquisa – Currículo: conhecimento & Cultura

Neste trabalho trazemos um relato de experiência que se desenvolveu no bojo da pesquisa “Educação e Currículo: práticas, políticas e programas no cotidiano da escola”, que encontra-se em curso. Esta pesquisa tem como objetivo compreender a natureza do processo de construção do currículo escolar a partir dos impactos das políticas, programas e projetos educacionais que chegam às escolas públicas de modo a contribuir, também, para a compreensão de como estes se concretizam na prática, fornecendo elementos, tanto sobre a escola, quanto sobre as práticas que perpassam a estrutura educacional da escola contemporânea.

Esse estudo teve seu início em uma escola pública da rede do município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro, que atende ao Ensino Fundamental, 1º. e 2º. segmentos, a qual chamamos pelo nome fictício de “Escola Azul”. O trabalho de campo, atrelado a um subprojeto de pesquisa, que se vincula ao estudo acima, no viés da prática, teve como foco duas turmas de aceleração, que são formadas a partir de um projeto denominado “Hora da Virada”, da Secretaria de Educação – SEMED do município. Este projeto de aceleração desenvolve um processo de ensino-aprendizagem a partir de uma matriz curricular que contempla, neste caso, o 8º. e 9º. anos, cujos conteúdos programáticos de dois anos de escolaridade são compactados para serem desenvolvidos durante um ano, ou seja, o período letivo em curso. Esses alunos, que têm uma diversidade de identidades socioculturais, apresentam defasagem idade-série, têm

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

idades entre 14 e 18 anos e trazem dificuldades de um processo de escolarização marcado por várias reprovações, sucessivos fracassos e frustrações.

Este projeto coloca muitos desafios para a escola, para os professores, no manejo da sala de aula, na socialização dos conhecimentos e das práticas docentes, e, também, para os próprios alunos, cuja finalização dessa etapa de estudos depende da superação de obstáculos colocados pelos conteúdos que são ministrados e a defasagem relativa a estes, que os alunos trazem do seu processo de escolarização acidentado e, sobretudo, por sua condição de serem originários de uma situação de desfavorecimento econômico e social que complexifica, ainda mais, todo o processo, se considerarmos o que Bourdieu (1998) revela sobre as desigualdades de oportunidades, pelo déficit de capital cultural deste grupo.

Assim sendo, para concluir o Ensino Fundamental, esses alunos enfrentam enormes desafios educacionais e vulnerabilidades socioeconômicas, tendo em vista os indicadores apontados na pesquisa documental que foi realizada. Esta última aponta que 65% da turma HVGIII-01 e 35% da turma HVGIII-02, ambas participantes da pesquisa, são beneficiárias do Programa Bolsa Família-PBF constituídas, portanto, de alunos classificados em situação de pobreza e pobreza extrema.

A pesquisa de cunho etnográfico desenvolvida, possibilitou a que pudéssemos fazer parte e conviver durante todo o ano letivo da dinâmica da escola e da sala de aula e, compartilhar, com professores e alunos, as diversas atividades ocorridas, permitindo a investigação no contexto local. Foram adotados procedimentos como a observação participante, a pesquisa documental, entrevista semiestruturada, oficina de produção de textos e fotografias, técnicas que constituíram a metodologia utilizada. Os participantes são professores e alunos que, numa postura colaborativa, permitiram que pudéssemos conhecer o currículo da escola, compreender a dinâmica do trabalho pedagógico e as práticas, que são construídas, cotidianamente, na diversidade das salas de aula. O aporte teórico do ciclo contínuo de políticas de Ball (1994) e Bowe, Ball e Gold (1992), tem se mostrado vigoroso nos ajudando a pensar as políticas, programas e projetos que chegam

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

às escolas, pelo potencial explicativo e dinâmico contidos nos conceitos de contextos de influência que é onde são definidas e formuladas as políticas; o contexto de produção de textos, de onde emergem as diretrizes, legislações, matrizes curriculares, normatizações para sua aplicabilidade e incorporação das prescrições pelos atores sociais; e o contexto da prática, que se constitui das escolas e dos atores sociais, que dão materialidade e concretude às definições e diretrizes que, ao chegarem no chão da escola são, cotidianamente, ressignificadas, adaptadas, modificadas, revelando um complexo processo de negociações e mediações, permanentes, que emergem na condução do trabalho escolar e na produção do currículo no cotidiano da instituição de ensino.

Segundo Ball ((1994), nos estudos que realiza sobre as políticas educacionais, não há hierarquias entre os contextos que são perpassados por processos de articulações e reinterpretções. Na sua teoria, os contextos de influência, o contexto de definição de textos e o contexto da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização (LOPES, 2005). Tomamos, também, de empréstimo o conceito de recontextualização por hibridismo preconizado por Ball (2000) e Lopes (2005, 2008) para a compreensão tanto da dinâmica escolar e da prática docente no seu *modus operandi*, quanto para o entendimento das reinterpretções a que estão sujeitos os textos oficiais, que circulam na escola em razão das apropriações, das mais diversas, que são realizadas pelos atores sociais que constroem múltiplos sentidos e significações no cotidiano escolar, uma vez que os formuladores das políticas, programas e projetos para a educação não têm controle do que vai ser adaptado, selecionado, reinterpretado, ignorado, rejeitado. Assim sendo, entendemos que são inúmeras as possibilidades de recriação.

O projeto de aceleração, como uma política oficial do município, formulado e definido suas diretrizes pela SEMED, ao chegar na escola para ser executado, é apropriado pelos sujeitos educativos - professores e alunos, que transformaram a matriz curricular num elenco de conhecimentos e atividades, dando os contornos de um

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

currículo vivido e construído, uma vez que os conhecimentos escolares não são meros objetos manipuláveis e transmissíveis como algo externo àqueles que o possuem mas, sobretudo, se desdobram em uma rede de significados, com uma multiplicidade de sentidos, capazes de enriquecer experiências individuais e coletivas no cotidiano da sala de aula.

Desse modo, ao impor uma matriz curricular com uma gama de conteúdos engessados a serem ensinados, a SEMED perde de vista as maneiras originais e criativas por que passam essas diretrizes e determinações, dentro da instituição de ensino e, em especial, nas salas de aula. Encontramos, também, em Tardif (2008), por outro lado, uma contribuição para pensarmos sobre o trabalho desenvolvido pelo docente, na forma em que se realiza e se (re)produz através das práticas cotidianas. O protagonismo docente mostra que, como atores sociais que são, os professores pensam, dão sentido e significado, permanentemente, às suas ações em interação com o outro.

O material empírico oriundo da pesquisa de campo traz alguns dados, que ainda parciais, revelam alguns resultados que nos leva a refletir sobre o currículo escolar e as práticas em sala de aula, que se articulam organicamente e são elementos fundamentais para as aprendizagens realizadas pelos alunos. O que emerge das análises preliminares, tendo como *corpus* a observação participante, as entrevistas com professores e alunos e as oficinas de produção textual, são práticas docentes que se forjam num processo de permanente recontextualização por hibridismo, visando ao alcance dos objetivos da disciplina e nas adaptações e ajustes realizados na matriz curricular, previamente definida pela SEMED que, no cotidiano da sala de aula, dão uma configuração própria ao currículo da escola. As evidências reunidas nos dados coletados mostram, ainda, que as turmas de aceleração apresentaram resultados e desempenhos superiores às turmas regulares do 8º. e 9º.ano do Ensino Fundamental na Escola Azul.

A perspectiva colocada por Ball (1994, 2000) e Lopes (2005, 2008) Bowe, Ball e Gold (1992) nos ajuda a pensar, mais uma vez, no currículo da escola que é

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

(re)construído e ressignificado no dia a dia pelos atores sociais – professores/as e alunos/as – através das práticas docentes realizadas e vividas cotidianamente.

Referências

BALL, S. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckinham: Open University Press, 1994.

_____. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.121-137.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Ciências Sociais da Educação).

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. (org.) *Reforming Education & changing school: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, 1992.

LOPES, Alice C. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p.50-64, jul/dez, 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

LOPES, Alice C. A recontextualização por hibridismo. In: LOPES, Alice C. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008. p.27-32.

TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

EXPECTATIVAS SOBRE ESTUDANTES:
OS JOVENS E AS FAMÍLIAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Fabiano Cabral de Lima, PPGE/UFRJ, fabianokbral@gmail.com

Trabalho financiado pelo PROEX/CAPES

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo mapear a produção científica sobre as expectativas e as trajetórias de estudantes que estão migrando entre o ensino fundamental e o médio. Utilizando a biblioteca online Scielo (*Scientific Electronic Library Online*).

As expectativas serão debatidas em torno das trajetórias de estudantes, seja sob a perspectiva de produções científicas que pesquisou famílias, ou sob a análise do que foi produzido em pesquisas sobre estudantes.

Ao todo após a seleção por filtros de resultados na plataforma totalizaram 12 artigos, que abordam as expectativas de famílias e jovens, e debatem as trajetórias de estudantes, e estes artigos serão os objetos de pesquisa deste resumo expandido. Mostraremos como resultados: As metodologias predominantes, a divisão desses artigos em 2 grupos temáticos, e uma síntese dos debates mais realizados por cada grupo temático. Esta pesquisa é uma análise bibliográfica para pesquisa de mestrado.

Organização dos artigos em conjuntos

Realizamos uma análise das metodologias utilizadas pelas pesquisas dos 12 artigos, e 6 realizam as pesquisas de forma qualitativa apresentando dados coletados a partir de questionários, grupos focais e grupos de diálogo. 6 artigos utilizam a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

metodologia qualitativa e quantitativa, apropriando-se de entrevistas para gerar bancos de dados, ou apropriando-se de outros dados de institutos de pesquisa.

Do conjunto de 12 artigos, os separamos em 2 conjuntos temáticos sobre expectativas:

1. Expectativas das famílias sobre os jovens nas trajetórias escolares (D'ÁVILLA, 1998; SANTOS & GRAMINHA, 2005; CARVALHO, LORGES & SENKEVICS, 2006); 2. Expectativas dos próprios jovens sobre as suas trajetórias escolares (OLIVEIRA & SALDANHA, 2010; PAIVA & BORUCHOVITCH, 2010; LEÃO, DAYRELL & REIS, 2011; SILVA, BONAMINO & RIBEIRO 2012; FIORIO, LIRYO & FERRAÇO, 2012; OSTIL & MARTINELLI, 2014; NUNES et Al 2014; SOUZA & VAZQUES, 2015; WACHELKE, 2017). Sintetizando:

Expectativas das famílias sobre os jovens nas trajetórias escolares

São 3 artigos que realizaram questionários para construir dados objetivando debater as expectativas e perspectivas de famílias sobre os jovens estudantes e os processos educacionais. As pesquisas apontam baixa escolaridade das famílias de alunos de escolas públicas. As pesquisas mostram que independente do nível socioeconômico das famílias, as expectativas sobre os estudantes são altas, tanto objetivando o ingresso dos estudantes nas universidades, quanto ao ingressos dos estudantes em um campo profissional de trabalho. Há uma maior participação da mulher como responsável por alunos. A participação das famílias nos processos educacionais dos estudantes é abordada como positiva para o incentivo dos alunos na educação, e para que os alunos alcancem as altas expectativas. Pesquisas problematizam também expectativas das famílias sobre as estudantes do sexo feminino, que é voltada para a vida doméstica dividindo espaço com trabalho e universidade, o que não ocorre com as expectativas sobre estudantes do sexo masculino, que na maioria dos relatos são expectativas profissionais de trabalho e universidade.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Expectativas dos jovens sobre as suas trajetórias

Esses 9 artigos realizam entrevistas e grupos de diálogos com jovens, tinham entre os objetivos, mapear as avaliações dos estudantes quanto as suas trajetórias escolares, as suas expectativas de vida de estudos e trabalho, e também propõem avaliações dos estudantes sobre escolas e os agentes mais participantes dos seus processos de expectativas e trajetórias. As pesquisas apontaram estudantes com altas expectativas sobre as suas vidas, tanto para o trabalho quanto para objetivação de chegada à universidade. As pesquisas mostraram também que os estudantes sentem a reprovação como fracasso escolar, e que a indisciplina é responsabilidade deles próprios. Professores e responsáveis são mostrados como os principais motivadores desses jovens para superação de resultados. Estudantes da rede pública e privada, independente de resultados em avaliações em larga escala, raça, gênero e nível socioeconômico, tem expectativas idênticas sobre os futuros profissionais. Pesquisas apontam também que os estudantes tendem a questionar autoridades de diretores.

Considerações finais

Este resumo expandido trouxe como empiria um conjunto de 12 artigos selecionados da *Scientific Electronic Library Online*. Uma análise sobre os artigos mostrou que a metodologia qualitativa é predominante nas pesquisas, e que as análises quantitativas são utilizadas como resultados de pesquisas aonde envolvem números altos de respondentes. Separando os artigos em 2 conjuntos: Expectativas das famílias sobre os jovens nas trajetórias escolares (3 artigos) e Expectativas dos próprios jovens sobre as suas trajetórias escolares (9 artigos). Evidenciamos apropriação de dados de avaliações em larga escala e do IBGE como inspiração para algumas pesquisas de amostras em debate sobre as relações das famílias com os estudantes. Também mostram como os estudantes e famílias entendem as escolas como espaços educacionais, avaliando, e questionando, e também foi possível analisar que as pesquisas mostram que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

tanto famílias, quanto estudantes tem expectativas altas sobre os estudantes, independente das redes escolares, socioeconômico, raça e gênero. Pesquisas apontaram diferenças entre a participação de responsáveis nas escolas com o gênero masculino e feminino, sendo o feminino predominante. Pesquisas apontaram também diferenças sobre expectativas de trajetórias de estudantes do sexo feminino e masculino entre a visão de alunos e de famílias, ambas altas, porém entre as meninas, o estudo, o trabalho são transpassados com a vida doméstica, diferentemente dos meninos que não apresentam relações domésticas como cuidar da família e da casa como objetivos futuros.

Referências Bibliográficas

- CARVALHO, M. P. de; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 81-99, Abr. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2016000100081&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Junho 2018.
- D'AVILA, J. L. P. Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 19, n. 62, p. 31-63, Abril. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Junho 2018.
- FIORIO, A. F. C.; LYRIO, K. A.; FERRAÇO, C. E. Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos / as alunos / as. *Educ. Real. Porto Alegre*, v. 37, n. 2, p. 569-587, agosto de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 de junho de 2018.
- LEAO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Os olhares sobre a escola do ensino médio. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 de junho de 2018.
- NUNES, T. G. R. et al. Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 203-210, Ag. 2014. Disponível em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200203&lng=en&nrm=iso)

85572014000200203&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Junho 2018.

OLIVEIRA, I. C. V.; SALDANHA, A. A. W. Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 47-55, Abr. 2010. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000100007&lng=en&nrm=iso)

863X2010000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Junho 2018.

OSTIL, A.; MARTINELLI, S. C. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educ. Pequi.* São Paulo, v. 40, n. 1, p. 49-59, Mar. 2014. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Junho 2018.

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 381-389, Junho 2010. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000200017&lng=en&nrm=iso)

73722010000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Junho 2018.

SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 217-226, Ag. 2005. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200009&lng=en&nrm=iso)

863X2005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Junho 2018.

SILVA, J. L.; BONAMINO, A. M. C. de; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 367-392, Junho 2012. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200017&lng=en&nrm=iso)

46982012000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Junho 2018.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409-426, junho 2015. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200409&lng=en&nrm=iso)

97022015000200409&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Junho 2018.

WACHELKE, J. Ideologia nas pessoas de Estudantes de Ensino Médio no Sucesso no Trabalho. *Psicol. cienc. prof.* Brasília, v. 37, n. 3, p. 652-668, set. 2017. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000300652&lng=en&nrm=iso)

98932017000300652&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 de junho de 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: EM QUE O PNAIC
CONTRIBUIU NA FORMAÇÃO DE UMA ALFABETIZADORA?**

Joana Nély Marques Bispo, bisjoana@gmail.com

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/
Faculdade de Formação de Professores

Denize de Aguiar Xavier Sepulveda, denizesepulveda@hotmail.com

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/
Faculdade de Formação de Professores

“A criança que não brinca não é
feliz, ao adulto que quando criança
não brincou, falta-lhe um pedaço no
coração”. (Ivan Cruz)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Introdução

O presente trabalho tem o intuito de apresentar reflexões sobre a ludicidade nas práticas educativas da *alfabetizadora pesquisadora* da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise situada no bairro Jockey, município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro; por meio da formação realizada no PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Se admite os termos *alfabetizadora pesquisadora* aglutinados por acreditar que fazem sentido unidos entendendo que um conceito complementa o outro neste contexto.

As experiências lúdicas em relação ao *ensinoaprendizado* de alunos/alunas de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental associadas às influências do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), possui conhecimentos para a *alfabetizadora pesquisadora*, que é autora desta pesquisa. Compreende-se que só existe ensino se houver aprendizado por isso adotamos os conceitos juntos *ensinoaprendizado*, assim como os seus termos derivados que aparecerão durante este trabalho.

No contexto educacional é notória a importância de estarmos nos referindo ao desenvolvimento humano, ao processo *ensinoaprendizagem* e a educação à luz do lúdico. O termo lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim ludos que remete para jogos e divertimento.

Segundo Luckesi (2007, p.18) “A ludicidade, por seu turno, é o estado de quem se desenvolve, se integra, se constitui, toma posse de si, de modo alegre, fluido e feliz.” Portanto, a ludicidade é um estado de ânimo que remete à entrega, à inteireza, à vivência plena; considerando a realidade interna do indivíduo. Fazendo assim menção para o viés da subjetividade dos sujeitos. A ludicidade, então é um auxílio na constituição dos sujeitos para o caminho saudável e de bem estar, onde tem espaço para criatividade, imaginação e superações.

Na formação da *alfabetizadora pesquisadora* através do PNAIC se apreendeu que “ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceira e exploração de objetos,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

comunica-se com seus pares, expressa-se por meio de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões.” (Brasil, 2012, p. 11).

Temos como destaque na unidade 4/ ano 1 do material que consta no PNAIC, política pública criada em 2012 pelo Ministério da Educação na página 5, a seguinte premissa:

Priorizamos a discussão sobre brincadeiras e jogos que articulem as diversas áreas de conhecimento, as diferentes formas de agrupamento, tomando como foco os direitos de aprendizagem para este ano de escolaridade, bem como a possibilidade de todas as crianças participarem, independentemente de seus impedimentos ou dificuldades, sejam motores, intelectuais, sensoriais e/ou por questões relacionadas aos distúrbios de aprendizagem.

Ou seja, o PNAIC ressalta a ludicidade nas atividades educativas dos/as alunos/as que estão em processo de aquisição da leitura e da escrita, ampliando as possibilidades de *ensinaraprender* brincando, envolvendo assim as dimensões da educação: sociológica, psicológica e pedagógica. Sociológica, pois é uma atividade de caráter social e cultural; psicológica, porque trata de desenvolvimento do ser humano; e pedagógica por servir de aporte teórico nas experiências educativas.

A partir da compreensão sobre Huizinga (2012) afirmamos que os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade. A situação imaginária provocada nas brincadeiras ou com jogos e brinquedos possuem regras de comportamentos da sociedade.

No que se refere aos jogos infantis podemos ressaltar que o uso destes em aulas contribui de forma positiva no aspecto pedagógico resultando numa construção de conhecimento efetivo de alunos/as com seus pares.

O jogo em sala de aula, além de proporcionar a construção de conhecimento de forma lúdica e prazerosa, promove a interação entre parceiros e torna-se significativo à medida em que a criança inventa, reinventa e avança nos aspectos cognitivos, afetivos e no seu desenvolvimento social. (Brasil, 2012, p. 22)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Na interação todos/as desfrutam das experiências lúdicas que resultam no aprimoramento de aspectos cognitivos, afetivos e social reforçando a identidade dos sujeitos em que a liberdade de expressão prevalece.

Salientando, o ponto de vista sobre o que potencializa a liberdade no universo lúdico, dando noção à ação de prazer, temos a seguinte forma caracterizada por Piaget (1978):

O que ela (criança) procura é, simplesmente, utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir as suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo a si próprio e aos outros, em suma, exibir o seu eu e assimilar-lhe, sem limites, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora. (PIAGET, 1978, p. 158).

É possível declarar que a criança por meio do universo lúdico tem seu momento de criação, recriação tendo sobretudo associação entre a sua realidade e suas potencialidades na perspectiva de atribuir o que desejar brincando adquirindo conhecimento.

Existe ênfase no contexto lúdico para a linguagem porque com a sistematização da aquisição da mesma por volta dos 6 e 7 anos de idade, a criança tem a possibilidade de uma série de formas novas de símbolos lúdicos, já que ela “[...]torna-se graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal”. (PIAGET, 2005, p 24).

Metodologia

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa embasada na metodologia da pesquisa nos/dos/com os cotidianos através das obras de Alves (2002). Por meio de apreciações de narrativas e imagens da *alfabetizadora pesquisadora* e de alunos/as em situações lúdicas.

Resultados e discussões

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Numa perspectiva de responder o questionamento demonstrado no título deste trabalho: em que o PNAIC contribuiu na formação de uma alfabetizadora? temos como resultados da pesquisa: imagens e narrativas dos/as alunos/as e alfabetizadora para elucidar a temática ludicidade que foi aprimorada na formação do PNAIC.

Vale lembrar que todas as imagens e narrativas possuem autorizações dos responsáveis dos/as alunos/as da turma de 1ºano de escolaridade do ano letivo de 2017 em que a *alfabetizadorapesquisadora* é regente, portanto a permissão para divulgação em seus estudos acadêmicos do mestrado em educação.



Imagem 1- Atividade na horta escolar.

A imagem acima retrata um momento lúdico em que os/as alunos/as realizam tarefas na horta escolar que é o projeto da turma para desenvolver o processo de leitura e escrita, onde após experiências com a horta no início do ano letivo de 2017 tem a *alfabetizadorapesquisadora* como escriba e ao longo do ano os/as alunos/as são os escritores e leitoras tendo como temática de discussão a natureza, utilizando vocabulário que menciona nomes de animais, plantas, alimentos, flores entre outros elementos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As narrativas a seguir confirmam o prazer em ir à horta escolar, momento lúdico da turma diariamente.

Tia hoje vamos para a horta? Fala do aluno Brayan.

Vamos. Responde a alfabetizadora pesquisadora.

Oba! Grito de alegria dos alunos/as da turma.



Imagem 2- Atividade com bexigas na sala de aula.

Mais uma imagem que apresenta a ludicidade. Na sala de aula os/as alunos/as brincam com a bexiga com o intuito de pegarem uma, estourá-la e lerem a palavra escrita no papel que está dentro da bexiga.

Tia aqui está escrito formiga? Questionamento da aluna Esther.

Sim. Você acertou. Muito bem. Afirmação da alfabetizadora pesquisadora para a aluna.



Imagem 3- Banho de mangueira compartilhado com a turma 102.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Esta imagem pode ter como título a palavra ALEGRIA pois a turma da alfabetizadorapesquisadora juntamente com outro grupo de 1º ano de escolaridade, turma 102, brinca de tomar banho de mangueira.

Falas entusiasmadas dos/as alunos/as foram ouvidas constantemente.

Joga água aqui.

Tia joga em mim e na minha colega.

Deixa eu molhar meus colegas.

Tia se molha também.

Compartilhar esse momento foi extremamente feliz. Após o banho de mangueira nos encaminhamos para a sala de aula e refletimos sobre este acontecimento resultando de um texto coletivo da turma.



Imagem 4- Brincando no parquinho.

Parquinho, local em que a criançada adora e realiza as suas trocas de saberes. Desafios, superações, medos, alegrias, vitórias, descobertas fazem parte deste contexto lúdico.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS



Imagem 5- Brincando de quebra cabeça coletivamente.

Um grupo montando junto o quebra cabeça. Estratégias são traçadas, um auxiliando o outro em prol de um objetivo que é concluir a tarefa: montar um quebra cabeça com muitas peças.

Conclusões finais

Contudo, as práticas educativas neste trabalho são lúdicas e têm contribuições reflexivas através da formação da *alfabetizadora pesquisadora* no PNAIC realizado no município de São Gonçalo.

A *alfabetizadora pesquisadora* dedica sua pesquisa sobre a ludicidade desde a graduação e atualmente aperfeiçoa nos seus estudos acadêmicos no mestrado em educação, ressaltando o seu período de estudante do PNAIC.

O PNAIC foi momento de formação em que aguçou o olhar a respeito da ludicidade no contexto educacional.

Este estudo representa experiências lúdicas explicitadas em narrativas e imagens da *alfabetizadora pesquisadora* e dos/as alunos/as da turma 102 (1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental).

Portanto estas práticas educativas lúdicas confirmam a possibilidade de se associar o lúdico ao processo *ensinoaprendizado*.

Referências bibliográficas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; _____. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Ludicidade na sala de aula**, ano 1, unidade 4/ Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, Cristina D'Ávila. (orgs). **Educação e ludicidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação, GEPEL, 2007.

_____, **Ludicidade e formação do educador**. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>. Acesso em 31/05/2018.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.

EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO DE CONTRA-REFORMA

Maria da Conceição Calmon Arruda

FIOCRUZ/UERJ

conceicaoarruda2010@hotmail.com

Crise, que crise?

Este texto é um recorte de estudos que estamos desenvolvendo sobre as implicações das políticas públicas do Governo Temer na garantia ao direito à educação (ARRUDA, 2017; LINO&ARRUDA, 2018). Neste trabalho propomos uma reflexão

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sobre a proposta de educação básica que emerge das políticas públicas de educação do governo Temer e os sentidos que a palavra crise assume na atual conjuntura, já que ela vem sendo utilizada tanto por setores progressistas quanto pelo governo e pela grande mídia na tentativa de explicar o cenário contemporâneo.

Na perspectiva desses últimos os parques direitos sociais garantidos constitucionalmente se não são a principal fonte da crise fiscal do Estado, pelo menos representam um componente importante para sua configuração. No caso brasileiro, onde o Estado Providência não se consubstanciou para o conjunto da população, os direitos sociais associados a ele são ressignificados e apresentados para o conjunto da população como privilégios e/ou como despesas, e como tais passíveis de serem se não extintos, drasticamente reduzidos.

Na visão de Mészáros (2002) o capitalismo contemporâneo atingiu tal grau de saturação que não é mais possível manter conciliações, ou mesmo fazer concessões, mesmo que para uma minoria. Essa saturação tem como um de seus desdobramentos o desmonte, mesmo nos países centrais, das estruturas de sustentação do Estado Providência. Vale ressaltar que desde os anos 1990 o governo brasileiro vem se adequando ou sendo adequado à racionalidade neoliberal.

Com a assunção de Michel Temer à presidência da república houve uma aceleração desses ajustes em virtude do descolamento de seu governo de uma agenda que contemple os interesses das camadas populares. No campo da educação essa aceleração se dá associada a retirada de direitos, com a ruptura, pelo alto, com o projeto de educação básica pública que vinha se consolidando desde o final dos anos 1980. Consideramos que o Novo Ensino Médio (NEM), a Emenda Constitucional 95/2016 – EMC 95/2016 (Teto de Gastos Públicos) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituem uma tríade que dialoga com o questionamento liberal sobre a pertinência do Estado financiar trajetórias escolares de longa duração para o conjunto da população (HAYEK, 1983). Hayek sustenta que o Estado deve garantir uma escolarização mínima para todos, no entanto assevera que o quantum de educação a ser financiado pelo Estado

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

está subordinado a estrutura econômica do país e que cabe às famílias fazerem os sacrifícios necessários para seus filhos estudem mais.

A contra reforma de Temer

Apesar de serem apresentadas como neófitas e adequadas à dinâmica de um Estado moderno e às demandas da sociedade e do mercado, as políticas públicas de educação do governo Temer rementem, em sua essência, ao descompromisso histórico da burguesia nacional com a oferta de uma educação básica pública de qualidade para os de baixo e com uma concepção de educação para as camadas populares que tem como limite a formação para o trabalho. A EMC 95/2016, apresentada como baluarte da austeridade fiscal, inviabilizará, na prática, a consecução do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a consequente melhoria da educação básica pública, já que determina a diminuição gradativa dos recursos destinados ao financiamento da educação. O Novo Ensino Médio (Lei nº 1.3415/2017) além de dialogar com uma noção de educação para os de baixo que já se julgava superada - a formação estrita para o trabalho-, abre espaço para o esvaziamento do currículo da educação básica e da formação de professores ao estabelecer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o principal eixo orientador da educação nacional.

Na campanha publicitária governamental a BNCC vem sendo apresentada como promotora da igualdade educacional e da elevação da qualidade do ensino, em um movimento que ignora não só diferenças socioculturais, como a realidade material das escolas públicas e privadas brasileiras (ARRUDA, 2016; ARRUDA, 2017). Embora a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental já tenha sido foi chancelada pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC do Ensino Médio tem encontrado maior resistência por parte de atores sociais e coletivos em virtude da dimensão do estreitamento curricular que propõe. Em 8 de junho de 2018 a segunda audiência pública sobre a BNCC, que aconteceria na cidade de São Paulo, foi cancelada em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

virtude de manifestações de professores e estudantes da rede pública de ensino. No dia 29 de junho o presidente da Comissão Bicameral da BNCC no Conselho Nacional de Educação (CNE), Cesar Callegari, solicita seu afastamento da presidência da Comissão e explicita publicamente suas críticas em relação à BNCC do Ensino Médio em uma carta endereçada aos demais conselheiros.

Com mandato no CNE até outubro de 2018, Calligari defende a noção de direitos de aprendizagem da BNCC e identifica a lei do Novo Ensino Médio como a principal limitadora da Base porque esta estabelece uma carga horária máxima de 1.800 horas de BNCC no Ensino Médio. Além de reconhece a pertinência das análises que identificam o Novo Ensino Médio como uma ruptura com a concepção de educação básica que vinha se consubstanciando no país; Calligari afirma que “a proposta de BNCC elaborada pelo MEC evidencia os problemas contidos na (...) Lei [do Novo Ensino Médio], aprofunda-os e não os supera. (...) [A proposta do MEC] sublinha o defeito de origem: a separação do ensino médio do conjunto da educação básica (...)” (CALLEGARI, 2018). É importante salientar que em sua gênese o Novo Ensino Médio já anunciava essa limitação, prevista na Medida Provisória 746/2016 que foi convertida na Lei nº 1.3415/2017. Nesse sentido, podemos inferir que desde setembro de 2016 já tínhamos uma tragédia anunciada. Sendo assim, nos parece que a expectativa de Calligari era de que o MEC superasse um delimitador que ele próprio elaborou.

O que se configura improvável, haja vista que articuladores importantes da adoção, pelo alto, do Novo Ensino Médio e da BNCC do Ensino Médio continuam no MEC. O Ministro de Educação, o advogado Rossieli Soares da Silva, que por ocasião do lançamento do Novo Ensino Médio ocupava o cargo de Secretário de Educação Básica do MEC, foi um entusiasta de primeira hora. Já o presidente do Conselho Nacional de Educação, o engenheiro Eduardo Deschamps, que passa acumular a presidência da Comissão Bicameral da BNCC com o afastamento de César Callegari, era presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) quando o Novo Ensino Médio foi anunciado e afirmou então que a “reforma do ensino médio

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

[estava] sendo discutida pelo Consed desde 2012” (MARIZ, ALENCASTRO, BARRETTO, 2016, p. 32).

Considerações não conclusivas

A nosso ver as políticas públicas do governo Temer representam uma reconfiguração, pelo alto, do projeto de ampliação e melhoria da educação básica pública em curso desde o final dos anos 1980. Projeto esse devedor da atuação de forças progressistas que atuaram antes e durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1988 em prol da universalização da educação básica pública gratuita. A tendência é que se mantida a perspectiva de Teto de Gastos Públicos para os próximos vinte anos (EC 95/2016) veremos ruir “até mesmo os modestos compromissos com o bem-estar (...) por cortes selvagens em todos os serviços sociais, desde a saúde e o seguro social até a educação” (MÉSZÁROS, 2002, p.335). Estudo do Ipea revela que foram os mais pobres e os extremamente pobres que mais se beneficiaram das políticas de expansão e de acesso ao sistema público de ensino (IPEA, 2017). A desarticulação da educação básica pública atinge diretamente direitos sociais garantidos constitucionalmente e a perspectiva de futuro de crianças e jovens que dependem da escola pública para a sua escolarização. O perverso é que essa racionalidade parece se contrapor a própria realidade do sistema capitalista hodierno que tem na formação de uma força de trabalho supérflua escolarizada um dos seus sustentáculos. Ao retirar das camadas populares a perspectiva de uma trajetória escolar de longa duração, o governo Temer assume o trabalho precário e contingente como a parte que lhes cabe neste latifúndio chamado Brasil.

Referências bibliográficas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ARRUDA, M.C.C. Escolas públicas de ensino fundamental, qualidade de ensino e o plano nacional de educação. Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 5. , Goiânia, 14-16 de setembro de 2016. Anais ..., 2016. 14 p.

ARRUDA, M.C.C. O Novo Regime Fiscal, as condições materiais das escolas de educação básica e o PNE: desafios e perspectivas para os Conselhos Municipais de Educação. In: CAVALCANTE JR., J.A.C. et al. Conselhos municipais de educação: políticas e experiências de gestão democrática. Seropédica: UFRRJ, 2017.p. 47-80.

HAYEK, F. A. Os fundamentos da liberdade. São Paulo: Visão, 1983. 522 p. p. 446-465. Disponível em: < <https://portalconservador.com/livros/Friedrich-Hayek-Os-Fundamentos-Da-Liberdade.pdf>>. Acesso em 7 set. 2017.

IPEA. Retratos da desigualdade de gênero e raça. <http://www.ipea.gov.br/retrato/>.

LINO, L.A.; ARRUDA, M.C.C. Retrocessos e contrarreforma educacional: um ensaio sobre exclusão social em tempo de golpes. Movimento- Revista de Educação, v. 5, n.8, p. 7-42. 2018.

MARIZ, R.; ALENCASTRO, C.; BARRETTO, E. Novo ensino médio terá currículo flexível e mais horas de aula: Reforma da etapa abre espaço para exclusão de artes e educação física. O Globo, 23 set. 2016. P. 32.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002. 1102p.

INTEGRANDO SABERES ATRAVÉS DOS ESCRITOS DE CAROLINA
MARIA DE JESUS, EM QUARTO DE DESPEJO – UMA PROPOSTA
INTERDISCIPLINAR PARA ALUNOS E PROFESSORES DA EJA DA REDE
MUNICIPAL DE BELFORD ROXO

Thatiana Barbosa da Silva, PPGEDUC/UFRRJ

thatianabarbosapedagoga@gmail.com

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a proposta interdisciplinar baseada no livro Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, desenvolvida pela equipe da Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Educação de Belford Roxo, Rio de Janeiro. A escolha dessa obra especificamente, objetivou: estimular a escrita e a leitura nas turmas de EJA, possibilitar aos professores a prática interdisciplinar, atribuir significado aos conteúdos ministrados aos alunos da modalidade e inserir a questão identitária através dos textos de uma escritora negra e moradora da periferia, como nossos alunos.

Na EJA as desigualdades racial e educacional se cruzam de forma muito explícita: segundo o IBGE (2010), dos mais de 13,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais autodeclaradas analfabetas, 67% são pretos ou pardos. E na EJA de Belford Roxo não é diferente, uma vez que o município é o 28º mais negro do Brasil, de acordo com o Ranking dos Cem (100) Maiores Municípios Negros do Brasil, Marcelo Paixão. A EJA é negra! O número de alunos negros matriculados na Educação de Jovens e Adultos é inegavelmente maior que o de alunos brancos. Segundo os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (2016), são 565.010 alunos brancos contra 1.493, 056 alunos negros.

Da nossa investigação e das necessidades apresentadas pelos sujeitos da modalidade, construímos um grupo de estudos, que tinha como objetivo trabalhar a forma de inserir a ação interdisciplinar nas escolas, visto que tal ação seria um facilitador para planejar aulas mais dinâmicas, estimulantes e voltadas para a realidade presente nas salas da EJA no nosso município. O tema do grupo de estudos foi: “Como trabalhar a Interdisciplinaridade na escola? Limites e possibilidades”. Esse grupo de estudos foi oferecido primeiramente aos professores dos anos iniciais da EJA, em agosto de 2017.

No ano letivo de 2018, propusemos para as escolas da rede municipal que oferecem a modalidade EJA, o Documento Norteador Integrando Saberes Através dos Escritos de Carolina Maria de Jesus - em Quarto de Despejo. Escolhemos o livro Quarto de Despejo como fio condutor do trabalho com as turmas de EJA pois o mesmo aborda diversas temáticas inerentes ao cotidiano da modalidade nas nossas escolas. Carolina Maria de Jesus retratou em seu diário os desafios de uma mulher, mãe que cria os filhos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sozinha, negra, moradora de uma comunidade periférica. Por ser composto de textos curtos, escritos em primeira pessoa e em uma linguagem próxima a dos estudantes, o consideramos um rico material para uso em sala de aula, possibilitando a integração de saberes e a articulação dos componentes curriculares à vida dos alunos. Além disso, consideramos a questão da representatividade de suma importância, uma vez que, uma protagonista negra seria lida por turmas em sua maioria composta de negros.

Escolhemos estruturar nosso trabalho tendo como pilares três eixos: o registro escrito do cotidiano escolar para orientadores pedagógicos, educacionais e professores regentes e a produção textual para os alunos; a reflexão-ação sobre a prática pedagógica e a interdisciplinaridade. Logo, pretendemos alcançar através de formações continuadas os pedagogos e regentes que atuam na EJA assim como aos alunos por meio da dinamização do projeto nas escolas.

A partir das reflexões de Aires sobre o conceito de interdisciplinaridade de Japiassu (1976) entendemos que:

[...] pode-se dizer que se trata de um processo onde há interatividade mútua, ou seja, todas as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras. Um processo no qual se pode generalizar e aplicar métodos e técnicas entre disciplinas diferentes. E ainda, principalmente, um processo pelo qual se possa restabelecer a unidade do conhecimento, religando as fronteiras impostas pelo positivismo. No entanto, mesmo buscando uma compreensão epistemológica da interdisciplinaridade, Japiassu considera não se tratar apenas de um conceito teórico, mas que se impõe fundamentalmente, como prática e como ação (Aires, 2011, p. 218).

O Documento Norteador orientou também os encontros para formações continuadas organizados pelo setor. Houve a preocupação por parte da equipe de além de revisitar o conceito de interdisciplinaridade com os professores e pedagogos, propor atividades através das quais os componentes curriculares poderiam ser abordados através dos textos de Carolina Maria de Jesus. Acreditamos que o registro da prática docente com o apoio da equipe pedagógica contribui muito para o aprimoramento do professor. De modo geral, a condição de trabalho dos profissionais da educação, com

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

tempo pouco para o estudo, é um grande obstáculo para que o professor incorpore à sua rotina, esse tipo de registro. A falta de um ambiente acolhedor para explicitar suas dúvidas e angústias, assim como a ausência de colegas, gestores e especialistas dispostos a compartilhar suas reflexões, o “escrever por escrever” faz com que muitas vezes o professor não veja sentido em se utilizar da escrita para refletir sobre sua prática pedagógica.

O registro escrito organiza o pensamento e faz com que a reflexão não se perca. Independente do gênero textual escolhido as redações devem fazer sentido para o educador e podem ter a forma que ele achar mais funcional. Sugerimos que, no ano de 2018, os profissionais que atuam na EJA da rede municipal de Belford Roxo, assim como os estudantes da modalidade, escrevessem um diário contendo relatos do seu cotidiano escolar objetivando refletir e repensar suas práticas pedagógicas.

Para este ano letivo, escolhemos privilegiar formações continuadas em serviço dois segmentos destes profissionais: os especialistas e os professores alfabetizadores. Entendendo a escola como lócus privilegiado de formação continuada uma vez que, segundo Geglio (2006):

Considero essa modalidade de formação como sendo aquela que ocorre no próprio local de trabalho desse profissional, ou seja, na escola. Não estou fazendo referência à escola como um espaço que possa abrigar um encontro ou evento com esse caráter. Refiro-me a ela como um meio contínuo e consequente para a formação continuada de professores. Um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico (GEGLIO, 2006, p. 113).

Segundo Geglio (2006), umas das atribuições do coordenador pedagógico é a contribuição para a formação continuada em serviço do professor por ser um articulador do processo ensino-aprendizagem na escola e por possuir uma visão ampla do processo pedagógico da escola e no conjunto do trabalho realizado pelos professores. Objetivamos, portanto, investir no aprimoramento da formação desse profissional e fortalecê-lo teoricamente.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Em 2018, três das dezenove Unidades Escolares que atendem a EJA em Belford Roxo oferecerão turmas de alfabetização, com duração anual. Sabemos que nas turmas de alfabetização e anos iniciais da EJA ocorrem a infantilização das atividades propostas, muitas vezes com aproveitamento das “folhinhas” dos pequenos para os adultos. Pretendemos oferecer encontros de formação nos quais os professores alfabetizadores possam trocar experiências exitosas entre si e se apropriar de referencial teórico-metodológico sobre alfabetização de jovens e adultos e interdisciplinaridade. Nas Unidades Escolares que não abrirem turmas de alfabetização os professores dos anos iniciais foram convidados a participar da formação.

Ao fim do semestre, a Divisão de Educação de Jovens e Adultos realizou a I Roda de Conversa Vozes da EJA, cuja dinâmica consistiu em selecionar, através das equipes pedagógicas das escolas, professores que tivessem realizado atividades interdisciplinares relacionadas ao livro Quarto de Despejo. Cinco das dezenove escolas enviaram representantes para esta atividade. Outras escolas enviaram cartazes com as escritas dos seus alunos assim como diários escritos por alunos e professores, cujos textos exprimiam desde o cansaço após a jornada diária de trabalho, que algumas vezes impediu que a aula daquele dia fosse assistida, passando pelo apelo de uma aluna de 68 anos para que a EJA não acabe, até os conselhos dados pela professora para seu aluno jovem. E nessa grande roda, na qual a troca horizontal de experiências e vivências entre os sujeitos da EJA da rede municipal de Belford Roxo aconteceu sob as bênçãos de Carolina Maria de Jesus, pudemos constatar que é possível ensinar e aprender de outro jeito, mais próximo de como o conhecimento se constrói no cotidiano.

Referências

AIRES, J. A. (2011). Integração curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? *Educação & Realidade*, 36 (1), pp.215-230.
Educação, Secretaria Municipal de; Adultos, Divisão de Educação de Jovens e. (Jan. de 2018). Documento Norteador - Integrando saberes através dos escritos de Carolina Maria de Jesus, em Quarto de Despejo.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS APLICADAS ANÍSIO TEIXEIRA. (2017). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016*. Brasília: INEP.
PAIXÃO, M. (2003). *Ranking dos cem (100) maiores municípios negros do Brasil*. Acesso em 09 de novembro de 2017, disponível em http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/Estudos%20e%20Pesquisas/nota_02_2003.pdf

POLÍTICAS PARA ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: RECONFIGURAÇÕES

Fabiana Nery de Lima Pessanha
(UERJ-FFP)
E-mail: pessanhafabi@gmail.com

Breve Apresentação

O presente texto se relaciona às discussões no campo da educação da infância, em especial, ao direito à Educação Infantil. Inserimos nossas reflexões em um cenário de avanços legais para o atendimento educacional às crianças pequenas, objetivando

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

problematizar os contextos político e epistemológico que vêm orientando o direito à educação da infância na atualidade. Para tanto, nos referenciamos em Abramowicz (2017), Rosemberg (1995), dentre outros, que nos ajudam a refletir sobre as políticas públicas e seus desdobramentos para a configuração e atendimento à infância popular no Brasil. Mais especificamente, dialogamos com a pesquisa realizada por Pessanha (2017) em uma escola pública municipal da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, que buscou o diálogo com familiares das crianças enquanto enunciadores e produtores de sentidos sobre as políticas de Educação Infantil para seus filhos. Justificamos a contribuição do presente artigo na construção de políticas educacionais para a infância que potencializem seus protagonistas enquanto sujeitos políticos e fortaleçam relações mais democráticas nos espaços escolares.

Considerações Iniciais

Pensarmos em políticas e práticas para a educação da pequena infância que se coloquem em defesa das crianças como sujeitos de direitos ainda se configura, para nós, como um constante desafio. Apesar dos avanços políticos e epistêmicos que reconhecem as crianças como cidadãos e cidadãs de direitos sociais, dentre eles, o direito à uma Educação Infantil de qualidade, não nos cabe descuidar de estudos e pesquisas sobre as atuais condições e políticas para atendimento à pequena infância, sobretudo, nos sistemas públicos educacionais.

Para não deixarmos de registrar os avanços legais que consolidam a infância em seu atual estatuto jurídico como grupo de direito educacional, fazemos lembrar uma sequência, a partir da Constituição Federal de 1988 e, em especial, da LDBEN n. 9.394/96, de dispositivos (TEBET, 2017) que inserem a infância no cenário institucional da Educação Básica. Mais recentemente, citamos a Lei n. 12.796/13, que altera nossa atual LDBEN, tornando obrigatória a escolarização das crianças, a partir de 4 (quatro) anos de idade, na pré-escola e, em paralelo, o Plano Nacional de Educação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

(PNE), Lei n. 13.005/14 que, em sua meta 1, prevê a universalização do atendimento à pré-escola até o ano de 2014, período de sua vigência.

Nesse contexto, particularmente, trazemos a discussão sobre a data-corte para a matrícula das crianças, tanto na pré-escola, quanto no 1º ano do Ensino Fundamental, como uma medida que vem reconfigurando o direito à educação das crianças pequenas, especificamente, o direito à Educação Infantil. Nessa reconfiguração, na medida em que são incorporadas à educação obrigatória, as crianças pequenas vêm sendo inseridas, precocemente, no Ensino Fundamental, sendo submetidas a experiências escolarizantes e aos desdobramentos dessas experiências na constituição de suas histórias e subjetividades.

A esse respeito, o presente texto dialoga com pesquisa recente realizada por Pessanha (2017), desenvolvida em um município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, na qual a pesquisadora nos aponta a implementação de políticas de inserção de crianças em idade pré-escolar no Ensino Fundamental. De cunho teórico-metodológico dialógico, apoiada nas proposições de Bakhtin (2014), a pesquisa nos mostra, além da reação das crianças, as argumentações dos familiares sobre a política de matrículas adotada pelo sistema de ensino do município pesquisado. Os enunciados dos familiares a respeito de algumas atitudes e comportamentos observados em seus filhos/as, nos revelam os efeitos do processo de escolarização sendo impressos pela escola na educação das crianças.

Em outra direção, vimos nos propondo ampliar patamares de discussões que se substanciam a partir da incorporação de direitos educacionais pela pequena infância, sobretudo as infâncias das camadas populares que, historicamente, trazem as marcas das intervenções diretas de programas governamentais que são colocados em prática na esfera pública (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Para tanto, consideramos pertinente uma perspectiva dialógica acerca da constituição das infâncias das camadas populares vinculadas às políticas educacionais, quase sempre, ligadas ao terreno do público, considerado como campo hegemônico para sua formação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Em nosso atual contexto de ampliação de direitos educacionais para a pequena infância, haja visto alguns dispositivos legais apresentados no que se refere ao acesso e permanência, colocamos em debate os riscos epistêmicos para a uma educação de qualidade para as crianças pequenas. A esse respeito, Abramowicz (2017) nos vem alertando sobre os reflexos da Lei 12.796/13 no atendimento às crianças na pré-escola em sua integralidade, o que tem gerado concepções e práticas de escolarização na pré-escola, processo esse ao qual a autora denomina como "colonização da pré-escola pela escola (p. 20).

Sabemos que a empreitada pela garantia do direito à educação para as crianças pequenas se processa em parceria entre o estado e as famílias no que se refere às obrigações de oferta e matrícula, respectivamente. No que se refere às famílias, Rosemberg (1995) nos mostra uma tendência contemporânea em relação à procura por equipamentos coletivos para compartilharem a educação de seus filhos. Entretanto, para além da necessidade gerada pelo ingresso, sobretudo da mulher, no mercado de trabalho, um movimento de reconfiguração das bases político-epistêmicas sobre as concepções de infância, também tem contribuído para que as famílias busquem, cada vez mais, compartilhar a educação/cuidado de suas crianças com equipamentos coletivos (Idem).

A respeito das reconfigurações contemporâneas nas concepções sobre infância, o referencial teórico da Sociologia da Infância, especialmente o diálogo com o autor Manuel Sarmiento (2007), nos tem ajudado a compreender a infância como uma construção histórica, assim como, a compreender o coletivo infantil como uma formação cultural, no qual as crianças produzem cultura e são produzidas por ela. Nesse ensejo, as famílias, enquanto grupo que também se reconhece como destinatário do direito à educação das crianças, vem imprimindo suas marcas na luta por conquistas políticas e de direitos na Educação Infantil.

Nesse contexto, reforçamos nosso desejo de diálogo com a pesquisa realizada por Pessanha (2017), que se desenvolve em interlocução com familiares de crianças das

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

camadas populares. O estudo buscou, dentre outros aspectos, fortalecer processos mais democráticos de escuta às famílias no cotidiano da Educação Infantil na escola pública municipal onde foi realizada a pesquisa.

Ensaio Final

A educação da criança pequena se mantém como campo de luta e resistência à medida em que seus protagonistas permanecem tendo de resistir ao "espectro da forma escolar", como nos alerta Freitas (2007). Reafirmamos nossa luta por políticas para a educação da infância que contribuam para desmistificar a "forma-escolar" como parâmetro natural e hegemônico para a educação da pequena infância. Defendemos políticas nas quais o fazer escolar seja redimensionado a partir das condições nas quais o ato educativo se realiza, considerando as especificidades dos sujeitos que constroem e reconstróem seus conhecimentos.

Ressaltamos aqui algumas das contribuições de Gallo (2010), ao recorrer a Jacques Rancière, para pensarmos em políticas da infância que considerem outras possibilidades para uma outra educação da infância. Possibilidades essas que venham a contemplar as ações próprias de sujeitos políticos, definidos por sua participação na construção de uma democracia que se produz nas diferentes formas de relação social. Sendo, a essência da política, a manifestação do dissenso, fazendo ver o(s) mundo(s) de seus sujeitos e de seus sentidos.

Referências

ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: _____.; TEBET, G. G. de C; (orgs). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

- FREITAS, M. C. de. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. de; (org). O coletivo infantil em creches e pré-escolas. São Paulo: Cortez, 2007.
- GALLO, S. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. O; (org). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- PESSANHA, F. N. de L. **Sentidos de cidadania a partir do direito à Educação Infantil**: com a palavra, os familiares das crianças. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.
- ROSEMBERG, F. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: DUARTE, L, F, D.; et al. (orgs). **Família em Processos Contemporâneos: Inovações Culturais na Sociedade Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995. (Coleção Seminários Especiais / Centro João XXIII)
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R; SARMENTO, M. J. (orgs). **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2007.
- TEBET, G. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C; (orgs). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.
- VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: **Teoria da Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. (Dossiê: História da Educação, v. 6)

**O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO NAS METAS 15 E 16: UMA ANÁLISE
SOBRE A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO MUNICÍPIO
DE PETRÓPOLIS**

Josely Ferreira Ribeiro (UCP), josely@gmail.com

Sandra Aparecida Lomba Pereira (UCP), sandra.lomba@yahoo.com.br

Enoghalliton de Abreu Arruda (UCP), enoghalliton.arruda@hotmail.com

Grupo de Pesquisa: Tempo Integral e Educação Integral - UCP

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O Plano Nacional de Educação (PNE) entrou em vigor no dia 26 de abril do ano de 2014 e visa cumprir o artigo 214 da Constituição Federal (CF) de 1998 que estabelece a necessidade de se instituir os “planos nacionais de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração”. As diretrizes, metas e estratégias de implementação visam assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades através de ações integradas dos poderes públicos”. O PNE mantém os objetivos propostos pela CF (1988), ampliando para diretrizes de perspectiva da produção humana e cultural, conforme pode ser visto no Artigo 2º.

Com objetivo de alcançar as diretrizes propostas, o PNE/14 apresenta 20 metas a serem atingidas no decorrer dos 10 anos, a partir de sua publicação. Visando atender a LDBEN (9.394/1996), em seu artigo 34, que determina a progressiva ampliação do período de permanência dos alunos na escola, aumentando seu tempo escolar, observamos a Meta 6 que consiste em garantir a oferta de Educação em Tempo Integral, em no mínimo de 50% das escolas públicas, de forma a atender ao menos 25% dos alunos da educação básica, até o ano de 2024.

Nos termos das legislações apresentadas, aponta se para a análise dessa proposta sobre uma ótica sistêmica, articulando a meta 6, de ampliação do tempo na escola, com outras duas que se referem a valorização dos docentes e sua formação no Município de Petrópolis. Para tanto, usaremos como base teórica os dispositivos legais citados, o documento que apresenta o Plano de Cargos e Carreira dos profissionais da Educação Municipal de Petrópolis, lei 6.870/2011, em interlocução com o Plano Municipal de Educação da mesma cidade inscrito na lei nº 7334/2015, ancorado em autores que dialogam sobre o tema.

Desse modo, iniciaremos abordando as metas 15 e 16, que discorrem da formação do professor, em nível superior, seguido pela complementação em nível de pós-graduação, cotejando com o Plano de cargos e carreira dos profissionais da Educação do município, visando observar os possíveis pontos de confluência e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

incongruência presentes nesses documentos, indica se a análise categórica do contexto de políticas públicas proposto por Mainardes (2006).

O Plano Municipal de Educação, inscrito sobre a lei 7.334 de 24 de julho de 2015, do município de Petrópolis, passou por alterações, apresentando a meta 15 que visa a formação específica em nível superior, através dos cursos de licenciatura em consonância com o artigo 61 da LDBEN/94. Para tanto, aponta seis estratégias que norteiam a condução para a execução dessa meta. Inicialmente, afirma fomentar os programas de formação inicial por meios de parcerias com universidades públicas ou privadas. Após a análise, concluímos que o município se ancora em algumas Universidades do Estado do Rio de Janeiro, com oferta de cursos na modalidade EAD (CEDERJ). Ainda sobre essa meta, o município estabeleceu convênios com Universidades privadas, como exemplo, citamos a Universidade Católica de Petrópolis (UCP), concedendo descontos e bolsas de estudos para integrantes efetivos da rede municipal. Ao observarmos os dados, percebemos que 1,8% dos professores da rede municipal não possuem licenciatura (BRASIL, 2015), visto que o prazo para o alcance dessa meta foi de 1 ano após a vigência do plano municipal. Assim, entrando em discordância com o PNE/14, que faz a mesma exigência de prazo, tendo em vista o ano de sua promulgação.

Relativo a meta 16, que diz da formação continuada e pós graduação de professores, o Plano Municipal prevê 50% dos professores em nível de pós graduação, através de 19 estratégias que garantam a eficácia dessa meta. Segundo os dados oficiais, atualmente 89,2% dos professores possuem Ensino Superior, sem especificidade de pós-graduação nos dados apurados, sendo que o prazo para o cumprimento dessa meta é de até o último ano de vigência do plano.

Embora previsto no Plano de Carreira, Art.16 §4º- Os incentivos aos cursos de formação continuada referidos no inciso I poderão ser feitos através de custeio ou licença remunerada, ou ainda através da redução de carga horária. O que se percebe é que por parte dos professores essa formação tenha como mola propulsora a progressão

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

no plano de carreira, conforme a Lei nº 6.870, de 03 agosto de 2011, publicado de agosto de 2011. Segundo o Plano de Cargos e Carreira, no capítulo VIII, artigo 22, 23 e 24, fica decretado que os funcionários efetivos serão promovidos, considerando a obtenção de grau de escolaridade requerido pela classe, seguindo a tabela exposta no plano. Analisando esse anexo, pode-se perceber que os cursos de graduação promovem os servidores em 12%, os cursos de pós graduação *lato sensu* significam 10% de aumento salarial, já em *stricto sensu* corresponde a 08% ao mestrado e 06% na conclusão do doutorado, valores atribuídos sobre o salário do servidor. Logo, discute se a real intenção do profissional se qualificar, posto a sua conscientização acerca de uma formação para o trabalho ou a continuidade dos estudos ancorada no condicionamento de um acréscimo salarial, considerando que ordem de prioridade não deveria ser essa. Segundo Gatti (2012), a formação de professores pressupõe o reconhecimento social associado ao plano de carreira:

É necessário criar condições para que esse profissional se sinta suficientemente reconhecido do ponto de vista social no esforço de sua formação das novas gerações[...]. O reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida e ao trabalho que é deles esperado (p. 94).

Outra problematização que pode ser iniciada nesse debate se relaciona a atratividade dos indivíduos a iniciação da profissão docente, como também a permanência na carreira. Ainda subsidiado por Gatti (2012), constatando que:

o problema salarial docente se associa à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela. Não é banal a perda de bons quadros profissionais que poderia atuar nas escolas em favor de outras áreas profissionais (p. 95).

Esse cenário se agrava se considerarmos a precarização do Trabalho Docente concorrendo com o que temos atualmente como Trabalho Educativo. Uma discussão

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que a princípio parece pertencer ao campo semântico, mas que engloba uma situação profícua, esbarrando na identidade profissional dos docentes (HORA, 2010).

Segundo as afirmações de Ludkë (1983), as questões que embasam nosso debate remontam a uma indagação anterior sobre a profissão docente, uma considerando como uma profissão que possui falhas em suas habilidades e competências, não possuindo autonomia profissional, sem controle e reconhecimento, apontando para a descaracterização da profissão docente.

Sobre a relação docente e formação, Tardif (2005) pondera que há um distanciamento entre a academia e as produções científicas, com as práticas docentes, o que confirma a hipótese de que a formação em níveis de pós graduação não são motivadas apenas para crescimento profissional, a nível de agregar conhecimento para desenvolver uma melhor prática.

Sobre essa perspectiva, fica claro que enquanto o quadro do magistério não abarcar um plano de carreira que valorize seus profissionais, iremos continuar percebendo um esvaziamento do quadro de docentes para outras profissões de maior prestígio social. Em consequência, aumenta-se a oferta de empregos na área educacional, tornando fácil o acesso à profissão, atraindo professores com menor qualificação profissional.

No mais, torna-se imprescindível compreender que a qualificação profissional deve ser uma preocupação e, também responsabilidade, de todos os envolvidos no contexto, ou seja, professores e gestores do sistema educacional ao qual se insere, uma vez que são ganhos efetivos e valiosos para o processo ensino x aprendizagem e, por fim, entendendo que o processo de educação continuada deve acontecer continuamente, existindo no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho.

Referências

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

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

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova a Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? Revista da Faculdade de Educação. UFF. jan.dez.1983.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, v.13, 2012. p.57-70.

HORA, Dayse; COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Políticas públicas de educação integral em jornada escolar ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente?** UNIRIO, 2010

MAINARDES, Jefferson.(2006) **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade. Vol. 27. n. 94, jan/abr. p. 47- 69.

PETRÓPOLIS. **Lei nº 6870, de 3 de agosto de 2011.** Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Municipal de Petrópolis-RJ, estabelece normas de enquadramento, institui nova tabela de vencimentos e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Ano XIX, nº 3.792, 4 ago. 2011, p. 1-7.

PETRÓPOLIS. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - **Lei nº 7334, de 23 de julho de 2015.** Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação Para o próximo decênio e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Ano XIV, nº 4.751, 24 jul. 2015, p. 1-17.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA
PARA DOCENTES E DISCENTES

Marisa Cardoso De Luca Fonseca

Mestranda em Educação/UFF - GRUPPE/UFF - NUGEPPE/UFF

marisadelucaprofessora@gmail.com

Tulio Augusto Carvalhaes Fonseca

Mestre em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

tulioaugusto.prof@gmail.com

A política de correção de fluxo abordada neste estudo, foi implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ e tem por objetivo atender alunos em distorção idade/ano e suas peculiaridades. O seu desenvolvimento acontece por meio de um currículo, metodologia e material pedagógico específico. O corpo docente que atua no correção de fluxo é acompanhado em formações próprias para essa proposta. A base do projeto busca fortalecer a relação professor/aluno, tendo como um dos fatores elencados, a figura do docente como mediador que proporciona ao discente, um ambiente que aguça a curiosidade e a autoconfiança, com liberdade para elaborar questionamentos. Outra característica é a tentativa de resgatar a autoestima desses discentes que por consequência das reprovações, das evasões, estavam afastados da escola ou estavam nela sem uma produção efetiva da aprendizagem e nas relações sociais que o espaço escolar busca proporcionar.

Na contramão da educação tradicional, lecionar em turmas de correção de fluxo permite ao professor uma experiência docente envolvida em novos processos formativos, com um aluno que requer outras ações, outras práticas educacionais, fazendo que o professor revise e reformule conceitos antes concebidos. Nesse sentido, o aluno dispõe de experiências formativas, onde seu saber é o ponto de partida para alcançar novas oportunidades na construção do seu papel na social.

O presente trabalho busca analisar o programa correção de fluxo, implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ, através da Resolução SEEDUC nº 5.330, de 10 de setembro de 2015. O programa pode proporcionar aos docentes e discentes experiências formativas diferentes de vivências anteriores. Para Pimenta e Severino (2007):

Transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas das escolas que, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social não é tarefa

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

simples. O desafio é educar crianças e jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. (PIMENTA E SEVERINO, 2007, p. 14)

O programa correção de fluxo visa minimizar a exclusão social vivida por alunos que sofrem os efeitos da reprovação em sequência, da evasão, da desistência e da falta de produtividade durante a sua permanência na escola. Espera-se poder regenerar, de certa forma identidades perdidas com as desigualdades e diferenças instaladas em nossas escolas estaduais.

Ressaltamos que os desafios da educação devem ser enfrentados por políticas de governo e de acordo com a SEEDUC/RJ (2015), o programa foi estruturado a partir de uma concepção educacional pautada em habilidades e competências com ênfase nas socioemocionais, com elementos estruturais que compõem uma política educacional com matriz curricular flexível, material didático e recursos multimídia, aulas roteirizadas, mediação pedagógica, formação de professores, alocação de professores por área de conhecimento e equipe gestora.

As experiências formativas que a proximidade de ações cotidianas no projeto correção de fluxo, proporciona, surge como possibilidade de repensar a escola e suas práticas. Pois como afirma Pimenta e Severino (2007), para que as práticas sejam transformadas é necessário ampliação da consciência sobre a própria prática, sobre a sala de aula e sobre a escola como um todo.

A educação pública e gratuita enfrenta muitos desafios, seja pela escassez de ações governamentais que favoreçam as ações educacionais, seja pela desvalorização do magistério, seja pela baixa aprendizagem dos alunos e outras situações do cotidiano escolar que incidem na escola. Nesse sentido, esse trabalho tem por objetivo problematizar e analisar como o programa correção de fluxo pode promover experiências formativas comprometidas com as práticas sociais da educação na perspectiva da aprendizagem significativa e contextualizada, respeitando a condição dos sujeitos que atuam nessa realidade específica.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Freire (1992) entende que a educação deve ser voltada para a decisão, para a responsabilidade social e política. “Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática” (FREIRE, 1992, p. 97). Sendo assim, esse estudo busca compreender como a escola pode acolher o aluno que se encontra à margem no espaço escolar, que espera ser reconhecido como cidadão em uma sociedade que reproduz o discurso da exclusão.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), “o atendimento às necessidades sociais e culturais da população, sobretudo as referentes à inclusão social, requer uma escola de qualidade social e pedagógica” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2007, p. 25). Nessa perspectiva, o público envolvido, busca um espaço que proporcione uma prática participativa, que promovam ações contrárias a violência social tão impregnada nas escolas em questão, onde experiências de solidariedade e construções coletivas possam ser agentes inovadores nas vivências escolares.

Esse estudo foi realizado com discentes e docentes que integram uma turma do correção de fluxo no Colégio Estadual Baltazar Bernardino, localizado no município de Niterói/RJ, módulo III/EF (Ensino Fundamental), que corresponde ao 7º/8º ano/EF regular. A faixa etária desses alunos, em média, é de 16 e 17 anos de idade.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta investigação, buscamos fundamentações que discutem as narrativas no contexto da pesquisa educacional. No sentido de perceber que as narrativas contribuem para contextualizar a realidade que se encontra a educação, Alves (2008) afirma que é importante “recordar e narrar tudo aquilo que vemos acontecer na escola e nos múltiplos processos educativos” (ALVES, 2008, p. 139).

Outro instrumento que colabora com esse percurso metodológico é pesquisa bibliográfica que para Gil (1989) é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Resultados e Discussões

Freire (1996), afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e escutar e analisar a escrita de alunos é um sinal desse respeito, da mesma forma, que ouvir os professores permite perceber como eles manifestam a vontade de resgatar as relações humanas no cotidiano escolar e que como os sujeitos envolvidos nesse processo, pensam essas relações e a escola.

Como critério para a realização da pesquisa, analisamos respostas de seis alunos e de dois professores da turma. Aos discentes, perguntamos como eles gostariam de serem entendidos pela escola e aos professores como entendem a prática docente no correção de fluxo.

Aluno 1 (L): “Que me entendam do jeito que eu sou.”; Aluno 2 (V): “Que eu me sinta normal e de um jeito respeitado.”; Aluno 3 (M): “Eu gostaria que me entendesse como um garoto honesto do bem, que faz o bem pra sociedade.”; Aluno 4 (K): “Que eu sou um garoto legal, um garoto bom e feliz.”; Aluno 5 (T): “Como eu sou e não como elas pensam que sou.”; Aluno 6 (LS): “Uma pessoa normal”.

Professor 1 (T): “Como professor, procuro aprofundar o conhecimento sobre cada aluno para poder ajudá-los a vencer suas dificuldades, utilizando práticas mais atraentes e facilitadoras para que as ações do cotidiano escolar se tornem mais significativas e inclusivas.”; Professor 2 (R): Ser professora no correção de fluxo, não é fácil, temos que tentar elaborar práticas diferentes para que os alunos não desanimem e não abandonem a escola e acabem entrando no tráfico e no crime e não reconheçam a escola como um espaço de experiências que podem contribuir para sua transformação social.”

Inferimos, que as histórias são feitas de intenções, de ações, de vivências, e, nesse contexto, os personagens representam suas experiências e demonstram suas expectativas sobre o programa e sobre o que esperam da escola enquanto representação social.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Considerações finais

Conhecendo as propostas do programa correção de fluxo, sabendo do panorama da educação nas escolas públicas relacionadas e analisando as narrativas de alunos e professores desse programa, podemos ter um esboço de como essa proposta educacional pode proporcionar experiências formativas diferentes e que os sujeitos envolvidos buscam nesse espaço um lugar de novos fazeres e de novos reconhecimentos. Buscam um lugar de oportunidades.

Referências

- ALVES, Nilda. **Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação.** In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido e SEVERINO, Antônio Joaquim. **Apresentação da Coleção.** In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- RIO DE JANEIRO, Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC-RJ. **RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5330 de 10 de setembro DE 2015. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências.** Disponível em < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2914185>> . Acesso em 13 jun 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

INVESTIGANDO O PASSADOPRESENTE EM SALA DE AULA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Karyne Alves dos Santos
Colégio Estadual Trasilbo Filgueiras
karynealves@oi.com.br

O trabalho refere-se a uma atividade pedagógica desenvolvida no ano de 2017 com as turmas de alunos/as do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Estadual Trasilbo Filgueiras, situado no bairro de Jardim Catarina – São Gonçalo. A escola foi criada há mais de cinquenta anos na periferia do município de São Gonçalo.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A instituição escolar atua na formação escolar dos/as centenas de moradores/as do bairro e adjacências, tendo formado gerações na instituição. Nas aulas da disciplina de história foi proposto uma investigação jornalística sobre as revoltas populares contemporâneas em paralelo as revoltas populares no Brasil no Século XX.

Apresento o registro de uma pesquisa realizada pelos/as alunos/as a partir dos estudos das revoltas populares do final do século XX, conteúdo trabalhado nas aulas da disciplina história. Com a mudança política de Império para *República, em especial a República Velha - 1889 a 1930, aconteceram muitas revoltas, na sua grande maioria, provocadas por questões políticas, religiosas, misérias, disputas de terras ou pelo poder no país.*

Dentre as revoltas populares estudadas temos: Revolta da Vacina no ano de 1904, Revolta da Chibata no ano de 1910, Guerra de Canudos no ano de 1896, dentre outras. A sistematização deste trabalho focado no ensino de História, no contexto da educação institucionalizada, objetivou refletir sobre o *passadopresente* das lutas populares vivenciadas pela população brasileira.

A intenção da pesquisa em sala de aula, segundo Schmidt (2004) nos leva a entender “que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom”, requer pesquisas, descobertas e a relação do ontem com o hoje, sendo assim, foi proposto aos alunos uma pesquisa em jornais sobre as revoltas ocorridas atualmente em nossa sociedade, relacionando com as revoltas estudadas. Pretendi ir além do livro didático, utilizando os recursos do cotidiano disponíveis para possibilitar a reflexão: reportagens e vídeos sobre a história estudada.

Registro que o estudo histórico, efetivado no âmbito da educação formal escolar, implica uma seleção de conteúdos e de metodologias, para que os alunos construam seu conhecimento e se tornem sujeitos da história, e o professor seja o mediador dessas aprendizagens.

Assim, tornar a sala de aula em um espaço onde os alunos precisam descobrir sua história, de acordo com Piaget (1973) consiste em deixar de ser um “expositor

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa”.

Entendendo que muitas vezes valorizamos presenteísmo, acreditando viver um presente contínuo desvinculado de qualquer passado, faz-se necessário por parte do professor uma postura de reconciliação entre a história e os novos sujeitos levando-os a compreender a partir da relação teoria e prática, que são atores e principalmente construtores diários da história, o que nem sempre é fácil, por inúmeras situações desfavoráveis vivenciadas por alunos/as e professores/as na escola pública.

No entanto, entendi que ao envolver o aluno em um sentimento de pertencimento e valorização da sua própria história, o aprendizado torna-se estimulante e concreto, possuindo significados.

O material apresentado pelos/as alunos/as versa sobre as reivindicações da população local sobre o atraso de salários dos funcionários da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e aumento das passagens rodoviárias no município de São Gonçalo. Foram variadas reportagens sobre passeatas, reivindicações e a busca de direitos quase sempre inexistentes no âmbito dos serviços públicos, comum no cotidiano da maioria dos/as alunos/as e suas famílias. Ao pesquisar os fatos históricos atuais, muitos se identificaram, relatando que o entendimento das revoltas do ontem, também se apresentam no hoje, facilitando o aprendizado.

Estudando a revolta da Vacina ocorrida a partir das mudanças oriundas na Cidade do Rio de Janeiro em 1904 no governo do presidente Rodrigues Alves, com o intuito de modernizar (e embelezar) a cidade e também controlar tais epidemias, iniciou uma série de reformas urbanas que mudou a geografia da cidade e o cotidiano de sua população. Coube a Oswaldo Cruz, nomeado diretor geral de Saúde Pública em 1903, a missão de promover um saneamento na cidade e erradicar a febre amarela, a peste bubônica e a varíola. Com este intuito, em junho de 1904 o governo fez uma proposta de lei que tornava obrigatória a vacinação da população.

Em análise a revolta, os alunos apresentaram algumas reportagens atuais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pesquisadas em jornais. Os variados trabalhos, foram apenas uma das muitas apresentadas pelos/as alunos/as nas aulas que se seguiram, buscando num “tom de urgência” superar as práticas tecnicistas e dominadas por uso de uma metodologia pragmática e voltada para a memorização, repetindo o que está nos livros ou copiando nos cadernos, com questionários e respostas.

O ensino baseado na memorização e na decoreba, entende que deve haver quantidade de informações decoradas para mostrar que se sabia e entendia determinados acontecimentos históricos, afugentando a figura do/a professor/a, que segundo Piaget (1973) seria de mediador do conhecimento, propondo a construção de conhecimentos estimulando os alunos a produzirem e fazerem suas descobertas históricas.

A pesquisa é a busca do conhecimento a partir de fontes variadas e analisadas sob diferentes aspectos. É uma atividade que está presente em vários momentos do nosso cotidiano; pode ser realizada individualmente ou em grupo. Requer interesse, tempo, disponibilidade, senso crítico e disposição em aprender, acredito que este seja o papel da escola, especialmente do ensino da disciplina história.

O trabalho apresentado apoia se em uma das inúmeras reflexões de Freire (2002) onde discute o ensino e a pesquisa como faces de uma mesma moeda, ou parceiras de um mesmo trabalho, onde ambos se completam, já que o autor afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando” (FREIRE, 2002).

Assim, a pesquisa precisa ancora-se nas atividades pedagógicas de sala de aula, indo para além do livro didático, constituindo um processo que possibilite a efetivação de novos sentidos e significados sobre a aprendizagem discente, favorecendo com que os/as alunos/as saiam da condição de ouvintes e sejam protagonistas em seus processos de produção do conhecimento sistematizado historicamente. Muitas são as dificuldades, mas o romper com o usual traduz se o desafio maior dos docentes nestes tempos que vivemos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na Escola – o que é, como se faz*. 18ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

COLÉGIO ESTADUAL TRASILBO FILGUEIRAS. *Pesquisa realizada em sala de aula na disciplina história*. São Gonçalo, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PROTAGONISMO JUVENIL: O IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA

Adriana Tomaz, PUC-Rio, adrianatomaz.puc@gmail.com

Grupo de Pesquisa LAEd

INTRODUÇÃO

O ensino público de qualidade é, sobretudo, um direito que deve ser assegurado pelo Estado aos seus cidadãos. Políticas que interferem na gestão das escolas do ensino

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

público necessitam ser discutidas não apenas por especialistas, mas também por estudantes, comunidade escolar, professores e pela sociedade, como sugere a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Este artigo tem como objetivo apresentar as ocupações estudantis que abrem espaço para as vozes silenciadas dos estudantes.

Esse trabalho está dividido em quatro seções a partir da introdução, a primeira seção apresenta um breve relato do sistema educacional no Brasil e as ocupações das escolas. A segunda seção aponta para a luta pelo direito à educação pública e a contextualização de três estados brasileiros pioneiros nas ocupações das escolas (São Paulo, Goiás e Rio de Janeiro). A terceira seção remete à metodologia e a quarta seção aos resultados parciais.

SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL E AS OCUPAÇÕES

A LDB 9.394/96 reafirma o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988 mediante alguns princípios, dentre os quais destacaremos a gestão democrática do ensino público e a garantia do padrão de qualidade - aspectos significativos na pauta dos estudantes brasileiros durante as ocupações das escolas públicas.

Na gestão democrática, “as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daquele problema” (SOUZA, 2009, p. 125). A base desse processo, sustentado no diálogo e na alteridade, é a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar – gestor, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade no entorno da escola –, bem como o respeito às normas coletivamente construídas e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009).

Todavia, a ampliação do acesso à escola desencadeou a preocupação com a dimensão qualitativa, uma vez que não basta colocar todos os alunos na escola, mas se

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

faz necessário pensar nas condições estruturais e pedagógicas para que esses estudantes permaneçam, garantindo um padrão mínimo de qualidade.

A qualidade de um sistema educacional “resulta de um complexo conjunto de fatores em que estão presentes desde elementos mais objetivos como aspectos materiais relativos ao provimento de serviços (a exemplo de prédios, equipamentos e livros) a outros menos tangíveis (como a liderança da equipe dirigente, a motivação da comunidade escolar, etc.)” (VIEIRA, 2009, p. 106).

O movimento das ocupações distanciou-se dos padrões até então tradicionais de manifestação. Por meio do diálogo e do confronto, os estudantes organizados articularam negociações diretas com as autoridades educacionais em torno de suas necessidades enquanto destinatários das iniciativas educacionais oficiais. Essa tática de negociação direta constitui também uma das dimensões a ser investigada, pelo fato de abrir canais de interlocução dos usuários do serviço educacional com agentes educacionais estaduais, com chances concretas de ver atendidas as reivindicações da comunidade escolar.

As ocupações escolares ocorridas em vários estados brasileiros trouxeram para o discurso educacional uma voz que parecia silenciada: a dos jovens estudantes, como se vê no relato abaixo.

Mudou alguma coisa que vocês notaram após as ocupações? Lana: *Acho que mudou, por exemplo, porque nós não tínhamos tanta liberdade como nós temos atualmente, e também não podemos escolher uma direção nova, porque a pessoa que a gente queria que nos representasse sempre vinha alguém da SEEDUC não pela gente, e acho que também a gente obteve a liberdade... Assim mesmo, não pensar só na gente, pensar no próximo.* [Entrevista feita com uma aluna a favor da ocupação no estado do Rio de Janeiro em uma escola pública estadual, que foi ocupada. Ano de 2018].

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS OCUPAÇÕES NO RIO DE JANEIRO

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Influenciados por alunos chilenos, argentinos e paulistas, estudantes do Rio de Janeiro, mediante a greve dos profissionais da educação, a precarização para atuar no cotidiano das unidades escolares e a crise financeira vivenciada pelo Estado, procederam com as ocupações das unidades de ensino, enfatizando a valorização da educação pública e, com isso, mobilizaram-se para garantir as pautas específicas de suas escolas.

Em março de 2016, estudantes da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro iniciaram o movimento de ocupação das escolas, com a primeira tomada registrada no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, na Ilha do Governador. Em apoio à greve dos professores e funcionários, os alunos proporcionaram visibilidade e força às reivindicações dos servidores de diversos níveis da educação. Entre as principais demandas, estava o fim dos cortes de verbas para o setor; mudanças no currículo mínimo e extinção do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa, que considera as atitudes, crenças, comportamentos e ações, “procurando-se entender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido a suas experiências e ao mundo em que vivem.” (MINAYO, ASSIS E SOUZA, 2005, p. 82).

A pesquisa adotará uma abordagem exploratória, descritiva e analítica do tema, que levará em conta as percepções de diferentes atores e grupos de atores que, no estado do Rio de Janeiro, estiveram envolvidos, direta ou indiretamente, com a ocupação das escolas, considerando, ainda, o contexto mais amplo, tanto nacional como internacional.

A proposta é investigar por meio de entrevistas coletivas semiestruturadas com os estudantes que foram a favor e contra o movimento, e entrevistas individuais com gestores e professores das escolas ocupadas para melhor compreender o movimento na percepção de diferentes atores, ou seja, averiguar o que ocorreu e se houve legado deixado pelo movimento. Também foram realizadas entrevistas individuais com

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

professores e gestores contra ou a favor do movimento das mesmas unidades escolares, com ênfase no legado deixado pelo movimento para escolas do Rio de Janeiro.

RESULTADOS PARCIAIS

Durante o movimento os estudantes passaram a exercer formas diretas de cidadania colocando exigências aos governantes, tais como mais transparência e participação nas tomadas de decisão nas escolas. A atuação desses estudantes traz à tona a discussão sobre a complexidade dos problemas educacionais e sobre a proposta de mudanças para o ensino médio. O maior ganho foi a gestão democrática nas escolas da rede estadual, embora as mesmas estejam subordinadas ao órgão central- SEEDUC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, o movimento de ocupação de escolas no Brasil, assim como no Chile e na Argentina, explicita insatisfações dos estudantes do ensino médio com o cotidiano escolar e com as políticas endereçadas a essa etapa de ensino. Na análise do caso brasileiro, esta pesquisa identifica dois momentos de ocupação de escolas, que se distinguem, principalmente, pela escala do movimento e das reivindicações. No primeiro momento os alunos questionaram as políticas educacionais oriundas dos governos estaduais que não tinham passado por um processo de compartilhamento com a comunidade escolar, conforme previsto em uma gestão democrática. No segundo momento, é possível observar que o movimento das ocupações se espalha por todo o país com mais força, apoiado pelos institutos federais e universidades. Nesse momento, as reivindicações são motivadas pela rejeição às medidas do governo federal, e não somente às políticas educacionais dos governos estaduais, o que envolve a adesão das universidades, das escolas técnicas e dos colégios de aplicação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Um tema que se coloca para esta pesquisa é o chamado empoderamento dos estudantes, que passaram a exercer formas diretas de cidadania, como já foi dito. A atuação desses estudantes traz à tona a discussão sobre a complexidade dos problemas educacionais e sobre as propostas de mudanças para o ensino médio. Embora as escolas das redes estaduais enfrentem condições inadequadas de infraestrutura, entre inúmeros outros problemas, os jovens estudantes mostraram a sua força e comemoram uma gestão mais democrática nas escolas, onde são mais ouvidos e respeitados.

Reconhecemos que ainda há muito que se investigar sobre as ocupações das escolas, mas se percebe que o empoderamento dos estudantes foi o maior ganho com o movimento das ocupações das escolas no Brasil, com um a participação mais dialógica e democrática.

REFERÊNCIAS

- Mal-Educado: luta e organização nas escolas. **Como ocupar um colégio?** (versão online) Disponível em <https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/21/como-ocupar-um-colegio-versao-online/>. Acesso em: 28 de março de 2017.
- MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (2005). **Avaliação por Triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Editora Fiocruz, 244 p.
- SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, 2009.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Educação Básica política e gestão da escola. In: **Educação básica política e gestão da escola**. 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO: uma análise do Projeto de Lei n.º
6.840/2013 e da Lei Ordinária n.º 13.415/2013**

Vinicius Raseck, GTPS/UFRRJ, E-mail: viniciusraseck@gmail.com;

Introdução

Neste trabalho apresentamos resultados da pesquisa que culminou na monografia de conclusão de curso intitulada “*Reforma do Ensino Médio: uma análise do Projeto de Lei n.º 6.840/2013 e da Lei Ordinária n.º 13.415/2017*”, apresentada ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A análise aqui apresentada toma como objeto a mais recente reforma do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Ensino Médio, a fim de identificar suas origens e seus fundamentos políticos e ideológicos.

A partir da análise empreendida, foi possível constatar o retrocesso social que a mais recente reforma do Ensino Médio significa, na medida em que condiciona o acesso ao conhecimento básico de forma igual para todos, numa perspectiva de promoção do desenvolvimento humano. Tal retrocesso se deve pela radicalização do caráter dualista e fragmentário que esta reforma imprime ao Ensino Médio. A pretexto de tornar este nível de ensino mais voltado para os interesses individuais dos jovens, ao flexibilizar e diversificar as possibilidades de itinerários formativos, a nova estruturação curricular do Ensino Médio institucionaliza de uma vez por todas a dualidade do ensino, de modo a explicitar a existência de uma escola para os mais favorecidos e outra escola para mais pobres e excluídos.

O problema investigado

Em 2013, ainda no governo Dilma Rousseff, foi criada na Câmara uma Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), que foi presidida pelo Deputado Reginaldo Lopes, autor do Projeto de Lei (PL) n.º 6.840/2013 (BRASIL, 2013), que sugeriu a alteração da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a pretexto de instituir a jornada de ensino em tempo integral e com nova organização curricular.

Em 2016, após o Golpe Jurídico-parlamentar protagonizado por frações do Bloco no Poder, representadas por Michel Temer, a base do governo golpista aprovou a Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 (BRASIL, 2016), em menos de um ano. Tal MP foi apresentada de forma totalmente desarticulada do PL n.º 6.840/2013, que vinha

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sendo discutido, apesar de que esta MP, em termos gerais, tratar do mesmo tema e com os mesmos propósitos do PL que vinha sendo debatido na Câmara.

Diante da configuração atual do Congresso, com as forças mais conservadoras fortalecidas pelo golpe jurídico-parlamentar, A MP n.º 746/2016 (BRASIL, 2016), foi normatizada em Lei Ordinária n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), em 6 de fevereiro de 2017. Ela prevê que Ensino Médio seja organizado em áreas de conhecimento e por itinerários formativos que, segundo o discurso governamental, seriam mais relevantes para o contexto local, sendo eles: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; e V – Formação técnica e profissional. A Lei indica também que todas as áreas de formação e a organização do currículo devem ser regidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

A Reforma do Ensino Médio, viabiliza a flexibilização do currículo, a certificação de qualidade para exercício de determinadas funções, através de disciplinas com terminalidade específica e considera que o estudante deve ser inserido na experiência prática de trabalho e dá outras providências.

Os procedimentos metodológicos

Essa pesquisa teve como objeto de estudo a Reforma do Ensino Médio, cuja origem é o PL. n.º 6.840/2013 (BRASIL, 2013), mas que foi consolidada pela Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter descritivo, que se insere na categoria de pesquisa documental. A coleta de dados foi feita por meio de fontes primárias e secundárias, a saber: Leis, Decretos, Portarias, Resoluções que se relacionam direta ou indiretamente com as políticas educacionais e documentos governamentais, planos estratégicos, relatórios de audiências públicas e etc.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Os principais resultados

A Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), propõe cinco itinerários formativos, como citado antes. Observamos que esses itinerários formativos caracterizam uma distinção na promoção de Educação Básica, uma vez que prevê que o estudante deve escolher qual itinerário formativo deve seguir para Formação Educacional e/ou Profissional, sem qualquer garantia de oferta e de condições de escolha.

Vemos nas reformas uma pluralidade na oferta, considerando que mediante escolha, os alunos serão habilitados para esta ou aquela área, o que fere um direito constitucional e o que também é previsto pela última LDB, que é a promoção de uma Educação Básica, comum a todos, sem distinção, nas mais variadas camadas da sociedade.

Ela possibilita a organização do Ensino Médio em módulos e a oferta de disciplinas com terminalidade específica, que habilita o estudante, para inserção imediata e atuação prática no mercado de trabalho, considerando a área na qual recebeu formação.

Conclusão

O Brasil vivenciou um período de crise política muito grande com o golpe jurídico-parlamentar de 2016, acompanhado disso, a crise do Capital se alarga constantemente e ele exige que o Estado direcione novos olhares para as instituições escolares e para o sistema de ensino como um todo, pois elas têm assumido um papel extremamente relevante para a manutenção da hegemonia burguesa, direcionando a educação para uma formação técnica e comportamental de um novo tipo de homem.

Concluimos que a Reforma do Ensino Médio, evidencia o retrocesso dos direitos educacionais e humanos, considerando a educação como direito de todos e que o Estado deva garantir aos jovens e adultos o acesso a essa modalidade de ensino, o que independe de condição humana e financeira, como também de faixa etária. Outro aspecto é o caráter autoritário da reforma, imposta mediante Medida Provisória, com

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pedido de urgência, o que impossibilitou o diálogo com a sociedade civil e feriu os direitos de decisões democráticas que foram conquistados ao longo dos anos.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996.

_____. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de Setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Edição extra. Brasília, 23 Set. 2016. Disponível em: <www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>.

Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 29 mai. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 20 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 85/2015 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BRASIL. Diário da Câmara dos Deputados. p. 59554-59559. **Projeto de Lei n.º 6.840 de Dezembro de 2013**. Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0020131213002220000.PDF#page=174>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 43ª Edição. São Paulo, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, 8ª edição. Rio de Janeiro, 1989.

MARX, K; ENGLÉS, F. **Manifesto Comunista** (1848). Versão para ebook. Brasil, 1999.

A META 06 DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO:
ESTRATÉGIA PARA NÃO SER

Tereza Cristina de Almeida Guimarães – Unirio – tecrisalgui@hotmail.com

Elisângela da Silva Bernado – Unirio – efelisberto@yahoo.com.br

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, abarcando a análise de documentos e a pesquisa bibliográfica da literatura sobre os temas estudados, verificou o cumprimento da meta 06, do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, em referência à estratégia 6.17, que diz a respeito à revitalização dos cieps para atendimento em perspectiva da educação integral. Os resultados apontaram para a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ausência do cumprimento legal até a presente data e a falta da execução de um projeto que vise ao trabalho de jornada ampliada nessas Unidades Escolares.

Este estudo de abordagem qualitativa se valeu, num primeiro momento, da pesquisa de documentos para atender aos objetivos. Foram analisados os Planos Plurianuais da Prefeitura de São Gonçalo, referentes aos anos de 2014-2017 e 2018-2022 para observar o planejamento de construções/reformas no âmbito da Secretaria de Educação. Cumprida essa etapa, buscaram-se, em referenciais bibliográficos, produções que alicerçassem este estudo em relação aos temas que vieram a compô-lo, como tempo integral e educação integral, encontrando em autoras como Coelho (2009/2016), Cavaliere (2014), Fank e Hutner (2013) e outros os referenciais que consubstanciaram os debates aqui trazidos.

Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei n. 13.005/14 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE prevê metas e estratégias para a educação a serem cumpridas no prazo de 10 anos.

Entre as metas do PNE (2014-2024) destacamos, neste estudo, a que se refere à educação integral. Tal meta apresenta nove estratégias que incorrem em aspectos importantes como diversidade cultural brasileira, intersetorialidade e outros. No texto encontramos a determinação da Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Em São Gonçalo, o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2024) foi sancionado no dia 07/12/2015, por meio da Lei Municipal n. 658/15 e publicado em Diário Oficial em 09/12/2015. Ao observamos a Meta 06 do PME/SG, encontramos o seguinte texto:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Num desdobramento dessa meta, destacamos a estratégia 6.17 que será foco deste estudo e objetiva “Revitalizar os CIEP’s municipalizados para atendimento em horário integral, na perspectiva de Educação Integral imediatamente a partir da vigência do plano”. Este estudo pretende, portanto, investigar o cumprimento da meta 06 do PME do município de São Gonçalo, em relação a sua estratégia 6.17 e analisar a importância da renovação dos espaços dos cieps para o atendimento em horário integral. A relevância do estudo reside no monitoramento de uma das metas do PME do município, especificamente em relação a uma de suas estratégias e na discussão da importância do espaço para a jornada ampliada de ensino.

O município de São Gonçalo conta hoje, devido à municipalização, com sete Cieps (Centros Integrados de Educação Pública) em seu quadro de Unidades Escolares. São eles: Ciep 250 – Rosendo Rica Marcos, no Gradim; Ciep 411 – Doutor Armando Leão Ferreira, no Engenho Pequeno; Ciep 414 – Tarso de Castro, em Ipiúba; Ciep 051 – Anita Garibaldi, no Jardim Catarina; Ciep 125 – Professor Paulo Roberto Macedo do Amaral, no Colubandê, Ciep 438 – Rubens Maurício da Silva Abreu, no Galo Branco e o Ciep 045 – Porto do Rosa (infelizmente desativado).

Dessas unidades escolares, duas atendem em horário integral: Ciep 125 – Professor Paulo Roberto Macedo do Amaral e Ciep 411 – Doutor Armando Leão Ferreira, apesar de não fazerem parte do Programa Novo Mais Educação.

Ao falarmos em atendimento em tempo integral é importante destacar que esse se difere da educação integral, como esclarecem Fank e Hutner (2013, p. 6154) ao definirem que “Há uma diferença, que não é uma questão de semântica, entre a educação integral (o currículo integrado) e a educação em tempo integral (a oferta ampliada do tempo escolar)”.

Tendo essas perspectivas em mente, voltamo-nos para a investigação dos Planos Plurianuais (2014-2017/2018-2022).

A análise nos mostrou a ausência de dispositivo em tais planos que vise à “revitalização” dos Cieps municipalizados, no sentido de atender à ampla oferta de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

espaços que contemplem à educação integral. Há referência a obras de manutenção e reparos, no entanto, tais não abarcam a dimensão de um trabalho para o desenvolvimento amplo do aluno. Isso significa que as intenções governamentais ainda não se direcionam para o cumprimento da estratégia 6.17 do PME, que visa à educação integral, uma vez que não podemos considerar pinturas e pequenos reparos como “revitalização” do espaço. No entanto, no PPA 2014-2017 observamos um Programa chamado “Bairro Escola”, cujo objetivo é “oferecer educação integral aos alunos da rede, com oficinas de artes, esportes, educação, etc”. Tal programa ainda não se materializa nos Cieps estudados.

No atual PPA 2018-2022, há a replicação do programa e a mesma situação é observada no sentido de não haver a concretização do programa nas escolas estudadas, o que evidencia, no mínimo, a falta, até o momento, de um cumprimento legal, pois o programa objetiva o atendimento de 100% dos alunos da rede.

Outro Programa relevante para este estudo dentro do PPA é o que se denomina “Patrimônio, próprios municipais e imóveis sob sua responsabilidade”, cujo objetivo é “Adquirir, construir, ampliar, reformar e manter o patrimônio, próprios municipais e imóveis de locação”. O que verificamos é que no PPA 2014-2017 havia a indicação de atendimento a três imóveis que não são identificados no Plano. O PPA 2018-2022 anuncia o atendimento a 100% dos imóveis. Não obstante, a revitalização dos cieps não é contemplada.

Vale lembrar que a estratégia 6.17 determina “o atendimento em horário integral, na perspectiva de Educação Integral”. Para Coelho (2009, p.90), a “educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano”. Mas como promover um trabalho que caminhe em direção à educação integral com construções que não oferecem espaços múltiplos para um repertório diversificado?

Confirmando a precariedade que encontramos hoje em relação aos ambientes educativos, Cavaliere (2014, p. 1213) esclarece que “não temos construções

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

escolares preparadas para a rotina em tempo integral e todas estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia. Construir e reformar escolas é condição sine qua non a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI”.

A afirmação da autora reflete a proposição que integra o texto da estratégia estudada nesta pesquisa e revela a importância da adequação do espaço para atender a uma proposta de ensino que se pretenda integral, pois a educação pressupõe entre outras coisas uma dimensão espacial e quanto mais rica e diversificada for essa dimensão, mais substancial será a interação do sujeito com os lugares da aprendizagem. Refletindo sobre o atendimento em tempo integral e seus ambientes, Coelho (2016, p. 111) afirma que “a adequação de mobiliário específico, assim como de espaços próprios a essa educação também se fazem necessários – por exemplo, quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, refeitórios, cozinhas e banheiros”.

Compreendemos assim, que a revitalização do espaço deve objetivar aparelhar extensão escolar com múltiplos ambientes, onde atividades plurais possam ser oportunizadas, numa perspectiva de escola que objetive a formação mais completa do aluno.

Conclusão

As análises feitas indicam que até o momento não houve cumprimento da meta 06, do PME do município de São Gonçalo/RJ, em relação à estratégia 6.17 não se deu. Apesar da indubitável importância desse espaço multiforme.

Outro aspecto evidente nos documentos analisados é a falta de clareza sobre as concepções de educação integral e de tempo integral. Ora, se tal distinção não é inequívoca nas legislações municipais, a materialização dos objetivos que traçam se torna de intrincada compreensão e de difícil monitoramento.

A ausência da execução de um projeto que vise ao trabalho de tempo integral nos cieps do município de São Gonçalo, tanto na perspectiva da revitalização

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

do espaço para uma multiplicidade de atividades, quanto da concepção de educação para o desenvolvimento mais amplo possível dos alunos não só evidencia o descompromisso com as próprias legislações municipais, mas precariza o ensino e reduz oportunidades educacionais na efetivação de uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 28 jun. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educ. Soc., Campinas*, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

COELHO, Lígia Martha. Plano Nacional de Educação 2014-2024- Meta 06: Estratégia para qual tempo e para qual projeto de sociedade? *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, volume 13, número 33, 2016.

FANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e concepção. *XI Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, 2013.

SÃO GONÇALO, Plano Municipal de Educação, Lei Municipal n. 658/15 de 07 de dezembro de 2015.

SÃO GONÇALO, Lei n. 534 de 27 de dezembro de 2013, Plano Plurianual 2014-2017.

SÃO GONÇALO, Lei n. 795/2018, Plano Plurianual 2018-2022.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GESTÃO ESCOLAR BILATERAL: DIRETORA OU COORDENADORA PEDAGÓGICA? COM QUEM ESTÁ A GESTÃO?

Renata Telha, UFRJ, renatatelha@gmail.com

Andréa Casadonte- UFRJ, andreacasadonte2@gmail.com

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo compartilhar algumas inquietações sobre como a materialidade daquilo que se disputa no campo discursivo por gestão democrática em organizações escolares enfrenta uma série de atravessamentos, efeitos de relações de poder, que se estabelecem no interior de uma escola. Tendo como parâmetro os dois princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que caracterizariam a gestão democrática, torna-se potente pensar a ambivalência do artigo 14 e seus limites no cumprimento do modelo de gestão escolar, trazendo a cena a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

necessidade de aprofundamento do debate público do que se depreende por democracia, fazendo-se importante desnaturalizar esta categoria conceitual. A partir destas inquietações, realizamos uma prática de observação em uma escola da Prefeitura do Rio de Janeiro, além de utilizarmos um roteiro previamente elaborado, onde se tornou caro acompanhar sua dinâmica de funcionamento, mas principalmente caracterizar os processos de ocupação dos espaços de tomada de decisão.

Devido às inferências que iremos promover e às questões éticas de pesquisa, decidimos não divulgar o nome da unidade. Inaugurado em meados da década de 1970, em um bairro residencial do subúrbio carioca, o prédio possui 3 andares com 25 salas de aula, que atendem 9 turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 230 alunos, e 12 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, com 285 alunos. No que tange ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente à avaliação ocorrida no ano de 2015, o 5º ano atingiu 5.7, embora a meta projetada tenha sido 5.8, e o 9º ano atingiu 4.6, superando a meta projetada de 4.3.

Clima escolar *versus* poder de tomar decisão?

O provimento de gestão da escola observada obedeceu aos critérios estabelecidos para o processo de seleção de gestores das escolas da Rede Municipal de Ensino (SME) da Cidade do Rio de Janeiro. Ou seja, deu-se por meio da Resolução SME nº 1303, publicada no Diário Oficial de 18/09/2014, que contempla os cargos de Direção Geral e Diretor Adjunto. Assim, a Diretora entrevistada compôs chapa como Diretora Adjunta para a consulta daquele ano. A Diretora eleita aposentou-se e a Diretora Adjunta passou a responder pela Direção Geral da escola a partir de julho de 2017.

Na escola, a Coordenadora Pedagógica (CP) encontrava-se na função desde 2010. Durante a visita, a percebemos exercendo funções de inspeção, portaria, secretaria, junto aos alunos, caracterizando, ao nosso ver, sua liderança por conta de sua

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

presença física constante. Já na relação com o grupo de professores, apresentava tensões – inclusive, a mesma não se dirigiu a nós enquanto estivemos na Unidade. Ecoa como voz corrente nas instituições escolares o discurso que atribui à gestão a capacidade de influenciar tanto no clima escolar, quanto no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, compreendendo, assim, as relações construídas dentro do espaço da escola. Assim, estudos apontam “(...) que os professores estabelecem suas estratégias de ensino a partir das contingências que encontram no nível técnico das organizações escolares”. (OLIVEIRA; WALDHELM, 2015, p. 829)

Considerando que a figura do gestor pode exercer influência sobre os desdobramentos das ações de elementos inseridos no espaço interno da escola e também nas que reverberam na comunidade escolar, como definir aspectos elegíveis para a caracterização da figura do gestor e da forma como este se relaciona com outros, compreendendo a existência da linha tênue entre o “eu” e o “outro”? Como desconstruir o olhar centralizado na figura de um único líder, que conseqüentemente é tido como “o” responsável pelo “gerenciamento” de determinado espaço escolar público? A quem seria atribuída a responsabilidade do desenvolvimento de um clima escolar considerado favorável ao exercício da gestão democrática? Quando perguntada sobre o clima escolar, a Diretora respondeu-nos que o clima institucional estava amigável, porém teria havido momentos de tensão na relação entre professores e equipe gestora, sem entrar em detalhes.

De acordo com a LDB, as informações que se pode depreender por gestão democrática são:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O cotejamento das informações oferecidas pela Diretora com as dos professores que tivemos contato, mais o fato de que o projeto político pedagógico (PPP) da escola foi elaborado há oito anos, como uma produção intelectual da CP, aponta-nos que os dois princípios indicados pela LDB já não estariam sendo respeitados. Ao contrário do que propõe Fernandez (2015), o PPP da escola não contemplava a definição de problemas e objetivos específicos e evidenciava marcos discursivos educacionais genéricos. O planejamento fora pensado para o outro e não com o outro. No entanto, a CP não estava exercendo função a convite de uma equipe gestora democraticamente eleita pela comunidade escolar?

Destacou-se, ainda, as limitações da participação das comunidades escolar e local que, conforme apontam Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016), afetariam a mobilização da sociedade como importante pilar da gestão democrática. Isto porque os representantes dos segmentos *Aluno* e *Responsável* foram escolhidos pela Direção para compor a chapa, sendo somente o representante do segmento *Professor* efetivamente eleito. Quanto ao Grêmio Estudantil, sua existência é nominal. Na última eleição os alunos foram convocados pela CP para constituírem chapa única. De acordo com a diretora, as informações sobre funcionamento do Conselho e do Grêmio encontravam-se disponíveis para consulta pública, no entanto, não havia manifestação de interesse em conhecê-las pelas pessoas da comunidade. Havia convocação à participação da comunidade, porém a frequência era baixa. Diante disto, verificamos que embora houvesse o CEC eleito, sua função assumia caráter burocrático.

Quando perguntada sobre a existência de um organograma na escola, a Diretora apresentou uma ideia tradicional de organização do mesmo, descrevendo um modelo empresarial, porém o discurso foi de igualdade de voz e vez para todos. Essa incoerência entre o discurso e a prática nos leva ao artigo de Silva (2011) que, ao tratar da contribuição das estruturas burocráticas e centralizadoras das instituições brasileiras na construção da identidade oficial dos diretores, mostrou a distância entre o que está na legislação e a interpretação e a prática concreta no cotidiano, visto que a diretora

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

quando explicou o organograma, além de apresentá-lo de forma hierárquica, se colocou no topo dessa estrutura, sendo seguida pela diretora adjunta e pela CP, estando abaixo os professores, funcionários e em seguida os alunos. Diante disso, notamos que em nenhum momento ela apontou que coordena em consonância com o CEC. Esses aspectos contribuem para o distanciamento da gestão escolar de um modelo democrático, aproximando-se de um modelo burocrático e hierárquico.

Conclusão

Acreditamos que trazer ao debate os arranjos políticos de uma escola pode fazer aparecer parte do funcionamento da micropolítica, emergindo a potência produtiva das disputas internas que esgarçam a noção de gestão democrática, recolocando o termo em disputa. Para utilizar a metáfora da moldura do espelho de Ferreirinha (2015), a seguir, estão alguns ornamentos que caracterizam a governabilidade da gestão na escola visitada: a CP apresenta uma força política maior no ambiente escolar do que a própria Diretora. O exercício da Coordenação Pedagógica pensa a organização do espaço escolar e das relações internas a partir do corpo discente, deixando de lado os demais atores presentes dentro e no entorno do espaço escolar. Por isso, a CP exerce grande influência com alunos e ex-alunos, instrumentalizando-os como estratégia de legitimação e manutenção do próprio poder. Assim, apoiando-se no prestígio que goza junto aos estudantes, não demonstra preocupar-se com o clima escolar, estabelecendo relações de poder hierarquizadas em sua gestão, sobretudo em relação aos docentes. Paro (2015) discute novas alternativas de administração da escola básica, transcendendo a forma usual de concentrá-la nas mãos de apenas um indivíduo. A hierarquia em si pode não ser nociva quando quem se coloca no escalão hierárquico superior está investido de uma autoridade democrática, que reconhece as relações entre sujeitos, que têm sua subjetividade preservada e mesmo afirmada nessa relação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão democrática a rede estadual paulista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, out-dez, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acessado em: 07 de junho de 2018.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes. O espelho do gestor escolar do ensino público. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.96, n. 243, p. 457-473, maio/ago. 2015.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n.93, pp.824-844, out./dez. 2016.

PARO, Vitor. **Diretor Escolar? Educador ou gerente?** São Paulo, Cortez, 2015.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. A construção da identidade de diretores. **Educação em Revista**, v. 27. Dez, 2011.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: TURNO ÚNICO (RE)SIGNIFICANDO A GESTÃO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS.

Mônica dos Santos Melo- SME/RJ- monmelo@gmail.com

Pensar a Educação neste novo século, sem distorcer as suas imagens e os seus significados, passa por problematizar seus elementos e seus aspectos, a partir do conhecimento de suas temáticas demandantes.

A escola em tempo integral em suas diferentes dimensões e aspectos constitutivos hoje, é temática relevante para o debate sobre qualidade da educação, compondo e estruturando as agendas nacionais contemporâneas para a formulação das políticas públicas de educação do país como condição sine qua non para novas vertentes de implementação de políticas educacionais.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Hoje, quando dialogamos sobre a educação, temos, como um forte item da pauta, o seu oferecimento com qualidade à população, como um direito de todos.

Na Constituição Federal de 1988, já se podia observar as bases legais para instituição desse direito, reafirmado na perspectiva da oferta do ensino: “*Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*”.

A Educação vem cada vez mais sendo chamada a preparar o cidadão para este mundo em transformação e no bojo dessa preparação, inclui-se a discussão em torno da qualidade do ensino público no Brasil. Essa discussão tem levado governos estaduais e municipais a investirem em programas de ampliação de jornada escolar e em escolas em tempo integral.

Esse movimento nos leva a colocar em pauta novamente a discussão e a reflexão sobre a educação em tempo integral. Levando-nos a discutir que aprendizagens devem ter mais destaque para ajudar as crianças e jovens a se tornarem competentes, coautores de seus itinerários e com mais autonomia nos seus percursos.

O objetivo desse estudo é apresentar reflexões oriundas dos saberes e fazeres de gestores e docentes, de escolas em Horário Integral – Turno Único, do Município do Rio de Janeiro, a partir das especificidades da Matriz Curricular proposta, coadunados a gestão escolar. Aliados a esse conjunto desenvolvem-se, novos olhares no currículo escolar e um compasso mais alinhado entre oportunidades de aprendizagem e protagonismo discente/ docente. Num contexto em que os docentes têm sido silenciados tanto pelas políticas quanto pelas pesquisas (ANDRADE, 2003) e a escola tem sido frequentemente retratada pelo fracasso no processo de ensino-aprendizagem, tanto na aprendizagem dos alunos quanto no ensino dos professores, nesse bojo, os profissionais que nela atuam vêem suas práticas e seus saberes serem desqualificados, incluindo os gestores das unidades escolares.

Cumprindo, então, do lugar da resistência, como nos salienta Sacristán (1991), identificar as fronteiras da nossa ação- reflexão, para ampliá-las na medida da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

autonomia docente. Não uma autonomia individual, mas coletiva, [...] ao lado da tendência democratizadora que transfere poder às instâncias intermediárias, onde protagonistas e consumidores da educação podem manifestar suas opções, vai-se assentando um discurso que, como um traço da pós-modernidade, destaca a diferença do singular, perdida talvez a esperança das transformações do sistema geral e dos grupos, para centrar-se na importância de atender às particularidades.

Na cidade do Rio de Janeiro, em 2010, foi implementada a política do Turno Único em 7 horas para fins de funcionamento das escolas em tempo integral por meio da Lei Número 5225 de 11/09/2010. No ano de 2011 foram implantadas 10 escolas em tempo integral para atender a alunos do 7º ao 9º anos do ensino fundamental, e 12 escolas e em 2013, houve expansão de mais 12 escolas dos anos iniciais, do 1º ao 6º ano experimental, com o objetivo de promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem sucedida dos alunos.

A jornada escolar dos alunos passou de 4 horas e meia para 8 horas diárias; nos anos finais e 7 horas diárias mínimas nos anos iniciais. Os professores tiveram suas cargas horárias também ampliadas de 16 horas e/ou 22h e 30min. para 40 horas semanais e a matriz curricular recebeu novas abordagens pedagógicas que evidenciavam o protagonismo do aluno e o desenvolvimento de sua capacidade de construir um projeto de vida.

A nova matriz curricular recebe a ampliação dos tempos de aula de língua portuguesa e matemática.

Incorpora-se ao novo currículo as disciplinas eletivas (anos finais), atividades que ampliam o contexto escolar, (re)significando as aprendizagens.

Neste momento o aluno escolhe a disciplina que irá cursar e a escola organiza os novos grupos independentes de ano escolar de seus componentes.

Ao novo modelo curricular também são incluídos tempos de estudo dirigido destinados ao exercício da autonomia do estudante, para as aprendizagens necessárias e eleitas, bem como a motivação para o estudo.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

E ainda, destina tempos para a disciplina projeto de vida, cujo objetivo seria o desenvolvimento dos aspectos formativos para planejar os sonhos acadêmicos e pessoais, além da discussão do exercício da cidadania. Com a expansão da proposta ao longo dos anos, hoje, a Rede Municipal do Rio de Janeiro, possui 292 escolas, entre anos iniciais e anos finais, funcionando em Turno Único.

Olhar para esses dados e problematizá-los, pode dar subsídios para identificar boas práticas pedagógicas e bons exemplos de gestão escolar.

Segundo Maurício (2002) e Cavaliere (2007) o tempo escolar vem se constituindo como objeto de estudo e é apresentado como um elemento importante no conjunto das reflexões sobre a escola. Nessa perspectiva, e sem esquecer que o Município do Rio de Janeiro possui uma história de vanguarda em relação ao conceito de Educação Integral e às escolas em tempo integral e suas diversas constituições, como: CIEPs, contamos ainda com os projetos de extensividade da Rede: Clubes Escolares, Núcleos de Artes, Pólos de Educação pelo Trabalho, Pólos de Ciências e Matemática, entre outras. Essa dimensão nos impulsiona a refletir acerca de políticas educativas que fomentem melhores práticas de gestão escolar, assim como de gestão pedagógica.

O objetivo deste estudo é apresentar e possibilitar maior análise da experiência da atual Política Pública de Horário Integral do Município do Rio de Janeiro- Turno Único e a sua forma de gestão das Unidades Escolares a partir dessa trajetória e de uma nova matriz curricular. Esse norte, me impulsiona a investigar e realizar a interlocução com o campo, a partir das seguintes questões: Quais os desafios encontrados pela equipe técnico/pedagógica, no processo de implantação do projeto? Qual o real impacto da transformação da escola – integralmente- a partir das novas perspectivas gestoras do tempo integral? De que maneira o novo formato da matriz curricular imbricou a gestão escolar?

O estudo justifica-se pela relevância que a educação integral passa a ter no contexto recente das políticas educacionais e a necessidade de se criar tempos e espaços que possibilitem novas oportunidades de construção de ambientes e que promovam

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

aprendizagens a todos os alunos, no tempo certo. Para além dessas perspectivas, faz-se necessário que as dimensões, os pressupostos, as ideias e os conceitos sejam amplamente discutidos por parte daqueles que estão envolvidos no processo, principalmente os profissionais que nela atuam, como os gestores e a comunidade escolar. No cotidiano da complexa realidade brasileira, é importante questionar se os esforços que o governo tem aplicado à educação são suficientes para dar conta dos dilemas educacionais pertinentes à educação em tempo integral- investimento de financiamento público em larga escala e se tem desvelado melhores condições de funcionamento e trabalho na escola pública, a saber: implementação de política efetiva de formação de professores, gestão democrática, construção de redes de saúde entrelaçadas à rede educacional, entre outros posicionamentos importantes. Implica também em construções de documentos que estabeleçam publicamente os modos de fazer e seus resultados, a discussão permanente do que foi proposto por diferentes grupos que participaram do planejamento, da implementação e participação, o acompanhamento das ações, o desenvolvimento do processo de aproximação com a realidade da ponta, a vontade e a participação transparente das políticas públicas governamentais favoráveis à proposta. Esses procedimentos vislumbram maior possibilidade que o projeto de escola em tempo integral, se sustente ao longo do tempo e que as mudanças necessárias sejam adequadas às necessidades para os objetivos que foram pensados ou reformulados processualmente possam ser consolidados.

Referências

- ANDRADE, Ludmila. **A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003
- ARROYO, Miguel Gonzales - **O Direito ao Tempo de Escola.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.65, p.3-10, maio 1988.
- BRIZOLA, Leonel. Apresentação. In: RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação e Sociedade, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MAURÍCIO, Lucia Velloso (org.) **Educação integral e tempo integral.** Em Aberto N° 80, Vol. 22. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Abril 2009;

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** Porto (Port.): Porto, 1991.

**CONCEPÇÕES DE ENSINO DA MATEMÁTICA, AVALIAÇÃO E
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POLIVALENTES: A
EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE REFORÇO ESCOLAR PARA OS ANOS
INICIAIS**

Cristiane Custódio de Souza Andrade

custodioandrade@uol.com.br

UERJ-FFP

Introdução

Este trabalho apresenta um recorte da investigação já concluída no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Uerj. Trata-se de pesquisa desenvolvida em espaços de formação continuada, junto a um

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

grupo de trinta e cinco professores/as polivalentes dos anos iniciais, que atuaram no Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino na Rede Municipal de Educação de Niterói, durante o ano de 2015.

Parte, inicialmente, da análise das propostas do Projeto contidas no único documento que o instituíra na referida Rede e que serviram para orientar o funcionamento das ações educativas realizadas pelos/as professores/as nas unidades escolares. Segundo o documento, a proposta consistia em oferecer aulas de reforço escolar para alunos que, após “avaliação diagnóstica”, foram considerados com “lacunas na aprendizagem”. Embora para este Projeto tenha sido proposta a abordagem aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática para alunos dos quartos e quintos anos de escolaridade, esta pesquisa focaliza, prioritariamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as na abordagem ao conhecimento matemático.

Entender os contextos educativos, nos quais a matemática nos anos iniciais é percebida como conhecimento importante/relevante, mas ao mesmo tempo, também excludente, foi o desafio a que me propus nesta investigação. Para isso, desenvolvo neste trabalho, uma abordagem narrativa que, simultaneamente se apropria dos acontecimentos do *lócus* e investiga a “matemática dos anos iniciais” praticada pelos professores polivalentes no contexto do Projeto de Reforço Escolar para o segundo Ciclo de ensino.

Ao entender que a abordagem da matemática para os anos iniciais deve comportar a dimensão humana dos sujeitos envolvidos no processo do aprender e ensinar, opto pelo diálogo teórico-metodológico com D’Ambrósio (1996; 2007); Nacarato, Mengali e Passos (2015); Carraher (1982); Skovsmose (2013); dentre outros que propõem outras maneiras de pensar o processo de ensino/aprendizagem da matemática, rompendo com modelos hegemonicamente constituídos e propostos através das usuais práticas pedagógicas na escola básica.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Diante destes sentidos, compreender que concepções de ensino da matemática orientaram as práticas pedagógicas dos profissionais que atuaram no âmbito do Projeto de Reforço Escolar, através do que expressavam os sujeitos investigados, constituiu o principal objetivo desta investigação.

Metodologia

A investigação tem caráter qualitativo e se desenvolveu em espaços de formação continuada, nos quais a pesquisadora acompanhou um grupo de professores/as que lecionavam para os/as alunos/as indicados para o Projeto de Reforço Escolar. Consistiu em compreender as concepções de ensino da matemática a partir do que os sujeitos expressavam sobre suas práticas em um questionário inicial, em relatórios escritos e em depoimentos transcritos de entrevistas. A análise dos dados traz elementos para pensarmos tanto as práticas pedagógicas quanto as concepções de ensino presentes na escola e na formação de professores.

O Projeto de Reforço Escolar

A fim de investigar o Projeto Reforço Escolar, busquei documentos que o balizassem. A análise do único documento que baliza o Projeto Reforço Escolar (FME, 2015) enquanto ação política-pedagógica desenvolvida no âmbito da Rede Municipal de Educação da cidade estudada, foi bastante reveladora. O projeto Reforço Escolar, tendo sido criado em 2015 como parte das ações da Diretoria de 1º e 2º Ciclos, está focalizado nos estudantes do 2º ciclo, tendo como um de seus objetivos a necessidade de melhoria das avaliações externas da Rede em pauta. Como exemplo temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De um total de 47 escolas da rede Municipal destinadas a atender o 1º e 2º ciclo de ensino, 40 aderiram ao projeto. Deste total, 37 escolas possuíam atendimento efetivo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

em setembro de 2015. Foram contabilizados 48 professores no atendimento as 37 escolas. Destes docentes, 33 profissionais pertenciam ao quadro efetivo da Rede e 15 possuíam contrato temporário. Estes dados mostram a precarização da função docente já que cerca de um terço dos docentes não possuíam vínculo permanente com a rede de ensino em questão.

Por ocasião do Projeto de Reforço Escolar e após avaliação diagnóstica individual, as unidades escolares indicaram 1.313 alunos com supostas “lacunas na aprendizagem escolar”. Ou seja, alunos que, para a escola, apresentavam “dificuldades no processo”, mas não apresentam distorção idade x ano de escolaridade. Este quantitativo correspondia a 23,35% do total de alunos matriculados no 2º ciclo. Dos 1.313 alunos indicados pelas escolas, somente 1.124 alunos receberam atendimento, conforme dados de controle interno da Diretoria de 1º e 2º ciclos, restando, assim, um quantitativo de 189 alunos que ficaram sem atendimento específico em 2015 – total que corresponde a 14,39% dos alunos que foram indicados para o Reforço. Uma das razões apontadas foi a falta de professores para atuarem no projeto.

Estes dados revelam a realidade pela qual passa a educação. De um lado, a recorrência na elaboração de projetos com perspectiva compensatória e remediativa. Por outro, a inabilidade destes projetos em resolver aquilo a que se propõe.

Os professores participantes do “Reforço Escolar” ofereciam atendimento em média a quatro grupos de alunos, compostos por no mínimo cinco e no máximo oito participantes. Assim, em cada turno, um professor poderia desenvolver atividades com uma média de 32 alunos.

Um ponto importante a ser destacado nesta reflexão se refere a como garantir, no interior de projetos como este, que os professores desenvolvam atividades que levem em consideração diferenças e saberes dos alunos? E como, por outro lado, garantir que os docentes tenham seus saberes pedagógicos respeitados e valorizados como legítimos?

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Conclusões

Os resultados obtidos trouxeram evidências importantes quanto ao ensino da matemática praticado pelos sujeitos no âmbito do contexto investigado.

Durante a análise dos dados produzidos foi observado que alguns sujeitos admitiam que a alfabetização na língua materna era considerada um pré-requisito para aprender a matemática. Outros sujeitos, segundo a organização do trabalho pedagógico, pareciam sugerir que alguns assuntos matemáticos eram pré-requisitos para aprender outros, priorizando a linearização ou sequência lógica de “conteúdos” a serem abordados.

A prática de exercícios que privilegiavam a reprodução de cálculos mecanizados e memorização da tabuada também foram observados no contexto investigado, assemelhando-se a algumas abordagens usualmente utilizadas nas salas de aulas, e que tem tornado a construção do conhecimento matemático enfadonho, descontextualizado e sem sentido, principalmente para os alunos

Entretanto, também foi observado a ocorrência de práticas mais dialógicas de ensino e aprendizagem da matemática, sinalizando outras maneiras de ver, pensar e praticar a matemática no cotidiano escolar. Embora não se possa afirmar que a ocorrência do diálogo, enquanto opção metodológica, aponte para mudança nas concepções de ensino dos sujeitos investigados, penso que sinaliza rupturas, ainda que latentes, com modelos tradicionais de abordagem ao conhecimento matemático na escola.

Além das dimensões anteriormente destacadas, o processo investigativo trouxe elementos significativos para pensarmos nas concepções de ensino da matemática que tem orientado a prática pedagógica nos anos iniciais, sobretudo com alunos das classes populares, considerados em situações de “baixo desempenho” ou “fracasso escolar”, e por isso encaminhados para projetos ou contextos cuja pretensa proposta se respalda em “recuperar” ou “melhorar” as aprendizagens.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMAN, A. L. Na vida dez, na escola zero. Os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, n. 42, p. 79-86, 1982. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br> Acesso em: 3 de mar. de 2015.
- D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. *Documento com orientações básicas para a condução do trabalho junto ao Programa de Aceleração da Aprendizagem e o Projeto de Reforço Escolar 2015*, Niterói, 2015
- MACHADO, N. J. *Matemática e língua materna: uma análise de uma impregnação mútua*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- NACARATTO, A. M; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. *A matemática dos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015
- SKOVSMOSE, O. *Educação Matemática Crítica: A questão da democracia*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

**UM OLHAR SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM
UMA ESCOLA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RJ: UMA
ABORDAGEM SOBRE PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA.**

Eliane da Conceição Matta

Universidade Federal Fluminense - NUGEPPE/UFF – RJ - BRASIL

elianedamatta@gmail.com

Pablo Silva Machado Bispo dos Santos

Universidade Federal Fluminense - NUGEPPE/UFF – RJ - BRASIL

pablobispo@id.uff.br

O estudo tem como objetivo analisar a construção do projeto político pedagógico de uma escola pública, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, destacando a participação e a autonomia da escola durante esse processo. Foi

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

realizada uma pesquisa sobre o tema com um suporte teórico de diferentes autores pesquisadores da área específica, gestão, projeto político pedagógico, autonomia e uma pesquisa de campo para coleta de dados. Na primeira parte, mostra o roteiro da pesquisa e faz uma abordagem sobre o entendimento do que seja a construção do projeto político pedagógico na escola.

No segundo momento, reflete sobre a prática pedagógica da escola na construção do projeto político pedagógico. Mostra como a escola desenvolveu o documento coletivamente na comunidade escolar. E na terceira parte, analisa a questão da autonomia na construção do projeto na escola. O desafio da escola na construção do projeto político evidencia a vontade de mudança e construção de uma proposta pedagógica. Em contrapartida, revela uma timidez na tomada de decisões acerca do direcionamento a ser dado ao trabalho pedagógico da escola. O estudo remete a necessidade de problematizar e dialogar com a comunidade escolar a elaboração e participação no projeto político pedagógico da escola e o significado de autonomia.

O referido trabalho é resultado de um estudo realizado durante o Curso de Especialização em Gestão Escolar, Escola de Gestores da Educação Básica, oferecido pela Universidade Federal Fluminense. O objetivo foi analisar a construção do projeto político pedagógico de uma escola pública, destacando o protagonismo do professor e da escola durante esse processo, analisando a autonomia.

A pesquisa se iniciou com uma abordagem sobre o significado de Projeto Político Pedagógico. Segundo Veiga (2002), o PPP da escola pressupõe a construção de uma proposta pedagógica coletiva com a participação de todos da comunidade escolar ativamente no processo de forma democrática, expondo suas concepções, ideias, com autonomia para propor um currículo que atenda a comunidade escolar a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa. Ainda de acordo com Veiga (2003), uma escola com autonomia poderá construir uma estrutura própria de trabalho, com vistas a reflexão sobre as dificuldades encontradas na comunidade escolar para que possa superá-las, para a construção de um PPP.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O projeto político pedagógico mostra a identidade da escola através da prática pedagógica, das concepções de educação e sociedade que a comunidade escolar possui e, além disso, traduz a realidade da escola situada em um contexto social específico. É uma construção contínua e a discussão e a problematização sobre educação são indispensáveis nesse processo. Segundo Veiga (2001), o projeto político pedagógico traz consigo a proposta de entender e considerá-lo como um processo de trabalho sempre em construção, com resultados gradativos e mediados. Com isso, a discussão coletiva se faz necessário de forma crítica com o objetivo de atender as necessidades da comunidade escolar.

A elaboração coletiva do PPP pressupõe uma gestão democrática durante o desenvolvimento do trabalho, um grande desafio na escola pública. De acordo com Gadotti, (2001) a ideia de autonomia está intimamente ligada a de democracia. A participação só acontece quando há a liberdade e a autonomia de interagir, emitindo ideias e opiniões no grupo o qual faz parte. Com isso a autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem a relações autoritárias, e que admite a diferença e a parceria nos grupos de trabalho. Refletir sobre a autonomia é dar um novo sentido à função social da escola e do educador na construção do PPP e oportunizar o desenvolvimento de uma gestão democrática, onde a participação coletiva é indispensável no processo educativo.

Através da observação direta do trabalho desenvolvido na escola foi possível constatar o entendimento que os professores e a comunidade escolar tinham sobre o significado de projeto político pedagógico. A escola onde ocorreu a pesquisa se localiza na região metropolitana do Rio de Janeiro. Atualmente a escola tem trezentos e quinze alunos, atendendo a partir dos quatro anos de idade na educação infantil e do primeiro ao quinto ano de escolaridade do ensino fundamental.

A necessidade da construção de um projeto político pedagógico era algo real na comunidade escolar demonstrado pelos professores. Uma proposta de trabalho pedagógico precisava ser elaborada para promover a aprendizagem dos alunos. Com as

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

observações realizadas foi possível compreender que os professores solicitavam a construção de uma proposta de trabalho que pudesse atender as necessidades da escola, como distorção idade ano de escolaridade, processo de alfabetização, organização do trabalho pedagógico da escola, entre outros. O entendimento de que relações democráticas podem ser desenvolvidas na escola para que possibilite a construção de um projeto de trabalho que atenda as necessidades da comunidade escolar, requer a problematização sobre a função social da escola pública na sociedade, da escola que temos e da escola que queremos construir.

A abordagem do estudo foi qualitativa e mostrou o processo de construção de um projeto político pedagógico em uma escola pública, analisando a autonomia. A coleta de dados, através de observação direta na escola e o uso de questionários possibilitaram o entendimento sobre o objeto de estudo.

O estudo revela que a construção de um projeto pedagógico na escola pública ainda é desafiador, pois o protagonismo do professor e da escola, analisando a autonomia, encontra-se em processo de compreensão do que seja de fato. Os atores escolares ainda não compreendem o verdadeiro significado de autonomia e relações democráticas na escola. Embora a escola tenha apresentado o desejo de construção de uma identidade pedagógica com o PPP, o fazer pedagógico dos professores ainda é uma relação atrelada a algo que precisa ser permitido por um órgão competente ou uma figura considerada autoridade na escola, como o diretor. Nesse aspecto há uma fragilidade no entendimento do que seja a autonomia na construção de uma proposta pedagógica.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Márcia. Angela. S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educar**, n.31, p.129-144, Curitiba: Editora UFPR, 2008.
BRASIL, Congresso Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases na educação nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, DF, 20 de dezembro de 1996.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DOURADO, Luiz Fernandes... [et. al.]. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática pública**. 4 ed. – São Paulo : Cortez, 2016.
- SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves; SALES, Monica Patrícia da Silva. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia da escola. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. v. 14. n. 02, p. 171-183, 2012.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15ª ed. São Paulo: Libertard Editora, 2013.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA BAIXADA FLUMINENSE:
DESAFIOS PARA A GARANTIA DO DIREITO DOS BEBÊS AO
ATENDIMENTO EM CRECHES

Glacione Ribeiro da Silva Arruda, glacieduca@hotmail.com

Inscrito Anelise Monteiro do Nascimento, anelise.ufrj@yahoo.com.br

O tema que apresentamos surge da Lei 12796/13 que altera a LDB 9394/96 ao tornar obrigatória a entrada das crianças de quatro e cinco anos nos sistemas de ensino. A partir da promulgação dessa Lei, temos desenvolvido pesquisas que acompanham a implementação dessa política nos municípios da Baixada Fluminense. Tais investigações se justificam pela possibilidade dos resultados servirem de base para a formulação de políticas públicas municipais para o cumprimento legal da expansão da Educação Básica. Ocorre que, para além do mapeamento da demanda ou levantamento

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

das estratégias municipais de inclusão das crianças de quatro e cinco anos nos sistemas, um dos resultados da pesquisa indica que a ampliação da obrigatoriedade escolar das crianças da pré-escola causa impacto sobre o atendimento às crianças na faixa-etária da creche. A partir dessa informação, ampliamos o foco da pesquisa e buscamos conhecer a realidade do segmento da creche na Baixada Fluminense. Para tal, realizamos um levantamento a fim de evidenciar a situação do atendimento até os três anos de idade. Esse levantamento pode se unir aos demais resultados da pesquisa, uma vez que a dispersão e o desconhecimento das informações dificulta a elaboração de projetos que visem à efetivação dos direitos das crianças à Educação tanto na creche, como na pré-escola.

A partir da LDB 9394/96 (Brasil, 1996), a Educação Infantil passou a ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea: direito da criança, dever do Estado e opção das famílias, o que marca a entrada dos bebês na legislação educacional. Mas, a alteração ocorrida a partir da Lei 12796/13, ao tornar obrigatório o segmento da pré-escola, colocou para os municípios, entes federativos responsáveis pela Educação Infantil, o desafio da ampliação de suas redes, tendo como referência a criação de turmas para as crianças de quatro e cinco anos. Nesse sentido, essa lei assegura o direito à educação para crianças dessa faixa etária, mas, qual é o cenário do atendimento para as crianças cuja participação na escolarização formal é opcional? Desde a sua entrada na Educação, a questão dos bebês tem sido definida pela complexa passagem de um “estado de coisas” para um “problema político”, o que a leva para um processo decisório, influenciada por diferentes atores e seus interesses, compondo assim uma “arena política” (Rosa, 1998, p. 6; 15). O problema que se apresenta nessa pesquisa é que os bebês ainda não são vistos de forma factual como atores e sujeitos das políticas de atendimento, principalmente aquelas relacionadas à oferta e à qualidade. O direito dos bebês a um atendimento antes da escolarização obrigatória, previsto legalmente há vinte e um anos, no primeiro texto da LDB 9394/96, torna-se subjetivo, ou seja, depende do envolvimento pessoal dos gestores com essa etapa da educação básica. Essa

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

subjetividade se intensifica após a obrigatoriedade das outras faixas etárias presente na Lei 12.796/13.

Para discutir essa questão esse trabalho será organizado em quatro seções. Na primeira apresentamos os bebês como sujeitos das/nas políticas, na segunda descrevemos o campo da investigação, na terceira trazemos os dados do atendimento à creche nos municípios investigados, e, por fim, na quarta teceremos algumas considerações finais.

Bebês, políticas e educação: é possível pensar essa relação?

Um dos desafios que a não inclusão da obrigatoriedade proposta para a pré-escola na Lei 12.796/2013 impõe para os estudiosos do campo da Educação Infantil é a possível e complexa relação entre bebês, políticas e educação. Porque esses sujeitos ficaram fora da obrigatoriedade escolar? Pensar a relação entre bebês, política e educação consiste também em traçar um mapa histórico-conceitual que envolve a infância de modo geral, os bebês de modo particular e as políticas no contexto educacional.

A partir da redemocratização do país na década de 1980 e uma intensa participação dos movimentos sociais, um novo quadro político “inseriu a criança num contexto de cidadania e definiu novas relações entre ela e o Estado” (Nunes, Corsino e Didonet, 2011, p.30). Os movimentos pelos direitos da mulher associados aos direitos de seus filhos à creche contribuíram para a efetivação do direito das crianças a um atendimento antes da escolarização obrigatória. A entrada dos bebês, a partir do nascimento, nas políticas educacionais foi consolidada através de alguns textos políticos: Constituição Federal (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e LDB 9394/96 (Brasil, 1996), tornando-os sujeitos de direitos, legislados e regulados pelas políticas. O bem-estar da criança pequena, ao deixar de ser concebido como encargo restrito da esfera privada, passa a ser objeto de “normatização,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

regulamentação e controle estatal e, portanto, um capítulo das políticas públicas, suscitando reivindicações, disputas por concepções e recursos e negociações entre atores sociais” (Rosemberg, 2009, p.3). Para compreender os bebês no contexto das políticas, emerge a necessidade de, por um lado, conhecer o contexto de seu atendimento, e de outro, pensar a política como um processo social, relacional, temporal e discursivo, revestido de relações de poder, é isso que nos propomos nesse trabalho.

Foucault (2014, p. 412) associa à política a “arte de governar”, através de “outras formas de poder” e apresenta uma “tipologia das formas de governo”: o governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política, onde há uma continuidade entre elas, ou seja, quando o Estado é bem governado, os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens, seu patrimônio e por sua vez os indivíduos se comportam como “devem”. Através dessa linha descendente, que faz repercutir, na conduta dos indivíduos e na gestão da família, o bom governo do Estado, compreende-se a presença dos bebês no contexto das políticas educacionais como uma forma de organização e gestão das pessoas para estarem no mundo, a partir do nascimento. Mas, qual é a realidade do atendimento existente?

A educação como um dos “estados de coisas” na Baixada Fluminense

A escolha pela Baixada Fluminense como campo de investigação se deu pelo seu alto índice populacional e baixo IDH. A região é marcada pela alternância entre os mesmos grupos de gestores e descontinuidade nas políticas. A Baixada Fluminense é constituída por treze municípios: Seropédica, Itaguaí, Duque de Caxias, Queimados, Belford Roxo, Mesquita, Paracambi, São João de Meriti, Nilópolis, Magé, Guapimirim, Japeri e Nova Iguaçu.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O contexto do atendimento à creche na Baixada Fluminense

Para identificar o atendimento existente para as crianças no segmento da creche, vamos lançar mão de duas fontes de informação. A primeira, dados de questionário aplicado aos representantes da Educação Infantil dos municípios investigados nos anos de 2014 e 2015, e a segunda, levantamento realizado no ano de 2017 sobre a faixa etária inicial de atendimento na creche em cada um dos municípios.

Os dados do questionário apontam que somente cinco dos nove municípios que responderam ao questionário afirmaram ter um atendimento específico para o segmento da creche. São 35 creches na região toda, 47 pré-escolas exclusivas e 64 instituições que atendem aos dois segmentos. Esses dados revelam uma falta de investimento na Educação Infantil como um todo, uma vez que há municípios com números de atendimento irrisórios diante do dado populacional.

Com relação à faixa etária inicial desse atendimento, dados obtidos a partir do levantamento realizado em 2017, destaca-se que embora a Lei assegure a educação desde o nascimento, cada município criou o seu corte etário para o início do atendimento e a educação antes de um ano só é prevista em quatro municípios.

Considerações finais

A Lei 12.796/2013 cria um novo cenário para as políticas para educação infantil. O acompanhamento da recontextualização dessa política nos contextos locais é o objetivo da pesquisa. Inicialmente voltamos nosso foco para as estratégias de ingresso das crianças de quatro e cinco anos nos sistemas, mas os dados apontaram que a questão da obrigatoriedade da pré-escola, causa impacto sobre o atendimento à creche e evidenciaram a inexistência de informações sistematizadas sobre esse atendimento na região. É essa lacuna que nossa pesquisa atual pretende suprir e são alguns desses dados que trazemos para o debate nesse texto.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- BRASIL. *Lei 12796/13*. Aprovada em 11 de janeiro de 2013. Brasília, 2013.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal nº 8069*, de 13 de julho de 1990.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende. CORSINO, Patrícia. DIDONET, Vital. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
- ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena na agenda de políticas para a infância: representações e tensões. In PALACIOS, Jesús; CASTÑEDA, Elsa. (Orgs.). *A primeira infância (0 a 6 anos) e seu futuro*. Madri: Fundação Santillana, 2009. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br> Acesso em: 26 jul. 2017.
- RUA, Maria das Graças. *Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos* In: *O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

ESCOLA PÚBLICA, CAPITAL CULTURAL E ACESSO A OPORTUNIDADES:
“A DESIGUALDADE DAS REGRAS DO JOGO”

Douglas Moraes Barroso

douglasmbrj@hotmail.com

Mestre em Geografia UERJ/FFP – professor SEEDUC

Larissa Cerqueira

laricerqueira@yahoo.com.br

Pós-graduanda em Letras UERJ/FFP – professora

Introdução

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A proposta deste trabalho é abordar a temática da (des)igualdade de oportunidades. Nesse sentido, é possível identificar dois discursos contraditórios. O primeiro aponta para a notória desigualdade de renda em nossa sociedade, e um segundo, de cunho meritocrático, visa dar relevo à ideia de que, com muito esforço, qualquer jovem, independentemente de sua origem, pode alcançar os objetivos mais improváveis. Diante disso, gostaríamos de propor algumas reflexões: A questão de acesso às oportunidades pode ser entendida somente por esses dois elementos, renda e esforço individual? A desigualdade de oportunidade é uma questão de renda? A escola pública tem tido políticas para mitigar essa desigualdade? Para debater essas questões, será feita uma análise a partir do conceito de capital cultural em Bourdieu, a partir da prática docente de dois professores na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

A força do capital cultural

Nossa reflexão se dá consonante a determinado aporte teórico conceitual, mas é, sobretudo, uma análise que parte da realidade, do empírico. Bourdieu(1989) chama atenção à importância de que os conceitos sejam operados na base do real, e não isolados, como por vezes podem ser observadas em determinadas práticas acadêmicas. Este aponta para a necessidade de romper com a retórica, e operacionalizar seus conceitos ao que chama de pôr em ação, "[...] contra o fetichismo dos conceitos e da 'teoria', que nasce da propensão para considerar os instrumentos 'teóricos', *habitus*, campo, capital etc., em si mesmos, em vez de os fazer funcionar, de os pôr em ação." (BOURDIEU, 1989, p. 27).

Nosso ponto de partida é a desigualdade de oportunidades pujante em nossa sociedade. É possível observar isso a partir de exemplos notórios como, por exemplo, os cursos de maior status na universidade pública serem ocupados, em grande maioria, pelas elites. Os cursos de pós-graduação de maior prestígio no Brasil, mas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

principalmente no exterior, dificilmente são ocupados por indivíduos de faixas de renda mais baixas, as classes C e D. A ideia discutida é que esse diferencial não se dá apenas por uma questão de renda. Isso se dá, sobretudo, porque nos setores mais abastados há um *habitus*, uma cultura de classe de instrumentação dos filhos desde muito cedo, buscando as melhores oportunidades, preparando e dispondo ferramentas para ocupar as posições sociais de maior prestígio na sociedade. Já nas camadas mais pobres há um déficit no conhecimento dos pais sobre esses mecanismos e oportunidades, o que tem forte impacto nos rumos da vida profissional de seus filhos.

Bourdieu (1989) aponta que a maneira como o *habitus* é incorporado às classes contribui para a manutenção das disparidades. Segundo Brandão apud Bourdieu; Wacquant, (1992, p. 26); “O *habitus* é um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e, portanto, transcendente ao indivíduo.”

Bourdieu e Passeron (2009) apontam que o sistema escolar acaba se constituindo como mecanismo de seleção da população, nas diferentes destinações sociais, de acordo com propriedades adequadas a determinada lógica e sistema hegemônico. Em outras palavras, apontam que as escolas de elite acabam formando para as posições e funções de comando, gerência, enquanto a escola pública incorpora uma lógica de fornecer mão de obra para esse sistema. A partir desse apontamento, uma segunda questão que nos cabe pensar é se, de fato, a escola pública poderia atuar de forma contrária a essa lógica.

Uma das críticas feitas a Bourdieu é que o conceito de reprodução cultural incorreria em um determinismo, ou seja, em uma resignação das ocupações de pobres e ricos. Discordamos de tal crítica, justamente porque entendemos que ao dar relevo aos mecanismos do sistema, que podemos chamar de “regras do jogo”, o vislumbre desses mecanismos pode constituir-se em meio de denúncia e, sobretudo, abrem possibilidade para o campo de ações.

Lócus da desigualdade e o inglês na escola pública

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A globalização quebrou muitas barreiras tornando o mundo mais conectado, e o inglês se expandiu a ponto de se posicionar como língua franca global, sendo utilizada tanto no campo econômico, como político e cultural.

O ensino de inglês como língua estrangeira é amplamente discutido dada a sua relevância para que o indivíduo esteja inserido no mundo globalizado, e também para ter acesso a mais oportunidades, sobretudo no mundo acadêmico, mas, de acordo com os PCNs (1998, p.24), “o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado.”

Não se trata de mera retórica. Inúmeras oportunidades são negadas, sobretudo aos estudantes de origem mais pobre, como a possibilidade de concorrer a processos seletivos de estudo no exterior durante graduação. Uma vez na pós-graduação, não há possibilidade de concorrer a editais da CAPES, por exemplo, para mestrado ou doutorado no exterior, ou na modalidade sanduíche. Em todos os casos é necessário apresentar exames de certificação de proficiência internacionais, o que demanda um longo percurso de aprendizagem do idioma.

Podemos citar como alguns fatores limitadores do processo de ensino-aprendizagem desses jovens na escola pública, e que também percebemos em nossa prática como professores: a “falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente.” (BRASIL, 1998, p. 24)”. É possível apontar ainda; pouco contato com a língua, dentro e fora de sala de aula; falta de recursos multimídia, problemas na gestão, entre outros.

As crenças também têm um grande impacto no comportamento e nas ações humanas, influenciando diretamente nossas decisões. Algumas crenças são comuns aos alunos, como por exemplo, não conseguir identificar utilidade e importância em aprender inglês. Já por parte do professor, a crença de que os alunos não vão aprender,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que o foco da língua deve ser a estrutura gramatical. Algumas dessas crenças podem criar desinteresse e fracasso ao ensinar e aprender.

A vivência de nossa prática na escola pública, tem evidenciado a conclusão que a gestão não tem fornecido soluções para diversos problemas que são alheios ao professor e ao aluno, como citamos acima. Dessa forma, a própria gestão acaba reforçando a ideia de que o ensino de língua estrangeira não é relevante, contribuindo para o descrédito da disciplina. O reflexo de todo esse quadro é que grande parte dos alunos oriundos das públicas não possui domínio da língua inglesa.

Sendo assim, é necessário refletir nas consequências que essa lacuna tem gerado na limitação de oportunidades que é negada a esses alunos que não estão preparados adequadamente para estar inseridos nesse contexto global. Certamente, além de oportunidades profissionais, acadêmicas, culturais, esses indivíduos serão incapazes de fazer diversas inferências em suas leituras de mundo por não possuírem o conhecimento necessário.

Considerações Finais

A partir das observações feitas em nossa prática docente, é possível fazer alguns apontamentos para esse recorte: a falta de capital cultural dos pais de faixas de renda mais pobres; pouco conhecimento sobre oportunidades em escolas diferenciadas (CAPs, Pedro II), assim como bolsas de estudo para fins diversos; a incapacidade da escola pública de fornecer ferramentas importantes como o inglês ou outra língua estrangeira; desconhecimento sobre possibilidades e percurso acadêmico; aliada a outras questões influem para uma grande desigualdade na ocupação de cargos na sociedade.

É possível notar que faixas de renda como A e B, além de condições financeiras, tem maior capital cultural assim, maior conhecimento de oportunidades, ocupando consideravelmente instituições públicas como colégios militares,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

universidades públicas, bolsas de estudo em diversos níveis, muitas vezes mantidas por dinheiro público.

Nesse sentido, entendemos que a falta do inglês para os jovens da classe C, D contribui para dificultar o acesso às oportunidades no mundo acadêmico e científico, incorrendo possivelmente em uma ciência e academia elitizadas no Brasil. Soma-se o fato da escola pública ser deficitária e não dar conta dessa discrepância. Todas as experiências culturais que os alunos trazem de casa influenciam no aprendizado escolar. No caso dos alunos das classes A e B, que são oriundas de meio culturais favorecidos, sofrem menos estranheza ao se deparar com a disciplina, o que para as classes menos favorecidas pode gerar distanciamento, dificultando o aprendizado da língua.

Por fim, destaca-se a falta de políticas públicas no sentido de mitigar essa desigualdade de ferramentas, e de conhecimento, o que continua a reproduzir uma grande desigualdade de perspectiva de carreira profissional, acadêmica, e em termos gerais, na vida dos jovens segundo sua classe social.

Referências

- BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, jan./abr. 2010
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BOURDIEU P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.
- BOURDIEU P.; J. PASSERON, **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**, (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, 2009 s.d., 302.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O QUE HÁ DE *NOVO* NO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO?

José Nildo Oliveira Soares

Doutorando: Educação Currículo

GEPEJUC/CNPq-PUC/SP

soarespepe72@hotmail.com

Introdução

O Programa Novo Mais Educação (PNME) é instituído em substituição ao seu homônimo, Programa Mais Educação (PME), acrescido do adjetivo *novo*. O PME foi criado pelo MEC, no ano de 2007, no governo do ex-presidente Lula. Este programa,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

em seu nascedouro tinha, dentre outras, a proposição de uma política educacional indutora de Educação Integral em Tempo Integral (MEC, portaria nº 17, 2007).

Por meio da Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016, o MEC instituiu o Programa Novo Mais Educação. Das 7 (sete) considerações textualizadas, na Portaria, destacamos 3: “a progressiva ampliação do período de permanência na escola”, prevista no art. 34 da LDB/96; o não alcance do Brasil “a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015; e, as metas 6 e 7 do PNE/2014 que “determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas” (MEC, Portaria nº 1.144, 2016).

A metodologia Análise de Conteúdo (AC) nos ajuda a refletir e analisar tais pontos, pois requer que comparemos contextos e que classifiquemos o que “[...] implicam o entendimento de semelhanças e diferenças” (FRANCO, 2008, p. 20). A AC pode nos ajudar a entender melhor a descrição do teor da mensagem, mas, mais ainda no que esses conteúdos podem “[...] ensinar após serem tratados [...]” (BARDIN, 2016, p. 44).

Assim, o presente texto, um recorte de pesquisa de doutoramento, em andamento, tem como objetivo demonstrar que o adjetivo *novo*, anunciado pelo PNME, é uma falácia que visou escamotear o PME de 2007. Justifica-se o presente trabalho quando pensado no macro-contexto das pesquisas Acadêmicas e da importância de se continuar a contribuir com a discussão aqui pautada, bem como pela certeza em continuar a alimentar a utopia possível de uma justiça curricular capaz de chegar a todos e todas educandos(as).

Desenvolvimento

Em uma das acepções do adjetivo *novo*, trazida pelo dicionário Houaiss, tem-se: “[...] 7 que apareceu pela primeira vez, que não tinha sido pensado ou concretizado, que só recentemente ganhou concretude [...] 7.1 que apresenta originalidade, que tem caráter

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de novidade [...]” (HOUAISS, 2001, p. 2,032). A partir desta concepção de *novo*, destacamos 2 pontos, que consideramos fulcrais, para o presente recorte: *objetivos* e *finalidades*, presentes no PNME, em contraponto ao que se apresentava no PME.

Então, buscamos em ambas as propostas, PME e PNME, analisar o que de *novo* se apresenta ao programa de 2016. No que se refere aos dois objetivos do PNME: “Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental [...] ampliar a jornada mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (Portaria nº 1.144, Art. 1º, 2016). Tais *objetivos* já estavam contidos no PME, e dele retirados, por isso, não há o que se falar em *novo*.

Tampouco se pode atribuir *novo* a proposta de ampliação do tempo escolar, pois já se previa tal prerrogativa. Inclusive, o PME já nasce com a proposta de indução de Educação Integral em Tempo Integral (MOLL, 2012), proposta que não se vislumbra no PNME, já que este se refere a “[...] ampliação da jornada escolar mediante a complementação de carga horária de cinco ou quinze horas semanais [...] (Portaria, nº 1.144, art.1º).

Ou seja, quando a escola opta por uma carga de cinco horas semanais, possibilidade trazida no PNME, não há o que se falar em escola de Tempo Integral, nos moldes do art. 34 da LDB/96 e da Meta 6 do PNE/2014.

Passemos as *finalidades*. O PNME visa oferecer acompanhamento pedagógico para melhoria da “Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática [...] melhoria dos resultados de aprendizagem do EF, nos anos iniciais e finais e ampliação do período de permanência dos alunos na escola” (Portaria nº 1.144, Art. 2º, Incisos I, II e III, 2016).

Estas *finalidades*, todas, estavam prescritas e em andamento no desenvolvimento do PME. Inclusive, é possível inferir, sem titubear, que o PNME presta um desserviço ao instituir suas finalidades, pois, quando se lê acerca das finalidades do PME, verifica-se, neste, amplo leque de possibilidades de se instaurar, realizar e concretizar uma

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

política de educação integral. Algumas dessas possibilidades prescritas na própria letra legal são: ampliação do tempo e espaço; articulação entre sujeitos; redução da evasão, reprovação; integração do currículo; combate ao trabalho infantil e a violência; promoção da diversidade; estímulo ao esporte, lazer, cidadania e solidariedade; aproximação da escola, da família e da comunidade; etc.

Para se deter apenas na questão do tempo do aluno na escola, o PME não cogita ampliação de cinco ou quinze horas. Não deixa a critério da escola ou da secretaria municipal/estadual de educação a livre escolha. Mas, estabelece a promoção de “[...] atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares [...] de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola [...] passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo [...]” (SNAS-MDS;SEB-MEC, 2018, p. 5), o que caracteriza uma escola de tempo integral, consoante as diretrizes legais.

Conclusões

Algumas conclusões podem ser trazidas, enquanto afirmativas de que há, desde seu nascedouro, na proposta do PNME, uma falácia que visou escamotear uma proposta (PME) de Educação Integral em Tempo Integral que, com ressalvas, caminhava para se tornar importante política educativa de impacto transformador.

Enquanto *Novo* acrescido ao Mais Educação, o adjetivo não se sustenta, tampouco se apresenta enquanto nova proposta, pois o PNME está incrustado numa política impregnada de sofismas, que não apresenta originalidade e, tampouco, caráter de novidade. É uma política costurada e remendada em contexto de “[...] pleno resgate da agenda neoliberal”, apresentada no documento “[...] *Uma ponte para o futuro*, instrumento programático produzido pelo PMDB [...]” que tratava, dentre outros pontos, “[...] em acabar com a obrigatoriedade constitucional dos gastos com a educação [...] o que significa menos escolas e creches e menos verbas [...]” (PAULANI, 2016, p. 74 – grifos da autora).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Por isso, é possível inferir que o PNME, criado nos porões de Brasília, nos momentos finais do *golpe parlamentar* (LÖWY, 2016) empreendido ao governo da presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016, seja mais uma das artimanhas de exclusão social, para se fazer encerrar o processo *neodesenvolvimentista*, dos governos do PT, “[...] que foi a base ampla e heterogênea de sustentação da política de crescimento econômico e de transferência de renda encetada pelos governos Lula e Dilma Rousseff” (BOITO JR., 2018, p. 102).

Por fim, acreditamos que, o PNME, além de nada de *novo* apresentar, funciona como proposta de desmonte de uma política progressista que, ainda carente de melhoramentos, poderia contribuir com a promoção da qualidade social da educação pública.

Referências

- BARDIN, Laurence. Tradução: Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOITO JR. Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, 1996.
- BRASIL/MEC. **Programa Mais Educação**. Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007.
- BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.
- _____. **Programa Mais Educação**. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, 2014.
- _____. **Programa Novo Mais Educação**. Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016.
- MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LÖWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. p. 61-67. In: SINGER, André (et al.); JINKINGS, Ivana; DORIA, KIM. (orgs.). **Por que gritamos golpe: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PAULANO, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. P. 69-75. In: SINGER, André (et al.); JINKINGS, Ivana; DORIA, KIM. (orgs.). **Por que gritamos golpe**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO ENTRE AS DIFERENTES DISCIPLINAS

Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes, COLUNI/UFF, karineobf@hotmail.com

Marcelo Monteiro Marques, COLUNI/UFF, mmmarques@if.uff.br

Diego Barbosa Moura, COLUNI/UFF, diegobarbosam@gmail.com.br

Iniciando o debate

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O trabalho traz uma das ações desenvolvidas pela equipe de professores da área de Ciências da Natureza do Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI/UFF. Um dos interesses comuns à área é a vontade de contribuir para a formação inicial docente, propiciando a inserção dos alunos de nossa Instituição nos diferentes espaços do colégio, o que permite, em nosso entendimento, promover múltiplas experiências na formação desses futuros professores.

Desse modo, em resposta ao edital interno da Instituição submetemos o projeto, que foi contemplado com três bolsas da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), intitulado “Práticas docentes em disciplinas da área de Ciências da Natureza: a reflexão na formação inicial sobre e na ação”, que objetiva incentivar os licenciandos, das diferentes disciplinas da área em questão, a trabalharem de forma colaborativa nas diversas atividades presentes no currículo/espço de nosso colégio.

Cabe ressaltar que, embora não seja o escopo do texto problematizar a questão da ‘organização curricular’, mediante os atuais debates sobre as políticas públicas para o Ensino Médio, mais especificamente no contexto do lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe, entre outras coisas, o ensino ‘integrado’ em quatro áreas do conhecimento, desconsiderando a especificidade e a história das tradições curriculares, nos posicionamos junto à Azevedo (2015) ao reconhecer que diferentes instrumentos, ao longo do tempo, atuaram como referência para a organização curricular, salientando que:

Esses instrumentos, em alguma medida, foram permeáveis as diferentes negociações de sentido, incorporam tendências pedagógicas, visões de mundo, de conhecimento, de ciência e de diferentes processos sociais. Refiro-me especificamente as tradições curriculares, aos livros didáticos, as avaliações e a formação de professores (AZEVEDO, 2015, p. 61).

Desse modo, trabalhamos de forma integrada, porém defendendo o respeito ao caráter disciplinar do currículo, onde entendemos que as relações e articulações de aprofundamento e complementação dos conteúdos de uma determinada disciplina com

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

outras disciplinas que lhes são afins são facultativas e, por outro lado, contrários a uma relação forçada entre elas.

A experiência de atuar por área, possibilita aos professores de Biologia, Física e Química a trabalharem de forma integrada. Em reuniões semanais, são discutidas estratégias para pensar e refletir como dentro de cada um dos espaços-tempos propostos pelo colégio, podem-se desenvolver ações que fortaleçam o diálogo dessa equipe de docentes.

Apresentando o colégio e seus múltiplos espaços de produção de saberes

O COLUNI/UFF foi fundado em 2006 e funciona em tempo integral, onde o ingresso dos alunos ocorre exclusivamente por sorteio, diferentemente de outras escolas da rede federal que também fazem uso de provas de seleção. Desta forma, o corpo discente é plural, com estudantes oriundos dos mais diferentes bairros, condições sociais, econômicas e familiares. Essa diversidade de estudantes cria um ambiente plural e propício para uma formação com enfoque no respeito às diferenças. Por outro lado, gera um desafio constante para o corpo docente, que deve atender às demandas variadas e público distinto (FERNANDES, MARQUES & MOURA, 2018).

Buscando nessa maior “quantidade de tempo” propiciar “práticas escolares qualitativamente diferentes”, a equipe pedagógica cria dentro da grade curricular, o espaço do ‘horário de estudos’, que visa a realização de pesquisa, trabalhos em grupo e outras atividades que anteriormente eram encaminhadas para casa (CAVALIERE, 2007, p. 1017). Assim, os estudantes encontram na escola, tempo, ambiente, estímulo e assessoria adequada para a realização de suas atividades escolares, o que para Giolo (2007, p. 102) oportuniza ao professor acompanhar “as atividades-extraclasse e garante que o aluno faça as tarefas programadas, completando, dessa forma, a dinâmica da aula, ou seja, do ensino aprendizagem” e, assim, evita que o aprendizado não ocorra”, “comprometendo a dinâmica própria do tratamento dos conteúdos” (GIOLO, 2007, p. 102).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

De igual modo, buscando, na ampliação da carga horária, uma possibilidade de vivenciar outros conhecimentos que não somente àqueles mais ligados ao currículo disciplinar, foram criadas as ‘disciplinas eletivas’, que funcionam no contra turno, visando atender o interesse dos alunos e professores.

O laboratório de Ensino das Ciências da Natureza (LECiN), inaugurado em 2017, é o espaço projetado para permitir a realização de atividades práticas da área. Entendendo junto a Marandino *et al.* (2009, p. 103) o papel relevante da experimentação escolar, por ela resultar de “processos de transformação de conteúdos e de procedimentos científicos para atender a finalidades de ensino”, acreditamos, pois, que a partir deste processo - necessário, por exemplo, durante o planejamento e execução de atividades experimentais -, teríamos a emergência de configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma cultura escolar, que constitui uma entidade cultural própria (OLIVEIRA *et al.*, 2012). Assim, os professores dessa área do conhecimento, vêm desenvolvendo junto aos bolsistas, um trabalho contínuo de elaborar práticas de laboratório instrutivas e de baixo custo, com uso de material presente no cotidiano, sempre que possível.

Estabelecendo diálogos com autores do campo educacional

Dentre os aportes teóricos acionados para pensar a prática docente, destacamos autores que reconhecem a escola como lócus de produção de um conhecimento próprio, *sui generis*, o que nos afasta da noção da mera reprodução dos conhecimentos científicos. Nesse processo as disciplinas escolares:

[...] sofrem influências de fatores diversos, além daqueles oriundos das universidades e centros de pesquisas. Desde fatores intrínsecos às instituições de ensino até questões político-econômicas (LOPES, 1999, p. 227).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Assim, nesse exercício constante de realizar a ‘transposição didática’, nossos bolsistas incluem em seu aprendizado valores e práticas sociais, como a produção didática, atividades culturais e atividades de pesquisa, que são requeridos nesse processo (LOPES, 2000).

Paralelamente, vimos aprofundando nossos estudos acerca da formação docente. Assim, nos apoiando em Tardif (2014, p. 60) temos discutido sobre a noção de “saber” e os sentidos atribuídos ao termo, que envolve não apenas conhecimentos, mas também competências, habilidades e atitudes. Como salienta o autor, é importante entender como os saberes são produzidos em seu contexto de ensino, visto que os professores em suas práticas docentes não se limitam apenas aos conteúdos do currículo, que dependem de um conhecimento especializado, o que corrobora a importância dos alunos/bolsistas viverem essa experiência.

Buscando concluir

Desse modo, acreditamos que os futuros docentes advindos de nossa Universidade, no contato com a escola, irão amearhar experiências, desenvolver crenças e construir um conjunto de valores a respeito de suas profissões, mais especificamente, no contato com os alunos da Educação Básica, nos diferentes espaços oferecidos por nossa escola (SELLES & AYRES, 2003). A partir dessa experiência, os alunos/bolsistas poderão elaborar diferentes materiais didáticos, que facilitem a compreensão dos conteúdos disciplinares e possibilitem aos professores regentes tornar as aulas mais lúdicas.

Como buscamos mostrar ao longo do trabalho, reforçamos que esses “momentos” sutilmente combinados no colégio possibilitam a reflexão-na-ação, possibilitando ao futuro docente mudar/reformular, sempre que necessário, a sua prática pedagógica (SCHÖN, 2000).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M. Base Nacional Curricular Comum: elementos para o debate. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, nº 8, 2015, p. 54-62.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 1015-1035.
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- FERNANDES, K. O. B.; MARQUES, M. M. & MOURA, D. B. Estratégias de ensino em uma escola de tempo integral, 2018. (no prelo).
- GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. et al. (Orgs.). *Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.
- LOPES, A. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
_____. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. X Endipe*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 147-162.
- MARANDINO, M.; SELLES, S. E. & FERREIRA, M. S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- OLIVEIRA, A. A. Q.; CASSAB, M.; SELLES, S. E. Pesquisas brasileiras sobre a experimentação no Ensino de Ciências e Biologia: diálogos com referenciais do conhecimento escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. vol. 12, n.2, p. 183-209, 2012.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SELLES, S. E. & AYRES, A. C. M. Memórias de alunos: dimensões da trajetória pré-profissional examinadas em cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas. In: SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. & VILELA, M. L. (Orgs.) *Coletânea da VI Escola de Verão para professores de Prática de Ensino de Física, Química, Biologia e Áreas Afins*. Niterói: UFF e SBEnBio/Regional RJ/ES, p. 1-11, 2003.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

INFÂNCIAS EM FORMAS: UMA DIALÉTICA SOBRE A INVISIBILIDADE
NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Taís Lopes de Souza (UFF)

tlsouza@id.uff.br

Introdução

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Esse trabalho pretende colocar em análise discursos e práticas sobre a infância na contemporaneidade, relacionando-os à área da educação, sendo resultante de minha experiência enquanto estagiária em uma Creche Municipal no Rio de Janeiro. Minha experiência enquanto estagiária na creche e também como estudante da área de Letras, vem provocando reflexões e questionamentos acerca do modo como a relação entre infância e produção de subjetividade atravessa o cotidiano na educação infantil.

No interior das salas em que atuei, há estantes, televisão, aparelho de DVD, caixas de brinquedos, cestas/caixas de livros, colchonetes, um tanque (adaptado à altura das crianças, o qual serve as crianças, para que lavem as mãos e escovem os dentes) e murais nos quais são expostas produções das crianças. Percebo em meu cotidiano que, em meio ao cuidar e ao educar – que não se dissociam – as práticas profissionais na creche produzem subjetividades.

A palavra subjetividade é compreendida aqui como uma produção social. Como apontam Guattari e Rolnik (1996),

E eu nem diria que esses sistemas são "interiorizados" ou "internalizados" de acordo com a expressão que esteve muito em voga numa certa época, e que implica uma ideia de subjetividade como algo a ser preenchido. Ao contrário, o que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não somente uma produção da subjetividade individuada – subjetividade dos indivíduos – mas uma produção de subjetividade social, uma produção da subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção da subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiamos, quando nos apaixonamos e assim por diante. (p. 16)

Entendo que partir das legislações para problematizar as relações cotidianas que atravessam a Educação Infantil, é antes de tudo pensar de que modo as políticas públicas vêm legitimando um discurso sobre infância em que a criança é definida como “sem autonomia”, demandante de proteção, alguém que quase sempre não pode decidir, escolher, desejar.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Com isso, a educação enquanto direito afirma a obrigatoriedade das crianças em espaços ditos “pedagógicos” - como a creche e, em seguida, a escola -, muitas vezes sem colocar em análise as práticas cotidianas nesses espaços, ou seja, o que tais práticas vêm produzindo enquanto meios para garantir uma produção de subjetividade em que a criança deve ser sempre “obediente” e “infantil”.

De acordo com a Constituição Federal de 1988,

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Nesse sentido, a obrigatoriedade da educação infantil define que crianças a partir dos quatro anos devem estar na escola. No entanto, a escola enquanto modelo de educação padronizada deve ser problematizada. A creche é o único espaço legítimo de aprendizado? E os pais que gostariam de dar aos seus filhos uma educação não institucionalizada? Deve ser proibido que possam eles mesmos educar ou buscar formas alternativas à escola?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos “Princípios e Fins da Educação Nacional”,

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

No entanto, de acordo com a minha experiência, não é desse modo “libertário” que vem se dando as práticas na Educação Infantil. Nesse sentido, colocarei em análise minha experiência em uma creche pública localizada no município do Rio de Janeiro.

Meu primeiro contato com a creche se deu em uma turma composta por dezessete bebês e três educadoras no turno da tarde. Ao ser recepcionada, uma das

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

educadoras me alertou: “- Já vou avisando... aqui não dá pra fazer nada não... a gente só cuida, não tem como fazer nada educativo aqui!”. Neste primeiro dia na creche, não foi realizada nenhuma atividade pedagógica com as crianças. Duas das crianças permaneceram todo o tempo em berços, separadas das demais e impossibilitadas de interagir entre elas mesmas. Ao perguntar o que se passava, uma das educadoras afirma: “- Esses dois aí mordem o tempo todo... ontem mesmo um deles quase tirou um pedaço da mão do amigo!”.

Assim, logo no início de minha experiência na educação infantil, desconfiei da educação que se dá nessas condições e, por conseguinte, dos discursos correspondentes ao que se compreende como “infância”. Com isso, algumas questões se colocaram: a criança que morde desde pequena será punida, permanecendo horas no berço? Não seria mais pedagógico colocá-la entre as outras crianças, para que, junto a elas, fosse possível ensiná-las a se relacionar de outra forma, instruindo por uma via que foge a da punição?

Diante da ausência de uma atividade pedagógica devidamente planejada e na busca incessante de fazer das crianças “sujeitos” domesticados - nunca ativos e sempre passivos – as crianças deveriam passar a maior parte do tempo assistindo televisão, deitadas no chão, ou vagando de um lado a outro da sala. Foucault (2012) aponta que, “(...) o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade (...)”. (p. 284)

Muitas crianças choravam incessantemente querendo suas respectivas mães e, enquanto isso, as educadoras se revezam em dar banho, alimentar, passar creme para assaduras, colocar as crianças para dormir e escrever nas agendas. Em dado momento, uma das educadoras se propõe a fazer uma atividade com as crianças, na qual as mesmas pintariam com tinta guache caixas de leite forradas por papel pardo.

Assim, entendo que a necessidade do ensino na educação infantil ou mesmo de “atividades pedagógicas” precisam ser problematizadas. Inicialmente, é fundamental pensarmos o próprio significado da palavra atividade que, como dito anteriormente, relaciona-se ao que é “ativo”. Entretanto, a necessidade de atividades vem se mostrando

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

como uma forma de conter as crianças e torná-las obedientes. Como aponta Nietzsche (2012) “a necessidade é tida como a causa do surgimento de algo: na verdade, com frequência não passa de um efeito daquilo que surgiu” (p. 157).

Sobre as questões relacionadas à importância da criatividade, da atividade e da alegria para as crianças, Nietzsche aponta ainda que “ouvimos apenas as questões para as quais somos capazes de encontrar respostas”. (p. 156) No entanto, é fundamental problematizarmos o que as práticas profissionais na creche vêm produzindo sobre o que entendemos e vivemos como infância, ou seja, nossos modelos, nossas concepções.

Faz-se necessário salientar que, neste trabalho, não há uma busca por culpados pelos motivos da creche não ser o que se espera dela, afinal, será que a creche não é exatamente o que se espera dela? O que observei em meu cotidiano foi uma máquina de produzir crianças, com gostos “infantis” dentro daquilo que se define como “infância”. Além disso, pude observar que o que parece ser o problema da creche – grande demanda aos educadores, falta de recursos e dificuldade no relacionamento com as famílias das crianças - é de fato uma estratégia para que essa produção de subjetividade seja cada vez mais eficaz e bem sucedida.

Considerações Finais

Os discursos e práticas na Educação Infantil vêm produzindo subjetividades, ou seja, formas de ser criança, pai, mãe, “educador”, concepções essas relacionadas às tradições e normas que definem o que é o normal nessa área: a criança normal, a educadora normal, a creche normal. Assim, parece ser necessário que a educação seja normalizada e normatizada para que ela funcione.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No entanto, esse trabalho teve como objetivo colocar em análise as práticas vividas como “naturais” na creche e que expressam o desejo de que a criança seja “calma”, obediente, ou seja, passiva diante da vida, sendo a criança que interroga/questiona e foge das formas, compreendida como uma "criança problema".

Diferente disso, pensamos que a educação tendo como norte a liberdade se produziria de modo a permitir à criança ser diferente, alegre, fazer escolhas, desejar. Em outras palavras, possibilitaria que elas, de forma autônoma, pudessem se sujar ao pintar, brincar com a terra ao ar livre, ou seja, outras formas de ser criança, não restritas aos espaços das salas da creche.

Como aponta Fuganti (2008),

Seria um grande avanço se perdêssemos a ilusão com a educação, pelo menos com o tipo de práticas pedagógicas instituídas em nossa sociedade. Parece evidente que a educação é uma peça-chave na máquina de morte montada pelo conjunto de saberes do Ocidente. Porque se a educação fosse uma prática para tornar os espíritos livres, não estaria centrada na obediência, mas no pensamento. (p. 86)

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*.
- BRASIL. *Lei 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FUGANTI, Luiz. *Saúde, desejo e pensamento*. São Paulo Ed: linha de fuga, 2008.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. 1ª Edição. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. 2ª edição. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: autêntica Editora. 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS COMO MEDIADORES
ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A COMUNIDADE ESCOLAR.**

Jane Cordeiro de Oliveira. SME/Rio de Janeiro, janecoliveira@yahoo.com.br

Maria Inês Marcondes. PUC-Rio, mim@puc-rio.br

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O objetivo deste texto é apresentar o coordenador pedagógico no papel de mediador entre as políticas educacionais e a comunidade escolar no exercício de seu trabalho cotidiano. Entendemos que o coordenador, enquanto gestor das atividades pedagógicas da escola, assume importância estratégica como o sujeito que está próximo à comunidade escolar (gestores, professores, alunos, funcionários, responsáveis). Marcondes afirma que o coordenador assume o papel de “mediador das novas políticas, apresentando aos professores as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME)” (2014, p.130). Com isso, trazemos as seguintes indagações: Como a atuação do coordenador pedagógico se apresenta diante das influências das políticas educacionais? Qual é a visão dos coordenadores a respeito dos desafios em seu trabalho cotidiano?

Almeida (2005) afirma que a relação social do coordenador pedagógico com a comunidade escolar faz parte de seu trabalho, sendo considerada uma ação mediadora.

Neste trabalho apresentamos dados empíricos de pesquisa qualitativa (OLIVEIRA, 2009) onde entrevistamos 12 coordenadores pedagógicos atuantes em escolas públicas municipais, localizadas em diferentes bairros da Cidade do Rio de Janeiro. Os nomes dos coordenadores entrevistados foram modificados, em acordo com os entrevistados, obedecendo ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado e aplicado segundo as diretrizes do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e com a autorização da SME. Duarte afirma que “a entrevista é fundamental para mapear práticas, crenças e valores e sistemas classificatórios de grupos sociais mais ou menos bem delimitados” (2004, p. 215). Consideramos a entrevista como o instrumento adequado para percebermos como os coordenadores efetuam a mediação das políticas educacionais no cotidiano escolar.

Nossa abordagem revela que o coordenador pedagógico efetua a mediação política junto aos professores demonstrando que ele “explica” os documentos das políticas à comunidade escolar, num processo de conciliação entre as demandas das instâncias superiores e as necessidades daqueles que trabalham na escola. Marcondes, Leite e Oliveira afirmam que:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

(...) o coordenador é peça chave da mediação entre a Secretaria de Educação e os professores da escola, desenvolvendo funções pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento profissional do corpo docente e um trabalho político de implementação dos princípios da reforma educacional proposta pela gestão política no momento (2012, p.4).

A função prioritária do coordenador é estimular os professores a atingir os resultados indicados pelas políticas, exercendo o papel de “reguladores e/ou controladores” do trabalho docente (Ibidem.). As autoras afirmam que nos encontros de formação continuada entre coordenador e professores, existe um processo de recontextualização das políticas visando à sua aceitação e se constituindo como num dado relevante para a análise das ações de mediação efetuada pelo coordenador. Por isso, percebemos a importância de seu papel como agente na interpretação e recontextualização das políticas. A comunidade escolar passa a ser ativa nas disputas e no processo de recontextualização dos textos oficiais. Nosso foco é o campo micro, onde as políticas são interpretadas, reinterpretadas e recontextualizadas; papel assumido pelos coordenadores pedagógicos no exercício de seu trabalho no cotidiano escolar. Ball (2001) se mune do conceito de “recontextualização”, definido como construir, através de uma *bricolage*, ideias de diversas políticas, aproveitando-se de abordagens testadas e experimentadas remendando-as, “canibalizando” teorias, pesquisas, tendências e modas, recriando outras num processo de “hibridização”.

Na “mediação das políticas”, os coordenadores pedagógicos interpretam, “repassam” e “traduzem” as políticas oficiais à comunidade escolar. O coordenador, enquanto mediador, dialoga com a comunidade buscando a “conciliação” entre os textos das políticas, que vêm com indicativo de aplicabilidade imediata, e as opiniões, vivências e crenças de professores, funcionários, alunos e responsáveis. O coordenador é considerado um mediador, quando se posiciona como a “voz” entre as políticas educacionais e a comunidade escolar. Ele se percebe como *mediador, elo de ligação, articulador* (OLIVEIRA, 2009). De acordo com os coordenadores entrevistados, percebemos que eles têm consciência do papel mediador que exercem na escola. Eles

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

se veem como:

“*Elo de ligação*” entre os professores, alunos e a direção, (...) entre as questões pedagógicas e administrativas relacionadas com o aluno” [João, entrevista realizada em 2009].

Sem dúvida nenhuma é uma “*ponte*”, que ajuda administrativamente [Elza, entrevista realizada em 2009].

Seria a função de “*articulador, mediador*”, porque na verdade ele trabalha com todos os segmentos, com toda a realidade da escola, ele lida com o corpo docente, com os conteúdos, com a avaliação, com o processo pedagógico em si, com o aluno, com a direção, com o pai, acho que “*ele é um grande articulador, o mediador desse processo todo*” [Laura, entrevista realizada em 2009].

As falas revelam como os coordenadores se percebem como mediadores, pois, estão em contato com todos os segmentos da comunidade escolar. Marcondes (2013) afirma que os coordenadores utilizam a aceitação e o compromisso como estratégia a fim de obter o apoio dos professores para as políticas vigentes. A autora defende que os coordenadores “interpretam e adaptam” as políticas à realidade social e cultural de suas escolas.

O coordenador pedagógico é um sujeito ativo ao efetuar a mediação, situando-se entre as políticas educacionais e a comunidade escolar. Ele exerce a ação de interpretar e recontextualizar estas políticas, adaptando-as ao contexto da escola onde trabalha. Marcondes afirma que o coordenador “efetiva a recontextualização das políticas”. A equipe gestora da escola visa a recepção e aceitação dos textos das políticas por parte dos professores. Contudo, “essa recepção é negociada, envolvendo aspectos totalmente ou parcialmente aceitos e aspectos negados” (2013, p.142).

Marcondes, Leite e Oliveira apontam para o redirecionamento das tarefas desempenhadas pelo coordenador quando afirmam que este passa a “estimular os professores a atingir as exigências e os objetivos especificados externamente”, “regulando e controlando” (2012, p.194) o trabalho dos professores.

Através da análise das entrevistas, percebemos que os coordenadores exercem a ação de mediadores entre as políticas educacionais e a comunidade escolar. O papel

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

mediador do coordenador, assume uma importância para a compreensão do trabalho desempenhado por eles diante das políticas educacionais, voltadas para uniformização curricular, avaliações padronizadas, premiações e pelo cumprimento das metas de desempenho discente vindas da SME. Através das políticas educacionais voltadas para a performatividade e responsabilização, os coordenadores passaram a assumir o papel de reguladores das políticas no espaço da escola. Ball (2001) defende que este papel não se resume a mero cumprimento de indicações trazidas pelas políticas oficiais, mas, que os gestores e coordenadores que trabalham nas escolas tornam-se atores ativos quando interpretam, reinterpretem e recontextualizam as políticas de acordo com as necessidades oriundas da comunidade escolar local.

Referências

- ALMEIDA, L.R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3ed. São Paulo: Loyola, 21-46p., 2005.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 2001, p. 121-137.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, n.24, 213-224p., 2004.
- MARCONDES, M.I. Professores, currículo e didática: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública. In: FAVACHO, A.M.P.; PACHECO, J.A.; SALES, S.R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba, CRV, 2013, c.9, p.137-153.
- MARCONDES, M.I. As políticas educacionais e os impactos na sala de aula: desafios diante das novas políticas de sistemas apostilados na rede pública, 125-142p. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V.; SILVA, M.A. (Orgs.). **Faculdades de educação e políticas formação docente**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Vânia F.; OLIVEIRA, Ana Prado de. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Diálogo Educacional**. Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas. Ano 12, n. 35, p. 187-209, 2012.
- OLIVEIRA, J.C. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONSIDERAÇÕES SOBRE
UMA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ**

Ana Paula Menezes Andrade

Duque de Caxias – RJ

CAP-UERJ

paulamandrade.tj@gmail.com

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A avaliação escolar no Ensino Fundamental I, principalmente no ciclo de alfabetização, tem sido objeto de preocupação por estar estritamente relacionada aos índices de fracasso escolar das crianças matriculadas na rede pública. Assim, a proposta é discorrer um pouco sobre uma realidade observada no campo de pesquisa do mestrado, que tratou da avaliação no ciclo de alfabetização de uma escola na rede municipal de Duque de Caxias, realizada através da aplicação da Consultoria Colaborativa, metodologia utilizada em pesquisas qualitativas nas quais se pretende a produção de soluções junto aos sujeitos pesquisados. Os altos índices de retenção ao final do terceiro ano de escolaridade apresentados pela escola pesquisada nos últimos dez anos tornaram legítimo o estudo. Somente no ano de 2007 foram 33 alunos retidos ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização de um total de 4 turmas formadas por 25 ou 26 alunos cada uma. Participaram do estudo um total de dezesseis pessoas.

É importante dizer que antes de propor a série de seis encontros realizados com estas/estas professoras e professores os assuntos tratados foram pensados com antecedência junto com elas/eles, para isso visitei a escola algumas vezes antes do início das atividades que envolveram a Consultoria Colaborativa. Existia também outras dificuldades para colocar a proposta de pesquisa em prática, já que os professores e demais funcionários estavam sendo descontados/os por corte de ponto relacionados aos períodos de greve do início daquele ano, períodos em que nem salários recebiam. Com estas tantas dificuldades em mente convidei aos participantes para conversar a respeito das ideias de Certeau (1994), apresentando o estudo de conceitos tratados pelo autor como “estratégia e tática” em discussão com o grupo; também foram convidados ao diálogo estudos de Philippe Perrenoud (1999) que trata das duas lógicas que a avaliação pode seguir; Bourdieu (1989) e Goffman (2004) para articular as questões implícitas na organização escolar e social, raciocinando sobre o poder simbólico e sobre as dificuldades trazidas pelos estigmas durante a idade escolar; Magda Soares (2011)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que trata das diferenças dentro da escola; Lontra e Sússekind (2016) e Sússekind e Reis (2015) com pesquisas relativas ao cotidiano e ao currículo.

Para Santos (2010), todo conhecimento científico é social, tendo em vista que não existe construção de saber que não seja feita na interação com o outro, como acontece na escola da educação básica onde, além de ensinar, o professor também aprende. Para o autor “todo conhecimento científico visa constituir-se num novo “senso comum” de modo que as experiências que levam a aprendizagem não podem ser descartadas com a falsa justificativa de não ser conhecimento científico. Santos (2010) versa sobre a relação entre as ciências naturais e as ciências sociais, elencando fatores que tornam ou não uma e outra reconhecidas como ciências aceitas pela sociedade. Destaca que as ciências naturais se assentam nos fatos “material ou fisicamente” comprovados, nos fatos observáveis que apresentam resultados esperados, e que, exatamente ao contrário, quando se fala das ciências sociais não existem certezas da motivação por trás de comportamentos apresentados. Tal incerteza também se verifica na educação escolar. Quando utilizo o termo “ciência” refiro-me às ciências sociais como fundantes do meu pensamento; quando falo, por outro lado, em conhecimento científico refiro-me ao conhecimento comprovado factualmente.

Quanto ao conhecimento produzido pela educação escolar, questiono a impossibilidade de que este seja reconhecido como conhecimento científico. Entendo que o conhecimento produzido nos espaços de educação escolar parte do senso comum e se torna conhecimento científico na medida em que haja o reconhecimento de que, mesmo não sendo possível quantificar respostas ou resultados, esses saberes são válidos para a sociedade. Se o objetivo é impulsionar a lógica dialética que transforma uma coisa em outra, que permite que conhecimento científico se torne senso comum e vice-versa, manter essas produções desconectadas não trariam nenhum proveito.

Quando fala de “epistemicídio”, Santos (2002) mostra como o “conhecimento científico socialmente construído” produz silenciamentos e desperdiça experiências. Enquanto o padrão europeu de conhecimento, de cultura e de sociedade é tido como

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

parâmetro, são negadas as vivências de pobres, negros, habitantes de países pobres pelo mundo. Na escola, esse padrão chega incorporado nos currículos, na organização dos espaços, no discurso dos professores. Ao passo que as totalidades são negadas por estarem postas em submissão à uma única totalidade; crianças pobres, negras, com deficiência são marginalizadas, já que não se enquadram nos moldes da escola.

A formação de professores e professoras de acordo com Tardif, é fortemente regida por essa mesma lógica epistemicida, tendo em vista sua formação nos bancos da escola tradicional claramente reconhecida como aparelho ideológico de estado (cf. ALTHUSSER, 1970). De que forma, então, poderiam ser encontrados outros caminhos para a superação do fracasso escolar no ciclo de alfabetização dada a profundidade das origens desse problema? Início, então, uma reflexão relativa aos saberes docentes de acordo com Tardif (2010) que mostra como esses saberes são construídos ao longo da vida profissional de professoras e professores paradoxalmente a como isso ocorre no caso de outros profissionais de outras áreas e setores. O debate relativo a tal temática não foi levado para o campo de pesquisa, mas utilizado como meio de analisar os comportamentos e práticas observados. De forma que ao se concluir a pesquisa iniciada em 2016, foi apresentado como encaminhamento a melhora da oferta de formação continuada a professoras e professores com a finalidade de melhor equipá-los para lidar com os desafios que enfrentam diariamente.

Referências

- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: [s.n], 1970.
BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa, 1989.
CERTEAU, M. A invenção do Cotidiano: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
GOFFMAN, E. Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC. Tradução Mathias Lambert, Edição Digital, 2004. Original publicada em 1988.
IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI- WHITCOMB, P. Collaborative Consultation. 2. ed. Texas: Pro-ed, 1993. p. 63-81.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

LONTRA, V.; SÜSSEKIND, M.L. Narrativas como travessias curriculares: Sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 87-108, jan./abr. 2016.

OLIVEIRA, L.B. Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para alunos com baixa visão no ensino fundamental I. 2016. 167 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra: CESUC, 2002, p. 237280.

SANTOS, B.S. Encontro Educação popular e universidades: experiências e desafios em debate. Porto Alegre: Fórum Social da Educação Popular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Nota de aula. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BW3p6nY-ASY&t=291s> . Acesso em: 12 set. 2017.

SOARES, M. Linguagem e escola: Uma perspectiva social. Rio de Janeiro: Ática, 2011.

SÜSSEKIND; M.L.; REIS, G.F.S. currículos-como-experiências-vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. Currículo sem Fronteiras. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Edição digital.

WEST, J. F.; IDOL, L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. Remedial and Special Education, Texas, v. 11, n. 1, jan./feb. 1990.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL:

**DESAFIOS À POLÍTICA MUNICIPAL PARA UNIVERSALIZAÇÃO DA PRÉ-
ESCOLA E AMPLIAÇÃO DO ATENDIMENTO EM CRECHE**

Roberta Teixeira de Souza, ProPed/UERJ, rotsouza2@yahoo.com.br

Luís Eduardo Garcia Ribeiro, ProPEd/UERJ, luisedugr@yahoo.com.br

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Sonia de Oliveira Martins, PROPED/UERJ, som.sonia@gmail.com

Introdução

O direito à Educação Infantil pública de qualidade e a democratização de sua oferta ainda constituem-se como grandes desafios às políticas educacionais. Reconhecida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996), como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos.

Outros dispositivos legais trazem demandas significativas, especialmente aos municípios, quanto à universalização da pré-escola e o aumento da oferta de vagas em creches. A Lei 12.796/2013, instituiu a obrigatoriedade de matrícula e frequência na educação básica para crianças a partir dos quatro anos de idade e o novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) para o decênio 2014-2024, estabeleceu como Meta 1, universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência deste plano. No entanto, em relação à Educação Infantil, dados estatísticos (IBGE, 2017) revelam que no Brasil, apenas 32,9%, das crianças de zero a três anos frequentam a creche e 91,7% das crianças de quatro e cinco anos estão na pré-escola.

Diante deste cenário, este trabalho apresenta resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado em curso no Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão - NEI:P&E, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPEd/UERJ. Tem por objetivo analisar as Políticas Públicas de Educação Infantil (PPEI) desenvolvidas no município de Itaboraí - RJ, no período de 2013 a 2016 no que tange a oferta de vagas em creches e pré-escolas e ao cumprimento das determinações legais.

As reflexões sobre as políticas de Educação Infantil no município de Itaboraí são subsidiadas por meio do aporte teórico da abordagem do *polycycle approach*,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a).

Inicialmente, Ball e Bowe (1992), propuseram a análise das políticas a partir de três contextos que se relacionam em um ciclo contínuo. São eles: contexto de influência, contexto da produção do texto da política e contexto da prática. Para os autores, esses contextos não são etapas lineares, tampouco apresentam uma dimensão sequencial, temporal ou hierarquizada. Cada contexto apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, as políticas são construídas e circulam em diferentes espaços envolvendo disputas e embates.

Com base no Ciclo de Políticas, o processo político é compreendido como um ciclo multifacetado e dialético, para interpretá-lo, é fundamental que se considere os diferentes contextos e sujeitos envolvidos.

A pesquisa bibliográfica e documental são procedimentos metodológicos utilizados na produção de dados – qualitativos e quantitativos – necessários à composição do material de análise. Foram coletados através do Sistema Educacenso, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de documentos municipais fornecidos pelo setor de matrículas e estatísticas da Secretaria de Educação de Itaboraí/RJ.

Os dados compilados buscam observar algumas políticas que estão sendo desenvolvidas no município em questão frente ao cumprimento da garantia do direito ao acesso à Educação Infantil expressos na legislação educacional e questionam os possíveis efeitos dessas políticas na ampliação do atendimento em creche e a universalização da pré-escola.

O município de Itaboraí e a educação em números

Itaboraí encontra-se localizado na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Segundo dados publicados pelo IBGE, em 2017, o município possuía uma área territorial de 430.374 km² e uma população estimada de 232.394 habitantes.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Em 2012, com os avanços na construção do Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ), a cidade experimentou um grande crescimento imobiliário, com a construção de modernos edifícios corporativos, shopping, hotéis, empreendimentos residenciais, novas lojas e negócios. Entretanto, com a paralisação das obras do COMPERJ, em 2015, o que se viu foi uma crise sem precedente onde os serviços públicos foram diretamente afetados atingindo diversas áreas, inclusive a Educação.

A rede pública municipal de ensino de Itaboraí-RJ é composta por 90 escolas distribuídas em 8 distritos de modo a atender a população de 93 bairros. Possui aproximadamente 30.017 alunos, nas etapas a seguir: Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com relação à Educação Infantil, objeto deste estudo, pesquisas anteriores realizadas por Gabriela Reis (2016), evidenciam que o atendimento educacional às crianças com menos de três anos de idade passou a fazer parte do Sistema Municipal de Ensino somente em 2008, quando as três creches municipais existentes, mantidas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SMDS, passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal de Educação, consolidando o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394 (BRASIL, 1996).

No que se refere às crianças de 4 e 5 anos, a rede municipal de ensino já oferecia Educação Infantil (pré-escola) em algumas unidades escolares. A partir de 2008, teve início uma mobilização pela ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil em unidades próprias, chegando a um total de 19 no ano de 2015.

Em 2018, a rede pública municipal de ensino de Itaboraí conta com 68 unidades de Educação Infantil, sendo 48 escolas de ensino fundamental que abrigam turmas de 3 a 5 anos. Há 20 instituições exclusivas de Educação Infantil, os chamados Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI, voltados às crianças de 2 a 5 anos. Nesse contexto, as políticas para a educação da primeira infância no município de Itaboraí,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

tornam-se um desafio ainda maior, uma vez que não há oferta de vagas para as crianças com menos de 2 anos.

Sobre a expansão do atendimento, com base nos dados fornecidos pelo setor de matrículas e estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, observa-se uma ampliação de 16% no número de turmas de Educação Infantil, entre os anos de 2013 e 2016, subindo de 278 turmas em 2013 para um total de 323 em 2016. Embora a oferta de vagas seja crescente, a análise detalhada da progressão de matrículas revela que o número matrículas na creche diminuiu de 1238 em 2013, para 1138 em 2016. Já o número de matrículas na pré-escola saltou de 3014 em 2013, para 3595 em 2016, evidenciando os efeitos da obrigatoriedade de matrícula e frequência a partir dos 4 anos e tornando ainda mais vulnerável o direito à educação das crianças de até 3 anos.

Considerações finais

Com a promulgação da Lei 12.796/2013, ficou em destaque a necessidade de adequação da rede pública municipal de educação de Itaboraí/RJ, frente às novas diretrizes de políticas educacionais. Itaboraí é um bom exemplo de como não é possível implementar políticas a partir do que foi idealizado por políticos e sociedade civil, distantes daquele contexto. O campo do fazer real envolve articulações entre a política idealizada e a que é possível de se realizar de imediato no contexto da prática. Este embate entre o ideal e o possível se aproxima do que Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar introduzindo a noção de Ciclo de Políticas. Um ciclo contínuo constituído por distintas facetas e arenas políticas.

Os resultados parciais deste estudo revelam que mesmo um município como Itaboraí/RJ, que ampliou o número de unidades, a partir de aluguel de imóveis na cidade, acaba por negligenciar a educação infantil, em especial, o segmento creche, mantendo, inclusive a não oferta de berçários à população, apesar de haver demanda. A obrigatoriedade de matrícula e frequência a partir dos 4 anos e o desafio imposto aos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

municípios, quanto à universalização da pré-escola, tem contribuído para que o déficit no atendimento educacional em creches seja ainda maior.

Referências

- BALL, S. J.; BOWE, R. *Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues*. Journal of Curriculum Studies, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BOWE, R.; BALL, S. WITH GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1994.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.
- _____. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. **Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC). Censo Escolar: 2013 a 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>>. Acesso em 19/05/2018.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05/3/2018.
- INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 12/4/18.
- REIS, Gabriela Alves De Souza Vasconcelos Dos. *Formação Continuada E Prática Pedagógica: Percursos E Narrativas De Professores Da Educação Infantil. 2016*. 113 f. Dissertação de Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

O DISCURSO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS
DIRECIONADAS À FORMAÇÃO E AO TRABALHO DOS PROFESSORES:
APONTAMENTOS, ENFOQUES E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Claudia Lino Piccinini – UFRJ- clpiccinini@gmail.com

Leny Cristina Azevedo – UFRJ- leny.az@hotmail.com

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Ligia Karam Magalhães – UFRJ- ligiakaram@gmail.com

COLEMARX

Este artigo tem como objeto de estudo a legislação documentos oficiais - e institucionais que caracterizam as reformas na educação brasileira a partir dos anos 90, sistematizando um panorama das políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico dialético. Objetiva a análise fixada pelas políticas: LDB, PNE, e Diretrizes para Formação de Professores (2015), bem como as formulações da BNCC. Parte das “recomendações” feitas pelos OM aos países periféricos da América Latina, nas reformulações que atingem o caráter público, a função social da escola, a autonomia docente, dentre outras. Por fim discute que tais reformas vêm aprofundando alterações nefastas na carreira do magistério público em todos os níveis de ensino, comprometendo os processos de formação e trabalho docente.

Apresentamos o balanço de três décadas de reformas na educação brasileira, considerando como largada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (LDB) e sistematizamos a sequência de reformas – as que julgamos principais – expressão de interesses distintos para a educação básica e que afetam diretamente a função social da escola e o trabalho docente.

Tais reformas em curso incluem o Sistema Nacional de Educação (SNE); dois Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2011 e 2014-2024); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); as novas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (DCN de 2000 a 2015); alterações na esfera curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 20 de dezembro de 2017 (que não inclui o ensino médio, ainda em tramitação no Conselho Nacional De Educação - CNE); sucessivos programas e reformas do Ensino Médio, abarcando mudanças no técnico profissional e a criação do Ensino Médio Integrado; a expansão da Educação à Distância (EaD), que passa a projetar programas de formação, sobretudo os de formação de professores (inicial e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

continuada), aprofundando o aligeiramento e a certificação massificada de cursos de ensino Superior; a universalização da educação básica, com a garantia de ingresso no Ensino Médio e a inclusão da Educação Infantil como escolarização obrigatória a partir dos 4 anos de idade (Lei n. 12.796/2013).

Para essa universalização aponta também o direito a modalidades de ensino como educação de jovens e adultos (EJA); a educação do campo, quilombolas, educação indígena, dentre outras; programas de aceleração da aprendizagem escolar, incluída a esfera da alfabetização das crianças (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC).

A avaliação em larga escala toma centralidade nas reformas, principalmente a partir da ideia de fracasso da escola pública, da necessidade de parametrização para estabelecer comparações com a pretensão de garantir uma indefinida “qualidade”; no panorama de reformas da carreira docente destacamos as políticas de bonificação.

Nesse contexto, é dado destaque as “recomendações” feitas pelos Organismos Multilaterais (OM) a América Latina (BANCO MUNDIAL, 2018), reformulações que atingem o caráter público, a função social da escola, dentre outros, modificada pelas políticas neoliberais coadunadas com a expansão do grande capital.

Nossa análise é realizada em interlocução com interpretações do debate acadêmico sobre as mudanças nas políticas, no que tange aos processos de formação e trabalho dos professores da Educação Básica. Pretendemos assim discutir sobre: autonomia, qualidade de ensino, ideologia, financiamento, gerenciamento, empreendedorismo, tecnologização do ensino e expansão da educação pública, expressões ressignificadas à luz de interesses mercadológicos.

Nesta miríade de reformas, cujo discurso enfatiza a qualidade e a equidade, a avaliação se destaca em diversas políticas, como no PNE, na BNCC e pavimenta o que vem pela frente, como o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica.

Tais reformas são fruto de disputas desiguais entre os trabalhadores da educação e os reformadores empresariais (FREITAS, 2014), parcelas antagônicas da população

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

na sociedade contemporânea. Ao longo de três décadas, prevalecem os interesses da classe no poder, expressa através da organização que os representa, como o “Movimento Todos pela Educação” (TPE), através do qual os empresários têm levado à educação um modelo de gestão empresarial, subvertendo a lógica central para o entendimento de famílias como clientes, de informação como conhecimento, de currículo como currículo mínimo, de qualidade como qualidade total, de competitividade para a produtividade, enfim, a educação tornada mercadoria.

Em análise cuidadosa do processo neoliberal que estabelece profundas transformações na função social da escola e no mundo do trabalho docente, incluída a formação de novos quadros de trabalhadores da educação, entendemos que nessa disputa de forças as reformas não têm dado respostas às necessidades da classe trabalhadora, incompatíveis com a própria legislação em vigor.

Estabelecidas as metas de melhoria da qualificação da mão-de-obra, os chamados novos arranjos estatais de desenvolvimento (MOTTA, 2006), que celebram avanços sobre as políticas públicas e, em especial, da educação nacional se movem no sentido de ampliar as relações de subordinação do setor público ao setor empresarial privado (NEVES. PICCININI, 2018)

Nossa hipótese central é de que as reformas buscam cumprir metas de lucros do capital; transformar interesses particulares, em interesses comuns. Tais interesses gerarão processos diferenciados de formação e de trabalho de professores da Educação (Básica e Superior), com explícita ameaça a autonomia e ao processo pedagógico criativo docente, com elevação de responsabilidades e carga de trabalho, sem, no entanto, compensações financeiras ou de carreira da mesma ordem.

O ponto final desse balanço de 30 anos deverá nos levar a compreensão do processo de mercantilização da educação brasileira, que precisará em primeira opção responder aos interesses mercadológicos de universalização sem qualidade; precarização na formação e secundarização do conhecimento profissional, com implicações sobre o trabalho docente, passível de substituição via terceirizações,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

contratos temporários, e ainda, por aparatos tecnológicos, ou via programas de tecnologias sociais; de avaliações verticalizadas de cunho burocrático; do aprender-fazendo para a formação dos trabalhadores da educação.

Nesta pesquisa, interessa-nos as perdas e investidas das reformas na esfera educacional, principalmente no que concerne às transformações sobre o trabalho docente, entendida como partícipe do processo de mudanças da educação básica e que são fruto de intensas disputas político-ideológicas entre frações da classe no poder e setores dos movimentos sociais, diverso no aspecto político ideológico.

Por fim, discutimos que tais reformas vêm aprofundando alterações nefastas na carreira do magistério público em todos os níveis de ensino comprometendo os processos de formação e atuação dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento**: a agenda da produtividade. Banco Mundial, março de 2018. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/203811520404312395/pdf/123969-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-PI62670-EmpregoeCrescimentoAAgendadaProdutividade.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.
- FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em 18 abril 2015.
- MOTTA, Vânia. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. In: **Trabalho, educação e saúde** [online]. 2008, vol.6, n.3, pp.549-572. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S198177462008000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 maio 2017.
- NEVES, Rosa M.C., PICCININI, Cláudia L. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. In: **Revista Germinal**, 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008/16028>. Acesso em 29 maio 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

REFLETIR E RESSIGNIFICAR A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA EM
CIÊNCIAS HUMANAS

Giselle de Souza Maria

UNIRIO/ GEPEER

giselledesouzamaria@gmail.com

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

“É impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser”.

Marília Amorim

Esta narrativa traz reflexões sobre a questão do pesquisador e do seu outro em ciências humanas. Acostumados ao paradigma hegemônico de pesquisa e ciência tendemos a encontrar dificuldades em estar em campo sem estabelecer relações do tipo palavra-violência com os “outros” que imprimem de sentido nosso trabalho. Faz uma reflexão sobre fazer pesquisa em minha trajetória, que se iniciou no campo da antropologia das ciências e das técnicas e agora ensaia os primeiros passos na leitura do Círculo de Bakhtin. Estas linhas estão permeadas pelas reflexões trazidas a mim, professora-orientadora pedagógica, pesquisadora das relações étnico-raciais na escola pública em que trabalho, pelas leituras e discussões nos encontros com os grupos de pesquisa que me acolheram. Me pergunto: “Por que não me arriscar se diante do novo, que não domino, pareço ter encontrado paz?” Encontrei um caminho teórico e estético que tendo assumindo-o responsiva e responsabilmente me levam ao encontro de conceitos outros: alteridade, amorosidade e diálogo.

Para bordar este tecido fino, precisei visitar o que já escrevi e acreditei. Percebi então que em minha trajetória houve muitas idas e vindas quanto a respeitar o que chamava de objeto de pesquisa. Hoje, percebo que me excedi nas possibilidades monológicas de arquitetar pesquisa. Mas por que fiz esse movimento?

A cultura é a lente pela qual vemos o mundo Benedict (1972 apud LARAIA 2001). Pergunto então, que cultura acadêmica e que conceitos teóricos me ajudavam a enxergar as pesquisa em ciências humanas? Quais eram meus óculos? Quando escrevia o trabalho final de conclusão de curso de graduação em pedagogia e coletivamente o resultado de uma pesquisa, as histórias e conceitos estudados (Latour,1994) e Branquinho (2005-2008) me alicerçavam. Como Amorim (2001 p.13) ela se de parou nas idas e vindas do campo de pesquisa com objetos/ sujeitos dos quais seus pontos de vista, interesses e objetivos eram diferentes. Branquinho (2007) explica o desencontro

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pela percepção que teve da maneira que mobilizava ciência em saúde que era diferente dos seus “outros”. Amorim fala de algo de intransponível identificado na produção do resultado de uma pesquisa com algo “nosso” (da academia) e não delas (educadoras sujeitas da pesquisa) e de um silêncio delas que fazia barulho em sua cabeça.

Branquinho (2007) relata o que chama de fracasso de um projeto de extensão de acesso ao conhecimento científico relacionado a questões ambientais e de saúde que desenvolveu. A autora diz, com base em Latour (1994), que o ponto central do insucesso era o abismo, o distanciamento entre “nós”, os que mobilizamos a natureza pela ciência e “eles” que a mobilizam de outras formas. A autora constata que moradores de Vigário Geral, local onde se deu o projeto, possuem uma visão do corpo – anatomia e fisiologia – e da natureza que lhes é própria e que não era possível ser abordada conceitualmente pela biologia e, já que a Biologia era insuficiente, míope para compreender uma realidade tão complexa apropriou-se

dos instrumentos da Antropologia e da Sociologia que lhe pareceram a única possibilidade para aprimorar sua compreensão sobre se havia realmente e como se expressaria a relação entre sabedoria popular e saber científico, sobretudo no que dizia respeito aos tratamentos com a saúde por meio das ervas (BRANQUINHO, 2007, p.12).

Então, era dessa fonte que bebia. Dialogava com a antropologia das ciências e das técnicas, campo do conhecimento busca contribuir com a explicação sobre o modo como objetos podem invadir nosso cotidiano, agir como se fossem sujeitos, modificando a realidade. Sustenta a noção segundo a qual é possível fazer etnografia de objetos e que, assim como as ciências ditas exatas e naturais, objetos e projetos podem ser compreendidos e explicados pelas ciências sociais (BRANQUINHO, MARIA, SANTOS E TEIXEIRA, 2008).

Foi com base nesses pressupostos que fizemos a etnografia da cerâmica Fluminense. A descrição da atividade de objetos, como a cerâmica, permitiu constatar que eles fabricam ao mesmo tempo, tal como faz o sujeito, fenômenos e discursos, contextos e conceitos, fatos e valores, sociedades-naturezas. Aqui eu estava aprendendo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

a ouvir, de algum modo. A equipe da pesquisa se ouvia, e também aos ceramistas sobre seus pontos de vistas com relação ao trabalho deles, a cultura que produziam, com destaque para as relações que estabeleceram com o ambiente e a natureza em seus ateliês. Será que nascia aí uma semente bakhtiniana?

Deixei de ouvir e passei a falar sobre os sujeitos de uma pesquisa. Passei a acionar elementos de uma ciência positiva cartesiana enquanto pesquisava a função dos supervisores escolares em escolas públicas, enquanto estudante de pós-graduação *latu sensu* das áreas de educação tecnológica e supervisão escolar. É de fácil percepção em meu trabalho a dicotomia “eu” x “eles”. Trago nele meu ponto de vista, somente, e não o ponto de vista deles, os pesquisados. Há análise, reflexão, mas não há procura das reflexões que os sujeitos pesquisados faziam de si próprios. Eu era a dona da palavra, contudo ela não deveria ser nem minha, nem deles. Não há conversa com os orientadores pedagógicos, professores, alunos e supervisores de ensino... Em Dias (2013,p.94) vemos que essa relação que coisifica o objeto, o torna mudo e o quer concluir com uma visão totalitária é que Bakhtin chama de “palavra- violência”.

No prefácio de “O Pesquisador e Seu Outro” Marília Amorim (2008) relata o trabalho desenvolvido com educadoras de uma creche de um Centro Comunitário da rua Um da Favela da Rocinha que havia solicitado uma consultoria à UFRJ onde ela trabalhava no departamento de psicologia. Com as crianças houve êxito com os considerados “doentes dos nervos” ou “carentes culturais”, *mostraram um nível de produção simbólica e cognitiva equivalente àquele que se encontram nas escolas regulares*. As atividades se deram por quatro anos e um ano após terminar o trabalho de campo foi proposto as educadoras que fossem filmadas *em vídeo, em entrevistas onde contariam, do seu ponto de vista*, a experiência comum que tiveram. Amorim nos conta que *falaria para expor as bases teóricas do trabalho e o seu funcionamento do ponto de vista universitário* e que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

o objetivo do vídeo era ao mesmo tempo ,ouvi-las e registrar seu testemunho, e construir um suporte de trabalho acadêmico que pudesse servir às aulas, aos estágios, às apresentações em congresso, etc.(p.12)

O vídeo *Universidade e Rocinha – um encontro possível*, foi muito bem recebido em sua exibição na comunidade das pesquisadoras (universidade) e havia ansiedade de todos os envolvidos na pesquisa com a exibição dele na comunidade da creche, das educadoras (sujeitos da pesquisa), mas após as educadoras verem o vídeo disseram polidamente suas sucintas opiniões “gostei”, “ficou bom” (grifos do autor). Foi essa situação de silêncio das educadoras que ecoou na cabeça de Marília e a fez perceber tempos depois ao ressignificar e visitar as lembranças da pesquisa vivida que às vezes pesquisamos de maneira disjunta. Também faço uma pré-história da reflexão e encontro em Bakhtin, e seu círculo, o aporte teórico necessário”. Reconheço que isso só é possível agora, e na presente pesquisa, por ter sido acolhida em um momento de minha trajetória em um grupo de pesquisa que faz leituras do Círculo de Bakhtin, pois desconhecia os escritos do autor.

Referências

- AMORIM, M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- BRANQUINHO, F. T. B. O poder das Ervas na Sabedoria Popular e no Poder Científico. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- BRANQUINHO, F. T. B; MARIA, G. S; SANTOS E TEIXEIRA; L. M. C. Da experiência sensorial e da cognição: a produção da vida e da cultura nos modos de vida e trabalho de ceramistas fluminenses. Revista Interagir: pensando a extensão: VI.14. 2008.
- DIAS, A. B. F. Amorosidade nas Ciências Humanas. In: Palavras e Contrapalavras: circulando pensares do círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.
- LARAIA, R. de B. Cultura: Um Conceito Antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**PARADIDÁTICOS SOBRE MEDICAMENTOS, ÁLCOOL E OUTRAS
DROGAS DOS ÚLTIMOS 20 ANOS: ABORDAGENS E FINALIDADES**

Maria de Lourdes da Silva (UERJ)

lullua2@yahoo.com.br

Introdução

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018³¹⁵

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O tema das drogas constitui uma das questões que mais inquietam os educadores atualmente e a realidade social cada vez mais reclama desses profissionais uma posição sobre o tema. Entretanto, a maioria dos educadores se abstém de tratar do assunto em sala de aula, seja por insegurança, seja porque a ilegalidade de uma parte das substâncias psicoativas cria constrangimentos ao debate nesse espaço. O presente trabalho traz resultados parciais da pesquisa “Materiais didáticos e paradidáticos sobre medicamentos, álcool e outras drogas para o ensino básico: abordagens, linhas de ação e finalidades”, desenvolvido no âmbito de uma Faculdade de Educação, em curso de formação de professores. Ao refletir sobre a baixa aderência dos educadores ao que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, esse trabalho problematiza livros paradidáticos sobre o tema, notadamente, aqueles trazidos pelos alunos para discussão em sala de aula. Observamos que esse material reitera uma política cultural conduzida por uma agenda que tem ignorado a orientação dos PCNs, resistido ao debate e perpetuado princípios segregadores e discricionários, impedindo aprofundamento de questões como o excesso de diagnósticos ligados às disciplinas *psis* no ambiente escolar e a criminalização de condutas. Apoiado no referencial teórico-metodológico da análise de discurso, compreende tais livros enquanto práticas discursivas sobre o tema. Ao promover dialogia (BAKHTIN, 1987) e circularidade (GUINZBURG, 2006) de bens e valores, problematiza a validação de conteúdos e analisa alcance e impacto desses no meio social.

Questões iniciais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, publicados em 1998, destinam parte importante do volume 10.4, dedicado ao tema transversal saúde, às formas de abordagens sobre as drogas nas escolas. Ainda no volume 1, Introdução aos PCNs, vemos a demarcação da experiência das drogas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

entre os jovens como parte constitutiva da formação identitária e do processo de desenvolvimento da sociabilidade. Os PCNs têm uma proposta de tratar o tema das drogas bastante aberta às diferentes possibilidades de experiências, de modo que discentes e docentes possam tratar da temática considerando a complexidade que o tema exige, incentivando debates, esclarecimentos e promovendo a divulgação de informações e dos conhecimentos científicos recentemente produzidos. É bastante significativo que os PCNs façam afirmações como as transcritas abaixo, as quais ainda hoje fomentam polêmicas e resistências, especialmente, se levarmos em conta o ano dessa publicação:

- 1 – Admitem, para crianças e jovens, que as drogas estão entre as sociedades humanas desde tempos imemoriais proporcionando prazer;
- 2 – Dão grande importância ao papel do professor e da instituição escolar na *promoção do debate* e na formação de novos entendimentos e posturas sobre o tema, cultivados no ambiente escolar;
- 3 – Incentivam o protagonismo dos alunos, reconhecendo a realidade social e emocional destes, dando-lhes condições para que sejam considerados no ambiente escolar.

No entanto, ao longo das duas décadas que nos separam do lançamento dos PCNs, drogas, medicamentos e álcool permanecem recebendo, no ambiente escolar, tratamento diferente segundo seu estatuto legal. De um lado, temos tolerância com as drogas lícitas, tais como tabaco, café, medicamentos e o próprio álcool e, de outro, intolerância, repressão e punição para as drogas ilícitas.

Problematizando o Tema

Boa parte dos paradidáticos chegam às escolas graças aos programas de incentivo à leitura do Ministério da Educação-MEC, tal como o Programa Nacional

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Biblioteca da Escola-PNBE (1997-2015), cuja proposta era distribuir livros (literários, teóricos-metodológicos etc.) às escolas públicas do país.

Porém, no material publicado após 1997, observa-se que as abordagens não acompanhavam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou da Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), predominando abordagem repressiva e ameaçadora, orientada à abstinência como única alternativa de convivência com as drogas ilícitas. Ao mesmo tempo, adotavam um tom complacente com relação às drogas lícitas, colocando a responsabilidade do consumo de drogas nas “escolhas ruins” individuais, enaltecendo o princípio do livre arbítrio. Esses materiais praticamente seguiam um mesmo roteiro:

- 1 – Classificação das drogas segundo critérios precisos: origem (natural ou sintética), estatuto jurídico (legal-ilegal) e ação no sistema nervoso central-SNC (depressoras, estimulantes ou perturbadoras);
- 2 – Descrição dos efeitos das drogas no organismo, no SNC e suas implicações para a saúde e a vida social;
- 3 – Proposta de prevenção pela via única da abstinência;
- 4 – Associação entre consumo de drogas violência e criminalidade, desorganização familiar e social, instabilidade emocional e psíquica;
- 5 – Correspondência entre autoestima, autoconhecimento e autopreservação com capacidade de resistir às drogas, colocando os consumidores que apresentam uso problemático e/ou indevido de drogas como “fracos, covardes e incapazes”.

Considerações parciais

De um modo geral, os materiais paradidáticos sobre o tema publicados no Brasil nos últimos vinte anos apostam, majoritariamente, na abordagem proibicionista e abstencionista, apregoando uma pedagogia do medo, da discriminação, da repressão e da condenação. Por outro lado, o espaço escolar tem sido campo fértil à disseminação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

do uso de psicotrópicos, tanto por professores quanto por alunos, e tem incrementado fortemente um fenômeno que não é recente, mas que tem sido reiteradamente denunciado como “medicalização”, que tem reduzido a vida social e os espaços de educação institucionalizados, a domínios da medicina e seus agentes. Essa medicalização, como é chamada a prática de prescrição de medicamentos para “curar” os problemas ordinários da vida, fere direitos constitucionais fundamentais ligados ao livre desenvolvimento da pessoa humana e à sua dignidade (RIBEIRO, 2014). Enquanto a medicalização encerra a drogadição legal, representada pela disseminação do uso de psicotrópicos, às drogas ilegais se despende uma guerra insana, a um só tempo, racista e discriminadora.

Parte da resistência dos professores, pais e alunos para debater o tema se deve aos modos como historicamente esses saberes estão estruturados e têm circulado pela sociedade. Nesse sentido, os livros analisados com maior número de edição e tiragem, não têm contribuído para disseminar novos conhecimentos e promover os questionamentos necessários à conjuntura atual, de intensos debates sobre a descriminalização das drogas e suas implicações políticas e sociais.

Referências Bibliográficas

ACSELRAD, G. *Quem tem medo de falar sobre drogas? Saber mais para se proteger*. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

_____. “Drogas, a educação para a autonomia como garantia de direitos”. Revista da EMERJ, Rio de Janeiro, v.16, n.63 (Edição Especial), p.96 - 104, out. - dez., 2013. Disponível em:

http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista63/revista63_96.pdf.

Acesso em: 30 abr. 2016.

BAKHTIN, M. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1987.

Brasil. ANVISA. “Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário”. Boletim de Farmacoepidemiologia. Ano 2, nº 2; jul./dez. de 2012. Disponível em:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_2_2012_corrigeo_2.pdf. Acesso em: 13/05/2015.

_____. ANVISA. “Inibidores de apetite no Brasil: reflexões sobre seu consumo nos anos de 2009 a 2011”. Boletim de Farmacoepidemiologia do SNGPC. Ano 2, nº 1 | jan./jun. de 2012. Disponível em: http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_1_2012_modificado.pdf. Acesso em: 13/05/2015.

_____. Ministério da Saúde. A Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas. Ministério da Saúde, Secretaria Executiva, Coordenação Nacional de DST e Aids. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_atencao_alcool_drogas.pdf. Acesso em: 10/04/2016.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 20/09/2014.

_____. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD). Drogas: cartilha para educadores. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD); conteúdo e texto original: Beatriz H. Carlini. 2. ed., reimpr. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2011. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/politicas-sobre-drogas/cartilhas-politicas-sobre-drogas/cartilhaeducadores.pdf>. Acesso em: 08/03/2016.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
FIORE, M. M. “O Lugar do Estado na questão das drogas: o paradigma proibicionista e as alternativas”. In: SCHECAIRA, SS. *Drogas – uma nova perspectiva*. São Paulo: IBCCRIM, 2014.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE - Carta do IV Seminário Internacional a Educação Medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos. Salvador, Bahia, 2015a. Disponível em: <http://seminario4.medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacao-medicalizada-desver-o-mundo-perturbar-os-sentidos/>. Acesso em: 30 abr. 2016.

GUINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JESUS, Paula Renata Camargo de. A presença do medicamento ético na mídia de massa. Propaganda ou Informação? Disponível em: <http://www.comtexto.com.br/convicomartigopropPaulaRenata.htm>. Acesso em 12/04/2015.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RIBEIRO, Maria Isabel Souza. “A medicalização da educação na contramão das diretrizes curriculares nacionais da educação básica”. Revista Entreideias, Salvador, v.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

3, n. 1, p. 13-29, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7047/8368>. Acesso em: jan/2015.

RIBEIRO, Tiago Magalhães. Do “você não pode” ao “você não quer” – uma história de prevenção às drogas na educação. Curitiba: Prismas, 2013.

SILVA, ML et all. Dossiê: Drogas, Medicalização e Educação. Revista Teias. Rio de Janeiro. v. 17, n. 45 (2016). Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1340>. Acesso: 05/06/2016.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. “Medicalização”. In: Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME /COPED, 2016. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/27154.pdf>. Acesso: 08/11/2016

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. “O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar”. Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano. N.17(1): 136-145, 2007.

ENSINO MÉDIO NOTURNO:
EXPECTATIVAS E PROJETOS DE FUTURO

Marlies da Costa Bengio, PPGE/UFRJ, marliesdacosta@gmail.com

Introdução

O presente trabalho está localizado no debate acerca do ensino médio e tem como objetivo analisar as trajetórias e expectativas de jovens estudantes da rede

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

estadual do Rio de Janeiro numa escola localizada no município de Duque de Caxias. Assim, neste texto, trataremos especificamente de aspectos relacionados às expectativas de futuro dos estudantes que frequentam uma escola no período noturno na baixada fluminense.

O ensino médio é a etapa final da educação básica que ainda enfrenta problemas relacionados ao acesso (SPOSITO; GALVÃO, 2004), à permanência e à aprendizagem dos estudantes (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013; TAVARES; SANTOS; MACIEL, 2016). Os debates acerca dessa etapa envolvem aspectos que se relacionam à organização do currículo, à infraestrutura e à formação docente. Além disso, esse debate também envolve fatores ligados aos aspectos extraescolares, como por exemplo a questão do mercado de trabalho.

Metodologia

O estudo apresentado nesse texto possui uma abordagem antropológica e ocorre por meio de observações etnográficas realizadas na escola. Assim, a participação observante (WACQUANT, 2002) foi usada com o objetivo de entender as relações estabelecidas entre os estudantes, professores e direções. Outra técnica utilizada na pesquisa foi a aplicação de questionários abertos aos 46 estudantes de duas turmas do 1º ano do ensino médio, com a intenção de compreender o perfil das turmas, suas trajetórias, reprovações, evasão, expectativas acerca da escola e do futuro após a conclusão do ensino médio.

As expectativas de futuro dos jovens e suas relações com a escola

A escola pesquisada está localizada no 1º distrito do município de Duque de Caxias e, segundo dados do censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do censo de 2015, a média do indicador de nível

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

socioeconômico dos estudantes era considerado médio. Essa escola está dividida em três turnos e o tempo de conclusão para o ensino médio é de, no mínimo, três anos. Não havendo, assim, a modalidade de Educação de Jovens Adultos (EJA) para o noturno.

Apesar de não haver a modalidade EJA nessa escola, encontramos na turma estudantes considerados adultos. Porém, a maioria de estudantes é de jovens que apresentam o desejo de trabalhar ou que já trabalham em serviços considerados como “biscates”.

A preocupação dos estudantes com a questão da busca por trabalho aparece em outras pesquisas relacionadas ao ensino médio noturno (SOUSA; OLIVEIRA, 2008; TOGNI; SOARES, 2007), mas também em estudos que retratam o ensino médio matutino (LAGE; PRADO, 2018; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, SPOSITO; GALVÃO, 2004).

Nesse cenário, a visão dos profissionais das escolas acerca de estudantes trabalhadores pode apresentar características ligadas a vínculos frágeis em relação ao processo de escolarização (SOUSA; OLIVEIRA, 2008). Outra questão relacionada ao trabalho pode estar ligado à questão de sobrevivência (TOGNI; SOARES, 2007).

Os questionários aplicados na escola localizada em Duque de Caxias apontaram a preocupação dos jovens em entrar no mercado de trabalho. Eles possuem a expectativa de trabalharem, mas não mencionaram qual o tipo de trabalho que desejam.

Dessa maneira, a entrada no mercado de trabalho pode estar relacionada a questão econômica, em que a renda familiar pode não ser suficiente para todos os membros (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015).

Outro dado mapeado nos questionários tem ligação com escolhas que podem ser consideradas mais imediatas em relação ao trabalho, ao mesmo tempo em que os discentes apontam para expectativas voltadas para a aquisição de bens materiais e simbólicos (LAGE; PRADO, 2018). Assim, os estudantes apresentaram as seguintes falas em relação às expectativas: “trabalhar porque quero ter o meu próprio dinheiro” (Viviane, 15 anos, estudante), “trabalhar e fazer família” (Jane, 20 anos, estudante), “trabalhar, ter uma casa e ter filhos” (Paula, 16 anos, estudante).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O ensino médio pode expressar para alguns estudantes o final de uma etapa. Mas, para outros pode expressar a continuidade dos estudos no ensino superior. Dessa maneira, os jovens podem ou não estabelecer projetos em relação ao futuro (PAIS, 2003). Nesse sentido, as relações estabelecidas no contexto escolar (LAGE; PRADO, 2018) podem ou não fazer diferença em busca de estratégias para alcançar o projeto estabelecido para o futuro.

As expectativas apresentadas pelos estudantes estavam relacionadas a cursar uma graduação, a trabalhar, a fazer um curso profissionalizante, a fazer concurso e a mudar de região. No entanto, dos 46 estudantes que responderam os questionários, 06 não informaram quais expectativas teriam em relação à conclusão do ensino médio e 01 declarou que ainda não sabia o que iria fazer.

Os estudantes podem estabelecer projetos de longa duração (PAIS, 2003). Nesse cenário, alguns jovens podem ter orientações para concretizarem seus projetos, enquanto outros podem ser marcados pela ausência de projetos (PAIS, 2003). Assim, as trajetórias dos jovens podem estar marcadas por estratégias e táticas para que possam alcançar seus projetos.

As expectativas de futuro de 19 estudantes tem relação com fazer um curso de graduação. Porém, 12 estudantes não citaram os cursos pretendidos. Assim, somente sete apresentaram expectativas relacionadas aos seguintes cursos de graduação: direito (3), engenharia civil (1), enfermagem (1), radiologia (1) e gastronomia (1).

A participação observante também ajudou a mapear estudantes que gostariam de fazer um curso de graduação. Janete (16 anos, estudante) e Lúcio (19 anos, estudante) acreditam que o ingresso no mercado de trabalho poderia ajudar a pagar o curso de graduação. Janete gostaria de cursar engenharia civil e Lúcio gostaria de cursar direito. Dessa forma, ambos traçaram estratégias relacionadas ao trabalho para guardar dinheiro para pagar o curso.

As análises dos questionários aplicados aos estudantes também apontaram que três estudantes gostariam de fazer concurso para ter estabilidade. Neste sentido, eles

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sinalizavam que queriam fazer concurso para “ter a minha casa, trabalho e minha família” (Lara, 19 anos, estudante), “ter uma carreira profissional” (Pedro, 18 anos, estudante) e “ter meus filhos, meu marido, meu estudo completo e meu emprego” (Cássia, 15 anos, estudante).

Pesquisas como de Lage e Prado (2018) e Klein e Arantes (2016) nos apontam que as relações sociais existentes na escola podem favorecer os projetos almejados pelos estudantes. Dessa maneira, a visão dos jovens em relação à escola está diretamente ligada à mobilidade social (LAGE; PRADO, 2018), contribuindo, assim, para seus projetos de futuro (KLEIN; ARANTES, 2016).

Considerações finais

As análises iniciais desse resumo expandido nos apontam que os estudantes do ensino médio noturno apresentam expectativas voltadas para fazer um curso de graduação, conseguir um trabalho, fazer um curso profissionalizante, ter emprego estável por meio de concurso público e mudar de região. Nesse cenário, a preocupação dos jovens em ingressar no mercado de trabalho tem relação com questões ligadas à aquisição de bens materiais ou simbólicos, mas também está relacionada com guardarem dinheiro para pagar um curso de graduação.

Referências

- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues, MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez., 2015
- KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016.
- LAGE, Giselle Carino; PRADO, Pires Ana. Quero um futuro melhor: trajetórias de jovens do Ensino Médio. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan/abr 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p. 1067-1084, out-dez. 2011.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013.

TOGNI, Ana Cecília; SOARES, Marie Jane. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 44, p. 61-76, 2007.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Ensino médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**; Curitiba, n.30, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; SANTOS, Joan Rosa dos; MACIEL, Maurício de Souza. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Pesquisa e debate em educação**, Juiz de fora, v. 6, n.1, p.73-92, 2016.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Tradução: Angela Ramalho-Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CRIATIVIDADE: ESTRATÉGIA CONFORMADORA OU EMANCIPADORA?

Núbia de Freitas Barros, UERJ, nubiafreitasb@gmail.com

Dr^a Elza Neffa, UERJ, elzaneffa@gmail.com

Dr. Krishna Vieira de Castro, UERJ, krishnaneffa@gmail.com

Políticas e Práticas de Educação Básica

Núcleo de Referência em Educação Ambiental/EDU/UERJ

Epistemologia e racionalidade ambiental: uma construção social, CNPq

1. Problemática/Contextualização/Objetivos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Com base no pressuposto de que a estratégia disciplinar utilizada pelo sistema de ensino tradicional inibe a criatividade, entendemos que o controle do corpo e o condicionamento imposto aos sujeitos durante suas vivências escolares interferem diretamente na psique (FOUCAULT, 2004) e cumprem o objetivo de adaptar o educando à ordem capitalista. As práticas alienantes do sistema educacional caracterizam-se pela lógica linear, castradora e uniformizadora de pessoas, pensamentos e ideias e condenam os educandos à obediência a normas instrucionais sem estímulo ao sentir, imaginar, interpretar, problematizar e inventar.

Na busca por compreender as causas das lacunas pedagógicas que obstaculizam a criatividade emergem algumas questões: quais estratégias são utilizadas pelos educadores para estimular os processos de criação nos alunos? como criar novas estruturas mentais capazes de contextualizar os fenômenos antropossociais e problematizá-los com base no reconhecimento da dinâmica auto-organizativa da vida?

Para responder a essas questões, partimos do pressuposto que a criatividade é um fenômeno da consciência que, enquanto princípio organizador, permite a mudança de estrutura do ser e a abertura a novas possibilidades de enfrentamento à visão fragmentária do mundo. Ainda que algumas ordens mecânicas de ação sejam necessárias, elas se excedem quando estipulam “fórmulas para pensar” e este estado de conformidade anula a criatividade dos sujeitos. Com base nesses pressupostos, este estudo tem como objetivos:

- ✓ caracterizar a transdisciplinaridade como a metodologia que permite o rompimento das barreiras que inibem o desenvolvimento do senso crítico e da criatividade;
- ✓ relacionar a criatividade com o método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana;
- ✓ identificar as estratégias utilizadas pelos educadores para estimular os processos criativos nos alunos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

2. Metodologia: configurações transdisciplinares no processo ensino-aprendizagem

A transdisciplinaridade pode ser entendida como a busca do sentido da vida através de relações de diversas ciências, artes, saberes tradicionais numa democracia cognitiva, de modo que nenhum saber aparece como superior a outro, pois todos são importantes e necessários. Para Santos, transdisciplinaridade é:

uma nova abordagem científica e cultural, uma nova forma de ver e entender a natureza, a vida e a humanidade. Ela busca a unidade do conhecimento para encontrar um sentido para a existência do Universo, da vida e da espécie humana. Se a Ciência Moderna significou uma mudança radical no MODO DE PENSAR dos homens medievais, a transdisciplinaridade, hoje, sugere a superação da mentalidade fragmentária, incentivando conexões e criando uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo (SANTOS, 2005, p. 2-3).

Para Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade está “entre”, “através” e “além” das disciplinas, podendo ultrapassar as fronteiras epistemológicas de cada ciência disciplinar e construir um conhecimento integrado para entender a totalidade construir estratégias para transformar a realidade.

Na busca do conhecimento é fundamental entender o todo formado por partes interrelacionadas e interdependentes. A abordagem transdisciplinar objetiva compreender o mundo em sua multiplicidade de dimensões socioeconômicas, políticas, religiosas, formando pontes entre elas e suas práticas. Nessa linha interpretativa, Paulo Freire afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, nossas vivências fazem parte da construção do conhecimento e, por isso, fazemos conexões dos diferentes saberes (científicos e tradicionais) e, somente a partir da leitura das conexões e contradições do mundo, podemos interpretar e entender o todo. A visão transdisciplinar apresenta uma perspectiva nova para a educação e para a vida humana, pois ela rompe com as abordagens metodológicas analíticas e com a fragmentação dos conhecimentos abordados nas disciplinas acadêmicas que se colocam como saberes especializados e uns mais importantes que outros.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Ser transdisciplinar implica romper barreiras, principalmente as estabelecidas com a separação dos saberes que servem para inibir o senso crítico. No contexto social contemporâneo, a criatividade é vista como tarefa pessoal e não coletiva. Mas, para quebrar a inércia social é preciso que cérebro/mente se correlacionem em uma determinada circunstância em que haja intenção comum.

Partindo do pressuposto que o corpo/cérebro/mente humano é um sistema dinâmico com capacidade de inventar e de agir em forma de rede, assumimos o desafio a que se propõem Maturana e Varela (1995) ao afirmarem que não necessitamos de criar impulsos novos nem de melhorar a inteligência humana via engenharia genética, mas de liberar os impulsos biológicos que já possuímos. Partindo dessa afirmação, a educação que estimula a interpretar os impulsos e as emoções consegue romper com a visão fragmentada e descontextualizada da educação tradicional, castradora da criatividade.

3. Conclusões

Segundo Bohm (2011), todos nós, quando pequenos, somos levados pelos pais, professores e sociedade a incorporar um estado de espírito conformista, gerador de atitudes passivas. Essa formação se dá por meio de estratégias disciplinares impostas por figuras hierárquicas detentoras do saber. Bohm salienta que o potencial criativo depende de um estado de espírito sensível às diferenças existentes entre o fato observado e as ideias preconcebidas. Para ele, o estado de espírito criativo só é possível se o indivíduo fugir aos condicionamentos. A escola tradicional, na tentativa de homogeneizar os indivíduos, inibe a singularidade dos sujeitos fazendo com que deixem de lado a curiosidade, a originalidade e a intuição impedindo-os de ousar, vivenciar e descobrir novas oportunidades. Desde cedo, as crianças aprendem que o certo é “pensar igual”, que “pensar diferente é errado”. Assim,

algo que nos impede de dar a devida importância à percepção do que é novo e diferente é o medo de cometer erros. Desde bem pequena, uma pessoa é

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ensinada a manter a imagem do seu eu ou de seu ego como algo essencialmente perfeito. Cada erro parece revelar que quem o comete é um ser inferior, que, então, de alguma forma, não será completamente aceito pelos outros. Isso é lamentável, pois, como já se sabe, todo aprendizado envolve testar algo e ver o que acontece. Se o indivíduo não quiser tentar algo até ter a certeza de que não mais cometerá erros ao agir, certamente deixará de aprender coisas novas. Esse medo de cometer erros está aliado aos hábitos de percepção mecânica em termos de ideias preconcebidas e de aprender somente o necessário para objetivos específicos (BOHM, 2011, p. 5).

Segundo o autor, o medo de cometer erros reprime a criatividade e impossibilita a abertura ao novo. Essas práticas castradoras desrespeitam a individualidade e reduzem o potencial criativo formando pessoas medíocres em vez de originais.

Para se alcançar o estado de espírito criativo, é necessário perceber a realidade como uma criança ao aprender a andar que, por estar aberta a aprendizagens novas, percebe diferenças e semelhanças e incorpora outras estruturas cognitivas. É fundamental entender que a percepção das várias dimensões da realidade depende do olhar de quem vê, pois cada ser humano tem uma visão diferenciada da realidade e não deve temer experimentá-la. A sensibilidade é indispensável para ler o que se encontra nas entrelinhas dos fatos percebidos e de suas interpretações. Bohm afirma que em um ato de percepção criativo:

[...] o indivíduo torna-se, primeiro, consciente (normalmente de forma não verbal) de uma nova série de diferenças relevantes e começa a examinar ou a observar uma nova série de semelhanças, as quais não vêm simplesmente de conhecimento prévio, tanto do mesmo campo como de um novo. Isso leva a uma nova ordem que favorece o surgimento de uma nova hierarquia de ordens que constituem uma série de novos tipos de estrutura. O processo tende a formar totalidades harmoniosas e unificadas, com a sensação de beleza, e é capaz de mover aqueles que a entendem de uma forma profundamente inspiradora (BOHM, 2011, P. 18-19).

A criatividade começa com a intuição, está ligada a diversas emoções, sensações, liberdade de escolha, capacidade de processar significados e o primeiro passo para alcançá-la é rejeitar o preconcebido e não ter medo de errar, pois o erro faz parte do processo de descoberta do novo.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Quando o sujeito detém a capacidade de se autogovernar e de se autoproduzir amplia o senso crítico e a responsabilidade, a autonomia e a confiança em seus atos.

Nessa perspectiva, é fundamental compreender que o sentido do trabalho pedagógico vai além das aprendizagens com fins de formação profissional, mas atrela-se às vivências e aos prazeres de ensinar, de aprender e de trocar com o outro, inerentes à realização do ser humano em seu processo de desenvolvimento humano.

Referências

- BOHM, David. **Sobre a criatividade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREIRE, Paulo – **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, pp.57-76.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Psy II, 1995.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- SANTOS, Akiko. O que é transdisciplinaridade. Rio de Janeiro: **Rural Semanal**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, I parte: de 22/28 de agosto de 2005; II parte: de 29/04 de setembro de 2005.

EMPODERAMENTO SOCIAL:

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO POLÍTICA DOS SUJEITOS

Gabriela Carvalho Pereira, UFF, gabriela.1997.cp@gmail.com

Izaura dos S. Almeida, UFF, izaura8almeida@gmail.com

Rejany dos S. Dominick, UFF, rejany.dominick@gmail.com

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Introdução

Buscando contribuir para a amplificar a visão sobre a realidade educacional no projeto de extensão apresentado à PROEX-UFF temos como objetivo geral “produzir, construir, divulgar e aprofundar conhecimentos sobre as diferentes tecnologias educacionais presentes no cotidiano escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, de forma partilhada com professores da educação básica e da universidade, que estão em formação inicial e/ou continuada estimulando o diálogo e a participação ativa dos diferentes sujeitos, seus saberes e sua cultura”.

Iniciamos o trabalho na escola municipal, no segundo distrito de Duque de Caxias – RJ, no bairro de Campos Elíseos, na Baixada Fluminense, e as ações de pesquisa e extensão ocorrem convenientes ao projeto de dissertação de mestrado intitulado "Ciclo de Alfabetização e narrativas: um diálogo possível entre tecnologias instituintes”, elaborado pela orientadora pedagógica, professora Izaura dos Santos Almeida, da Escola Municipal Maria Anger Dias Guarino. Focalizamos nas possibilidades de interações entre escola-universidade que se dão dentro do ambiente escolar, buscando propiciar a produção de reflexões críticas que gerem ações de interlocução entre os diferentes saberes sobre os usos das tecnologias na educação e que precisam interagir no cotidiano da formação de professores.

Dentre os objetivos essenciais realçamos: Discutir, estudar e aprofundar conhecimentos, interagindo com os sujeitos da e na escola, sobre questões referentes a inclusão da diversidade; Identificar, no cotidiano das escolas, estratégias dialógicas desenvolvidas a partir do uso das tecnologias educacionais; Articular reflexões e produções teóricas já existentes com as demandas, práticas, dúvidas e inovações ou repetições presentes na cultura escolar; Unir o uso das tecnologias e empoderamento do sujeito; Dialogar com a rede municipal de Duque de Caxias, de modo a favorecer a emancipação e a formação política do sujeito; e Acompanhar e contribuir para melhoria

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

na qualidade social e humana das interações educacionais dialogando com os docentes da escola.

Nossa pesquisa-ação desponta do contexto social da localidade, próxima à REDUC (Refinaria Duque de Caxias), uma das maiores provedoras de faturamentos para o estado. Apesar disso, constatamos que tal riqueza não traz retornos ao desenvolvimento do bairro, os recursos gerados a partir daquela terra, não têm possibilitado benefícios aos seus habitantes. Em nossa estadia, em 2017, observamos a carência de fundos destinados ao crescimento cultural e econômico. Queremos salientar duas situações que saltaram aos nossos olhos. A primeira se deu a partir da total precarização da estação ferroviária, que é o principal meio de transporte e ferramenta essencial de ligação dos moradores ao centro da cidade e do estado. A mesma não oferece serviços de qualidade aos usuários, a fim de possibilitar o suporte necessário para o trânsito de pessoas. A segunda situação emerge da primeira, visto que, não existindo um meio de transporte de acesso fácil a todos, os moradores desse bairro vivem imersos em uma segregação cultural. Ao dialogar com alguns habitantes, pais e alunos, constatamos que apesar da indignação frente aos problemas locais, os mesmos não recorriam a dispositivos que possibilitem requerimento de seus interesses, pois, não se sentiam com o direito de expressar politicamente suas demandas frente ao sistema governamental. Identificamos a urgência de intervenções que possibilitem uma reconfiguração na forma como aqueles habitantes se vêem. Enxergamos a escola e a educação, atrelados ao trabalho docente, como principais ferramentas para romper com a lógica de que os serviços públicos não são para todos.

Metodologia

Procurando encadear extensão, ensino e pesquisa como consequência do incômodo originado a partir da percepção de uma grave situação de exclusão sócio-cultural sentimos que a escola, que outrora servira como a principal ferramenta para a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

emancipação dos sujeitos, estava funcionando como dispositivo da reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1992). Fundamentamo-nos na concepção do trabalho de Paulo Freire (1970), pois este compreendia a escola como mecanismo de libertação e reestruturação social, buscando a independência dos sujeitos, tornando-os instruídos a fim de refletir e examinar sua realidade sociocultural. Por conseguinte, as pessoas em situação de maior vulnerabilidade social compreenderiam seu papel no coletivo, como sujeitos que se impõem, sendo capazes tanto de refletir criticamente sobre a construção ideológica que conformam suas crenças, quanto sobre como agem no exercício ou não da cidadania. Prosseguindo em interações com Freire, acreditamos que a educação no ambiente escolar deve estar alicerçada no diálogo, no qual o processo de ensino-aprendizagem se dá com base na vivência e transição de experiências entre professor-aluno. Baseadas na concepção de que a roda de conversas (WARSCHAUER, 2017) pode ser compreendida como uma tecnologia social (RODRIGUES e BARBIERI, 2008), a reconhecemos como direção plausível para a intervenção dialógica, a fim de possibilitar maior interconexão da instituição de ensino com os alunos e com a comunidade, proporcionando, assim, uma ponte de troca entre os mesmos.

Desenvolvimento e Reflexões

No ano de 2018, encaminhamo-nos a turma 401, do 2º ciclo de alfabetização, iniciando nossas intervenções na escola a começar do processo da promoção de emancipação dos sujeitos em sua subjetividade. No primeiro momento, nossa finalidade era dedicar-nos a maneira como nossos alunos enxergavam-se como singularidades e como se viam no meio social. Para esse fim, dialogamos sobre qualidades, apoiando-nos no estudo do conteúdo “adjetivos”, tanto os bons, quanto os ruins. Na apresentação expressamos nossa proposta e o lugar de nossa fala, nossas experiências e a intenção de abordar a questão do cuidado de si (FOUCAULT, 2006), apoiando-nos na forma como enxergamos nossa singularidade solicitamos que cada um se apresentasse.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Desempenhamos como primeiro exercício, uma roda de conversas (RC) que abordou o conhecimento de si, iniciando com uma apresentação individual ao coletivo, ressaltando os aspectos que cada um apreciava mais ou não em si, esclarecendo o porquê. A começar da apresentação de nossas identidades, originamos a RC destacando o lugar de onde surgimos, fazendo um breve relato daquilo que se apresenta como Universidade Federal Fluminense e, descrevendo aquilo que é o curso de Pedagogia, expondo a eles o porquê de estarmos ali. Com isso, buscamos gerar nos estudantes o desejo de ocupar tal espaço, propiciando expandir sua trajetória educacional para a formação profissional. Inicialmente, os alunos – que não estavam habituados a exercer seu lugar de fala – ficaram receosos, pois, pareceu-nos, não estarem acostumados a falar sobre si. Gradativamente, os estudantes sentiram-se mais confiantes e passaram a apresentar alguns aspectos sobre o que estava sendo proposto. Acreditamos que tal posicionamento, pode contribuir para que eles venham a assumir uma identidade, empoderando-se. Posteriormente, valendo-nos de artefatos tecnológicos como TV, vídeo e máquina fotográfica, discutimos sobre a questão das diferenças, a fim de possibilitar uma visão positiva sobre suas especificidades. Solicitamos que cada um revelasse aquilo que mais apreciava e também o que não lhes agradava em si. Percebemos que as falas sobre o que não gostavam em si se baseavam em opiniões externas. Concluimos que os estudantes se enxergavam a partir de um ponto de vista preconceituoso de alguém em relação a eles. Visando melhorar a auto-estima e que eles pudessem se entender como seres que fazem parte da diversidade, propusemos que cada um escrevesse um adjetivo sobre o “eu” e estes foram compartilhados no grupo. Os movimentos subsequentes do projeto visam a montagem de uma oficina de fotografia para a apropriação desta tecnologia em articulação ao processo de autovalorização de si e do outro, para que os estudantes possam se sentir capazes de elaborar, criar e reivindicar questões de seu interesse. Visamos que com o início desse projeto, consigamos ascender a uma ressignificação da posição de cada um em relação ao

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

mundo, de forma que, possibilite transformações sociais a partir da utilização dos processos educativos.

Referências

- BORDIEU, P. **A reprodução**. RJ: Francisco Alves, 1992.
- FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. 1ª ed. RJ: Paz e terra, 1970
- ITS. **Reflexões sobre a construção do conceito de tecnologia social**. In: Fundação Banco do Brasil. **Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento**. RJ: EGB, 2004.
- RODRIGUES, I.; BARBIERI, J. C.. **A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável**. Revista de Administração Pública-RAP, v. 42, n. 6, 2008.
- WARSCHAUER, C.. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 3 eds. SP: Paz e terra, 2001.
- WARSCHAUER, C.. **Rodas em Rede: Oportunidades Formativas na Escola e Fora dela**. 1 ed. SP: Paz e terra, 2017.

ESTUDO DA LEI 13.415/17 (REFORMA DO ENSINO MÉDIO) E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Glauco Henrique Clemente Batista, UFU, glauco.geo@hotmail.com.

Valéria Moreira Rezende, UFU-FACIP, lelinha.rezende@gmail.com

Financiamento: FAPEMIG

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Na ordem da globalização neoliberal, em que o Brasil já vem tentando se encaixar desde antes da redemocratização ocorrida em 85 com o fim da ditadura militar (LIMA e NEVES, 2006) a política econômica está voltada para o privilégio de vantagens comparativas de modo a potencializar a competitividade na nova ordem de divisão do trabalho. Se essa vertente que atende a lógica de mercado, com primazia do discurso privatista já vinha sendo colocadas em prática nesse sentido desde governos anteriores, mas de forma sutil, no atual governo Temer, com o apoio conseguido na câmara por meio de acordos escancarados, conseguiu realizar de maneira abrupta um verdadeiro desmonte na educação dentre outros setores da sociedade.

Especificando aqui a reforma do Ensino Médio, prefigurada pela Lei 13.415 de 2017, foi possível perceber que a lei tem por objetivo, segundo seus propositores, investir na formação dos jovens, com vistas o aumento da produtividade e, para tanto, faz-se necessário mudar a estrutura curricular com a flexibilização dos conteúdos por áreas de conhecimento e assim, melhorar os resultados do desempenho escolar. No entanto, essa “reforma” imprime, um caráter da moral capitalista, de cunho autoritário e instrumental, sob a égide de modernização fetichista caracterizada pelo determinismo tecnológico-inovador, que mascara nas relações de poder e é desprovida de historicidade

A reforma do ensino médio tem os mesmos propósitos idealizados na década de 70, durante o governo militar, e 90, conjuminados com o ideal neoliberal do governo FHC: aumentar a participação dos setores privados na educação em conjunto com uma formação técnica profissional atrelada ao Ensino Médio (FERREIRA, 2017). Isso se confirma com a proposição contida na reforma de um itinerário formativo “técnico profissional” poderá ser oferecido em parceria com instituições e organizações privadas e também com a possibilidade de oferta de parte (40%) do Ensino Médio ser integralizado à distância, e essa modalidade ser proposta e oferecida por instituições privadas. Sabendo que hoje em torno de 90% das matrículas do ensino médio estão nas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

escolas públicas, a partir da implantação dessas medidas abre-se um enorme campo de atuação para o setor privado.

A forma aligeirada com que foi aprovada a lei dessa reforma e, também, a falta de diálogo com os setores envolvidos gerou grande insatisfação por parte da população, o que resultou em mais de 1.200 escolas secundaristas ocupadas com posicionamentos contrários à proposta contida na reforma.

A premência de se adequar e atender as demandas do mercado não são novidades desse momento histórico e nem uma surpresa para aqueles que estão envolvidos com educação. Desde a adoção ao modelo econômico neoliberal, os esforços para que a escola seja parte desse projeto são claros, e isso fica evidenciado no fim da década de 90 com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que regulamentam e direcionam os currículos e conteúdos do Ensino Básico nacional. (OLIVEIRA, 1999). Portanto, mais do que uma educação que forme cidadãos para o consumo e individualistas, nesse momento também é imprescindível que parte da população esteja preparada para atender as demandas técnicas profissionais do capital. A mercadoria ser humano precisa estar capacitada quando mais cedo, não sendo viável para a dominação que estes tenham acesso a um conhecimento libertador e transformador. (MOTTA e FRIGOTTO, 2017)

Esse “novo-velho” carácter que tomará o Ensino Médio é evidenciado visto que ele estará atrelado a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como o ensino fundamental e educação infantil, que está sendo organizada com base em atender as demandas internacionais de formação, por “competências”, que transforma os conteúdos em meros instrumentos de aplicação imediata na vida cotidiana, em especial para o trabalho, de como realizar tarefas – foco em “como fazer”. Esse documento servirá de base para a elaboração dos currículos de todas as escolas do país, que precisaram se adequar para a preparação para as avaliações de larga escala, em especial a do PISA, que é organizada pela OCDE. Os baixos índices atingidos pelo Brasil nessa

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

avaliação em matemática e língua portuguesa foi uma das justificativas para a realização da reforma tal como foi realizada (MACEDO, 2017).

Faz-se necessário salientar que essa reforma implicará redução e corte de disciplinas no currículo escolar, que ela não garante a escolha pelos estudantes de um dos cinco itinerários formativos – a partir da metade do tempo de curso – a garantia de uma formação consistente e que, portanto, resultará na redução e privatização da escolarização em nível médio.

É possível observar também que a tendência de formação para os alunos egressos do ensino médio desprestigia ainda mais os cursos de licenciatura, dentre eles o curso de Geografia (QUINTÃO, 2009). Se compararmos com os cursos mais procurados, como Medicina e Engenharias, se evidencia ainda mais a discrepância que esse modelo de sociedade provocou na “escolha” dos egressos do ensino médio. Sabendo disso não há como negar a situação negativa iminente que assolará o conjunto das ciências humanas, e também outras licenciaturas, que a escolha precoce da área de aprendizagem pelo estudante secundarista proporcionará.

Nesse sentido, o impacto que essa reforma causará no trabalho dos professores da disciplina geográfica é delineado por alguns aspectos a se considerar: a diminuição no número de aulas da disciplina, visto que somente Português e Matemática são estritamente obrigatórios em todo o Ensino Médio. Os demais conteúdos serão ministrados na forma de competências interdisciplinares. A limitação de oferta de itinerários formativos por escolas levará a redução de contratação de professores por área do conhecimento. A oferta de parte da modalidade a distância incorrerá na substituição de professores por tutores. O ensino voltado para avaliações de larga escala passa a ser instrumentalizado e estandardizado, o que leva a uma perda de autonomia dos professores em relação aos conteúdos que serão ministrados, subestimando aos aspectos de reflexões críticas a uma mera reprodução de conhecimentos; dentre outras que serão levantadas ao longo do estudo.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

OBJETIVOS

Geral

Objetiva-se com esse estudo compreender as mudanças no Ensino Médio aplicadas pela lei 13.415/2017 e como estas poderão impactar no trabalho do professor de Geografia.

Específicos

- Analisar os documentos em vigor que regem o Ensino Médio em nível nacional e no estado de em Minas Gerais, sobretudo o que implica no ensino de Geografia
- Analisar a Lei 13.415/2017 e suas implicações para o ensino de Geografia
- Investigar, sob a ótica dos professores de Geografia, como a reforma do EM impacta no desempenho do seu trabalho na sala de aula;

METODOLOGIA

Num primeiro momento serão organizados estudos e formas de pensar a respeito da temática através de leituras que privilegiam o objeto de pesquisa a ser sustentado pelo arcabouço teórico. O trabalho demandará também uma pesquisa de campo por meio de entrevistas estruturadas e semiestruturadas com professores de Geografia que atuam no Ensino Médio. Os procedimentos de análise de conteúdo serão privilegiados pela escolha de categorias de análise expressadas nos depoimentos, aqueles que demonstram as inquietações e caminhos a serem trilhados, para que fique claro o que pensa essa categoria específica de profissional, visando nortear os futuros estudos e contribuições nas políticas públicas com um respaldo real dos principais envolvidos.

RESULTADOS ESPERADOS

As críticas e avaliações em relação às alterações propostas pela lei em questão já vêm sendo desenvolvidas pelos profissionais de educação e, também, aqueles específicos de ensino de Geografia, mas espera-se que com esse trabalho seja possível desvelar as interferências da reforma do Ensino Médio no trabalho dos professores de Geografia,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

assim como perceber as suas visões, inquietações e entendimento sobre a temática investigada. A partir dos estudos que ora propomos desenvolver será possível analisar com maior profundidade do objeto de estudo,

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso.** Educação e Sociedade. Vol 38. N 139. Campinas, 2017.
- MACEDO, Elizabeth. **A base é a base. e o currículo é o que?** In: A BNCC na contramão do PNE 2004-2014: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.
- MOTTA, Tânia Cardoso da. FRIGORRO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017
- LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.
- OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana Fani A, Arioaldo U. (orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.
- QUINTÃO, Altemar F. B; ALBURQUERQUE, Maria A. M. **Desafios e perspectivas do ensino de geografia no Brasil.** ENPEG, Porto Alegre 2009.

SER JOVEM: CONDIÇÃO, NEGAÇÃO OU NECESSIDADE?

Marriete de Sousa Cantalejo, UNIRIO

Introdução

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A proposta de pesquisa apresenta sua relevância na possibilidade de ampliar o debate educacional, tornando possível uma reflexão crítica sobre alguns fatores e seus reflexos na escola e, principalmente, na vida dos sujeitos. Tendo por objetivo geral: Identificar e analisar criticamente os fatores históricos, culturais, sociais e econômicos que atuam diretamente na inserção do jovem cada vez mais cedo na EJA, com foco nas turmas diurnas, enquanto única alternativa escolar viável.

Metodologia

A contribuição teórica que baseia a pesquisa é a discussão entre juventude, juvenilização e “desjuvenilização” da EJA gerada pela exclusão educacional e social focando na questão central *quem é o jovem da EJA diurna atual*. Após a fundamentação desses conceitos e categorias, uma pesquisa quali e quanti com foco no campo pesquisado mostra as hipóteses estudadas e vivenciadas acerca da juventude caxiense. Tendo a revisão de estudos já publicados, a realização de entrevistas com os atores diretamente envolvidos, a análise do ambiente escolar ao qual os alunos estão imersos, a observação de suas particularidades e a sua relação com a EJA como instrumentos técnicos.

Desenvolvimento

Com o intuito de se efetivar um entendimento acerca da movimentação educacional dos dias atuais, faz-se extremamente necessária uma análise crítica histórica, para não se perder de vista detalhes essenciais do desenvolvimento educacional ao longo dos anos que refletem a realidade vivenciada hoje. É perceptível através de uma breve análise que a identidade da educação de jovens e adultos vem sendo construída e modificada no decorrer dos anos.

É notório que a educação brasileira principalmente voltada para o público adulto e jovem já sofreu grandes descasos, como exemplo podemos citar a culpabilização do analfabeto pela situação de subdesenvolvimento na qual o Brasil se encontrava nos anos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

20. Crescia a ideia de que os mesmos seriam seres “improdutivos” para a contribuição da melhoria do país ou ainda as limitações descritas por Paiva (1987) na década de 40, acerca das incumbências que foram recebidas por Lourenço Filho sobre o combate ao analfabetismo do público adulto, percebia-se que o intuito era “ salvar a nação”, a educação das crianças e alimentar a política educacional através das tendências neoliberais, pois além de melhorar a reputação do país perante o cenário internacional, essa parte numericamente significativa da população necessitava contribuir socialmente e economicamente.

Além disso diversos impactos foram e são gerados através da vivência da negação do direito à educação fundamental completa ou a exclusão precoce do indivíduo dentro e fora das unidades escolares, causando em alguns casos o ingresso em programas de correção de fluxo e na maioria experiências de uma educação tardia vivenciadas na EJA principalmente pelo público das camadas populares.

Até a Constituição de 1988, a estrutura do sistema brasileiro de ensino estava ainda pautada nas reformas implantadas em grande parte pelo regime militar. Com o surgimento da Nova República e a promulgação da atual constituição tem-se na Carta Magna, de acordo com o artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, o comprometimento do governo federal e de toda a sociedade civil na união de esforços para erradicar o analfabetismo do país em 10 anos, reacendendo assim as esperanças no âmbito educativo. Dessa forma nesse período conforme Di Pierro algumas das iniciativas educacionais mais bem-sucedidas foram coordenadas por governos locais e suas parcerias formadas principalmente com organizações e movimentos sociais, impulsionando assim o reconhecimento de direitos na Constituição de 88, dentre os quais dos jovens e adultos ao ensino público e gratuito, como direito universal, sendo um feito institucional de vital importância para esse segmento.

Conforme Haddad (2000) explicita e reitera o exposto:

Vários são os motivos que levam a essa situação, todos já bastante conhecidos: além dos fatores sociais que condicionam a aquisição da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

escolaridade, o acesso é restrito na educação infantil e há níveis insuficientes de permanência e desempenho no ensino fundamental, unidos ao tema das desigualdades e da baixa qualidade do ensino ofertado. Com isso, produzimos uma escolaridade insuficiente para quem permanece na escola e excluímos dela um contingente significativo de pessoas sem completar sua escolaridade (p. 366).

Sendo assim, foi embutido na EJA o papel de reintegrar cidadãos que estão a margem escolar e social devido a diversos fatores que sentenciaram a sua exclusão. Para tal, faz-se inevitável olhar não somente para aqueles que já estão fora do processo educacional, mas também para os que ainda estão dentro, porém excluídos devido a suas diversas retenções e evasões. Segundo Haddad e Di Pierro (2000) “... o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida.” Como possível possibilidade para esse público, os mesmos são direcionados a comporem as turmas de educação de jovens e adultos noturnas, a fim de que supostamente possam interagir melhor com seus “pares”, porém um fenômeno recente vem adentrando diversos municípios, inclusive Duque de Caxias situado no Estado do Rio de Janeiro, a formação de turmas de EJA diurnas (matutinas ou vespertinas) com foco principal nos jovens entre 15 e 17 anos. É válido ressaltar que esses jovens que adentram essas turmas sejam noturnas ou diurnas de alguma forma ingressaram na estatística de distorção idade-série, sendo impulsionados a realizar tal migração.

Com o intuito de se efetivar um entendimento acerca da movimentação educacional que está sendo gerada nos últimos tempos, faz-se extremamente necessária uma análise crítica histórica focando o período da nova república, para não se perder de vista detalhes essenciais do desenvolvimento educacional ao longo dos anos que refletem a realidade vivenciada hoje.

Resultados iniciais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Até a presente data através da pesquisa teórica e análise de alguns dados foram realizadas algumas constatações iniciais:

- A EJA tem uma proposta reintegradora;
- As EJAs diurnas até o momento não apresentam uma regulamentação específica nos municípios de Duque de Caxias, Mesquita e Petrópolis.
- O município de Duque de Caxias não possui dados referentes a essas turmas, sendo que elas já existem desde o ano de 2014, conforme explicitado na entrevista realizada com a Coordenadora Municipal da Educação de Jovens e Adultos;
- Os investimentos do FUNDEB em EJA, com foco em avaliação no processo estão estagnados;
- É notória a diferença de investimentos entre a EJA com avaliação no processo e a EJA integrada a educação profissional;
- A ausência de políticas públicas destinadas aos jovens entre 15 e 17 anos é um fato.

Conclusão

É perceptível que cada vez mais margens são abertas, devido a diversas práticas que geram a exclusão, a grande questão do estudo demonstra que a priori jovens principalmente de 15 a 17 anos estão no centro de uma nova margem. A implementação de políticas públicas efetivas e direcionadas para esse público faz-se extremamente necessário, além da conscientização acerca de suas particularidades e anseios.

REFERÊNCIAS

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BRASIL(2015).Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados

_____(2009). Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados

DI PIERRO, M. C., Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.92, p.1115-1139, Especial- Out.2005.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos na CONFITEA VI. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.41 maio/ago. 2009.

HADDAD, S. E DI PIERRO M. C. , Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileiro de Educação, mai/jun/jul/ago 2000 n° 14.

PAIVA, V.P. Educação popular e educação de adultos. 4ª ed. SP: Loyola, 1987.

PERONI, V.M.V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via, In: Currículo sem fronteiras, maio/ago. 2013.

DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES DO EF II SOBRE SUAS PRÁTICAS:
ALGUMAS REFLEXÕES

Maria de Fátima Barbosa Abdalla, UNISANTOS, mfabdalla@uol.com.br

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Max Garcia Pereira, UNISANTOS, max.pereira@unisantos.br

Priscila Barbosa Abdalla, SENAC, priscila_b_abdalla@hotmail.com

Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”

Nas últimas décadas houve uma série de reformas educativas na educação básica (BRASIL, 1996; 1998; 2009; 2010; 2016; 2017), que colocaram tensões e desafios para o contexto de formação e atuação docente, como afirmam Freitas (1999, 2007), Abdalla (2016, 2017), Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011). Também, é preciso destacar que, mais especificamente, quanto ao Ensino Fundamental II (EF II), as pesquisas de Gonçalves e Silva (2001), Gatti e Nunes (2009) e Gatti et al. (2010) indicam que se faz necessário mudar e melhorar a formação e o desempenho docente; pois, esses professores têm enfrentado uma pluralidade de perfis do alunado, que trazem não só novas questões para o espaço escolar, mas problemas de toda ordem.

Dentre esses problemas, esses estudos colocam o acento ora na diversidade do alunado, que vive especificidades nesta faixa etária, em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional; ora enfatizam que os professores, em sua maioria, apresentam uma formação difusa, devido à deficiência quanto aos conhecimentos pedagógicos no tratamento dos conteúdos desenvolvidos, que, por vezes, não dão conta das necessidades e expectativas de seus alunos.

Além disso, tais pesquisas apontam também para outros desafios: jornada diversificada e intensiva, pois trabalham em mais de uma escola; não possuem tempo necessário para os estudos e planejamento de aulas; e apesar dos horários especiais e das exigências legais (BRASIL, 1996) demandarem uma articulação com os demais docentes, muitos deles não participam, efetivamente, de um trabalho mais coletivo no interior da Escola.

Tendo em vista essas considerações, este texto tem como objetivo refletir sobre as representações sociais de professores de EFII a respeito do que pensam e como atuam em suas práticas docentes. E, neste sentido, a pesquisa se justifica porque seus

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

resultados poderão contribuir para qualificar políticas públicas, práticas docentes e ações educacionais, e, sobretudo, fortalecer o compromisso com uma educação de qualidade social.

Dos fundamentos teóricos aos aspectos metodológicos

A pesquisa integra-se ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade–Educação/CIERS-ed/FCC, e fundamenta-se, para além dos autores citados, na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012) e na Teoria de Ação, de Bourdieu (1997, 1998). Com Moscovici (2012), busca-se compreender as informações, o campo de representação ou imagem, assim como as atitudes dos professores diante das práticas desenvolvidas. Em Bourdieu (1997, 1998), procura-se analisar os contextos de formação e de atuação docente, quer seja nas escolas e nas salas de aula, como espaço social e como campo de poder e lutas, definindo, assim, o capital social e cultural desenvolvido e o *habitus* desses professores no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar.

É preciso mencionar, ainda, que a pesquisa assume uma abordagem metodológica qualitativa, e que se desenvolve em três fases. A primeira faz um levantamento bibliográfico e da legislação referente às políticas de formação de professores. A segunda coloca o foco na observação das práticas docentes a partir das interações professor-aluno (ALTET, 2017), acompanhando: 8 aulas de uma professora de Língua Portuguesa do 6º ano, em uma escola municipal de Santos/SP; e 10 aulas de uma professora de Educação Artística do 7º ano de uma escola estadual de São Paulo/SP. E a terceira realiza entrevistas semiestruturadas pré e pós-aula com essas docentes. Para a análise dos dados, foram realizadas a análise documental (PIMENTEL, 2001) e a de conteúdo (BARDIN, 2007).

Da análise aos resultados: algumas reflexões

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A partir da técnica de observação, foram considerados, segundo Altet (2017), as interações que as professoras e alunos estabeleceram durante as aulas e o contexto das políticas educacionais implementadas no cotidiano escolar. Os elementos representacionais, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2007) e de acordo com os referenciais teóricos, foram configurados em três dimensões, desvelando os resultados a saber:

1ª a *dimensão ético-política* – mostra a perspectiva das docentes sob a ótica de suas *atitudes* (MOSCOVICI, 2012) e das tomadas de posição e de disposição (*habitus*) (BOURDIEU, 1997, 1998), no espaço social de sala de aula, tendo em vista os aspectos de interação do tipo emocional e relacional (ALTET, 2017) e as tensões e desafios das políticas a serem implementadas na escola;

2ª a *dimensão pedagógica*: refere-se à organização e gestão de sala de aula e das condições de aprendizagem dos alunos e de aprendizagem profissional;

3ª a *dimensão didático-epistêmica*: tem a ver com as *características* das estratégias metodológicas que as professoras desenvolverem em suas aulas, dispondo de conteúdos e recursos didáticos para mobilização de seus saberes e dos alunos em situações de ensino e aprendizagem (ABDALLA, 2006).

Os elementos representacionais possibilitaram compreender a importância que as professoras dão às dimensões assinaladas, que se integram ao contexto de aprendizagem profissional desses sujeitos pesquisados. Ao mesmo tempo, é possível indicar que dão muito valor à dimensão ético-política de suas ações neste cenário de mudança educacional, e sentem-se, por vezes, frustradas e cansadas, por conta das tensões e desafios que têm que superar em suas escolas públicas.

Por fim, foi possível compreender, ainda, que as professoras dão sentido ao seu trabalho docente, assim como ao seu processo de profissionalização, e se implicam com os alunos e com a escola como um todo. Também, não deixam de pensar no contexto de tensões e desafios, por conta do cenário político e de “reformas” educacionais, que, segundo elas, fragmentam ainda mais o trabalho que se faz (ou se pretende fazer) na

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Escola de EF II. Entretanto, continuam lutando na busca de um espaço social de sentido e significado para elas mesmas e para seus alunos.

Referências

- ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABDALLA, M. F. B. Política Nacional de Formação de Professores e a (re)constituição da identidade profissional. **Revista Interações**, n. 40, p. 5-27, 2016.
- ABDALLA, M. F. B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 22, n. 2, p. 171-190, maio/qgo. 2017.
- ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, vol., 47, n. 166, p. 1196-1223, dez. 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria de ação. Campinas: Papirus, 1997.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB n. 2**, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 30 jan., 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CP n. 4**, de 13 de jul de 2010. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.
- BRASIL. Decreto n. 8752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 10 maio 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/CP. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S (Coords). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, L. A. O. ; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov./2001.

**O QUE HÁ DE VELHO NO NOVO? O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O
PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO, AVANÇOS E RETROCESSOS**

Josely Ferreira Ribeiro (UCP), josely@gmail.com

Dayse Hora (UCP), daysehora@yahoo.com

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Christovam Mendonça (UCP), christovammendonca@gmail.com

Grupo de Pesquisa: Tempo Integral e Educação Integral - UCP

Ao contextualizar os dispositivos legais, que regulamentam a educação em tempo integral em escolas públicas no Brasil, cabe aos pesquisadores retomarem os passos que foram traçados até a atual conjectura da política educacional de nosso país. Visando atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/1996) em seu artigo 34, que determina a progressiva ampliação do período de permanência dos alunos na escola, aumentando seu tempo escolar, o Programa Novo Mais Educação (PNME, 2016) vêm substituir a primeira versão da estratégia indutora de ampliação da jornada escolar, o Programa Mais Educação (BRASIL, PME, 2007). Esse programa, criado pela Portaria Interministerial nº17/2007 e regulamentado pelo decreto nº 7.083/10, apresentou um novo cenário na educação em tempo integral no Brasil.

O PNME/2016 foi criado pela Portaria nº 1.144/2016 e teve o seu fomento instituído pela Portaria nº 1.145/2016. É mais um capítulo na história da educação em tempo integral no Brasil, que depois da LDBEN vem se tornando alvo de ações e práticas públicas as mais diversificadas e se coloca no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) como uma meta específica a ser alcançada: a meta 6. Mais recentemente, esses dois programas do governo federal (PME/2007 e PNME/2016) têm se configurado no intuito de ampliar a jornada escolar, garantindo a permanência de crianças e adolescentes por mais tempo na escola na perspectiva de melhoria da educação; melhoria esta questionável nas discussões acadêmicas. Em alguns pontos estes programas divergem. Que aspectos são característicos de um e de outro? O que se apresenta com uma roupa nova para um projeto antigo?

Este trabalho tem por objetivo cotejar as duas políticas, a partir de seus objetivos, formas de adesão ao programa, estratégias para seu desenvolvimento, os agentes envolvidos nesse processo, bem como o financiamento em cada um. A

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

metodologia para o seu desenvolvimento se pauta na pesquisa documental e bibliográfica. Serão usadas as Portarias e Decretos que regulamentam os programas, sempre relacionando à LDBEN nº 9.394/1996 e ao PNE/2014, relativizando dados numa perspectiva qualitativa.

O novo PNME/2016 visa o atendimento à meta 6 do PNE (Lei 13.005/2014), que pretende oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (PNE, 2014).

Na perspectiva de cumprir o artigo 34 da LDBEN/96, o PNME/16 apresenta como estratégia de melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática, a ampliação da jornada escolar, mediante a complementação da carga horária de 5 ou 15 horas semanais (a critério da unidade executora), no turno e contraturno escolar. Já o antigo PME (2007) propunha a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, por meio de acompanhamento pedagógico e macrocampos (educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica), que extrapolavam os conteúdos, incluindo a possibilidade de diversificar o currículo.

Assim, o PNME/2016 amplia sua atuação, pois propõe atender também o artigo 32, parágrafo primeiro da LDBEN/96 que afirma o objetivo da formação básica do cidadão mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Para isto, o PNME elabora uma proposta de atendimento que pode ser conferida em documentos legais (Resolução nº 17/2017 e Portaria nº 1.144/2016) e lança um Caderno de Orientações Pedagógicas (Brasil, 2017). Nesse caderno são enunciados os atores para desenvolver o domínio da leitura, escrita e cálculo. O documento ainda prevê um coordenador responsável pelos relatórios do município, que seja um profissional engajado com a educação integral e com habilidade para realizar a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

avaliação do programa e projetos (Brasil, 2017). Outro ator referenciado é o articulador, responsável por promover a interação entre a escola e a comunidade, e entre o Programa e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Em seguida são definidos dois novos atores: os mediadores e os facilitadores.

Os mediadores realizarão o acompanhamento pedagógico, nas áreas de língua portuguesa e matemática, devendo ser preferencialmente professores com pós graduação em educação, licenciados (na área pretendida: letras ou matemática), professores com ensino médio na modalidade normal, estudantes de licenciaturas, ou ainda por última opção, educadores populares que tenham concluído o ensino médio e demonstrem experiência com educação na área de alfabetização, no caso de não completar a demanda com os enunciados em ordem de prioridade. Os facilitadores se encarregarão do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional.

Os mediadores e facilitadores serão admitidos para exercerem seu trabalho em caráter voluntário, regido pela lei 9.608/98. Esses atores receberão um ressarcimento de gastos para transporte e alimentação (R\$ 150,00 por turma atendida). Já no programa anterior, o PME (2007), os profissionais eram identificados como “profissionais da educação, educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específicas no macrocampo) observando a lei nº 9.608/98” (BRASIL, Programa Mais Educação, 2007, p. 14). Fica claro que o Programa passa por modificações quanto aos agentes e aos objetivos. Ambos se valem do serviço voluntário, como também instituem as redes de aprendizagem e os territórios educativos/cidades educadoras.

O que se mantém no novo plano é o distanciamento da Educação em Tempo Integral na perspectiva de direito universal, pois os programas são destinados à um grupo de alunos, seguindo os critérios de adesão à política.

Outro ponto diz respeito à rotatividade dos atores que atuam nos programas analisados. O voluntariado estabelece um vínculo frágil com o trabalho a ser prestado.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Devido a precarização do trabalho, compreendida nesse contexto, os atores veem nessa atividade uma ocupação provisória, configurando a descontinuidade das atividades planejadas, a dificuldade de fortalecimento de vínculos com os alunos e toda comunidade escolar, implicando diretamente prejuízo no êxito da proposta.

Embora o PNME e o PME sejam semelhantes em suas propostas de ampliar a jornada escolar de alunos, eles não parecem ter os mesmos objetivos. Enquanto no PME o objetivo era ampliar conhecimentos, ou seja, parecendo estar mais voltado para uma educação integral, o PNME tem objetivo centrado em estender a carga horária basicamente de dois conhecimentos escolares, ainda que sugira timidamente outras possibilidades, o foco é no “mais do mesmo”, ou seja está mais limitado e hierarquiza conteúdos.

Ambos os programas avançam no processo de precarização do trabalho em curso nos últimos tempos. O PME flexibilizava a contratação de sujeitos sem nenhuma formação pedagógica e ainda com bolsas de baixo custo. Desvalorizava os profissionais da educação e abria espaços precários de trabalho. Somada a ausência de formação, a rotatividade desses monitores preocupava a qualidade da educação oferecida. No PNME a formação é exigida, porém o vínculo de trabalho permanece muito precário, utilizando mais a lei do voluntariado, pois todos os sujeitos são voluntários. Certamente, a dificuldade de encontrar profissionais com formação para esse serviço voluntário, fará com que o PNME seja de “monitores voluntários”. Conseguirá agregar ausência de formação e ausências de salários, ampliando o processo de precarização do trabalho docente.

Quanto ao financiamento, PNME tem menos recursos e abrange um número menor de escolas e alunos. As verbas antes para um período de 6 meses, agora passam para 8 meses e o custo aluno e turmas não obteve reajuste e nem atualização monetária. Os novos critérios de adesão e atendimento são proibitivos e várias escolas e alunos ficarão desprovidos de atendimento. É o “mais do mesmo e com menos”!

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referência

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 27.839. Brasília, 21 dez.1996.

_____. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9608.htm>: Acesso em: 15 maio 2018.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Mais Educação**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2007.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1 – Edição Extra, p.1. Brasília, 26 jun. 2014.

_____. Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, pág. 789. Brasília, 26 dez. 2017.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Novo Mais Educação**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa Novo Mais Educação. **Caderno de Orientações Pedagógicas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

DESENVOLVIMENTO DE DISPOSITIVOS ELETROQUÍMICOS PARA
AULAS EXPERIMENTAIS DE PILHAS E ELETRÓLISE

Marcelo Monteiro Marques, COLUNI-UFF, mmmarques@id.uff.br

Gabriel Carvalho de Lima, UFF, gabriel_carvalho@id.uff.br

1-Introdução

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A Eletroquímica é o ramo da Química que estuda as reações baseadas na transferência de elétrons e, na conversão de energia química em energia elétrica e vice-versa.^{[1][2][3]} Os conhecimentos concernentes a esta área de estudo foram construídos etapa por etapa ao longo do desenvolvimento histórico e são amplamente utilizados no cotidiano dos educandos, mesmo que implicitamente.^{[1][2][3]} Podemos citar, por exemplo, a crescente demanda social pela utilização de dispositivos eletrônicos como telefones móveis, *tablets*, computadores portáteis etc. Tais aparelhos utilizam baterias ou células eletroquímicas para terem estabelecidos seus respectivos funcionamentos. Este tipo de demanda está intrinsecamente associado, principalmente, aos meios de informação e de comunicação contemporâneos que se pautam por plataformas virtuais, tais como as populares redes sociais. O ensino do conteúdo específico de Eletroquímica mostra-se fundamentalmente importante para a sociedade, no sentido de que os cidadãos que dispõem de conhecimentos neste campo são aptos a realizarem ponderações criteriosas na hora de adquirir produtos eletroeletrônicos, avaliando as relações de custo e benefício, bem como durabilidade e possíveis impactos ambientais relacionados durante a produção ou o descarte destes equipamentos. Assim, a proposta deste trabalho é elaborar materiais didáticos que permitam aos professores de Química realizar experimentos simples de Eletroquímica especificamente para turmas do Ensino Médio, facilitando a introdução do tema e a articulação de tópicos abrangidos pela disciplina de Química e promovendo uma assimilação efetiva dos conteúdos por parte dos educandos visto que a prática incrementa ludicamente os conceitos trabalhados na teoria.

2-Metodologia

Este trabalho foi concebido tendo a Educação Básica como o público alvo. Os preceitos e métodos aqui expostos podem ser adotados por professores que atuem tanto na educação pública quanto na educação privada. Não é necessário que a escola disponha de um laboratório de química em suas instalações, entretanto é importante

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ressaltar que é necessário utilizar recipientes adequados para comportar as substâncias descartadas e estas devem ser devidamente encaminhadas às entidades coletoras.

A estruturação metodológica do trabalho divide a execução prática em dois momentos:

I – Construção:

- a) Da Célula Eletroquímica;
- b) Da Estação Eletrolítica Portátil;

II – Execução:

- a) Utilização da Célula Eletroquímica para o estudo das Pilhas;
- b) Utilização da Estação Eletrolítica para o estudo da Eletrólise.

3-Discussão

Com a finalidade de sistematizar o trabalho visando efetividade e a garantia de qualidade em cada uma das etapas, vamos estabelecer três pontos básicos a serem discutidos:

- **I – Fase de Construção dos instrumentos eletroquímicos;**
- **II – Fase de Execução Experimental;**
- **III – Aspectos Didático-Pedagógicos Relevantes.**

A seguir, descrevemos cada uma destas etapas considerando os pontos positivos que contribuam para a os processos dinâmicos de Ensino-Aprendizagem.

Etapa I – Fase de Construção dos instrumentos eletroquímicos:

O desenvolvimento dos estudos em Eletroquímica é comumente iniciado por discussões acerca de “**número de oxidação (NOX)**”, posteriormente “**Pilhas**” e finalmente “**Eletrólise**”. Assim, propomos a execução de experimentos a partir do tópico de “**Pilhas**” mediante a construção de células galvânicas e de uma estação portátil de eletrólise em microescala.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A construção dos aparatos experimentais pode ser executada em conjunto com os educandos. O trabalho em conjunto permite uma maior interação entre o professor e os estudantes e exercita a reflexão dos conhecimentos eletroquímicos envolvidos, uma vez que o ato de pensar sobre as finalidades dos elementos estruturais dos dispositivos implica no pensar sobre as relações de causa e efeito, estímulo e resposta pretendidos.

Construção da Pilha

A pilha proposta é a clássica *Pilha de Daniell*. Esta consiste de duas semi-células, uma anódica e outra catódica, respectivamente contendo “uma placa de zinco metálico inserida em solução saturada de sulfato de zinco” e “uma placa de cobre metálico inserida em solução saturada de sulfato de cobre”. Cada uma destas semi-células deve ser preparada em um dos copos de vidro destacados na lista de materiais, e devidamente posicionadas sobre a placa de madeira. Utilizando um fio de cobre com terminais de contato (presilha do tipo jacaré) devemos conectar a placa de cobre do cátodo da primeira célula, diretamente na placa de zinco da segunda célula. Posteriormente devemos usar mais dois fios com terminais de contato para ligar o terminal negativo do relógio de parede diretamente na placa de zinco da primeira célula, e, em seguida ligamos o terminal positivo do relógio a placa de cobre da segunda célula. A construção da pilha é finalizada com a preparação de duas *pontes salinas* contendo solução saturada de nitrato de potássio. Estas pontes são preparadas em fragmentos de mangueira de aquário, com obstrução das saídas utilizando-se pedaços de algodão. Cada uma das pontes salinas deve pertencer a uma célula eletroquímica, de modo que uma das pontas esteja mergulhada na semi-célula de zinco (anódica) e a outra na semi-célula de cobre (catódica).

No final da etapa de construção devemos ter um sistema semelhante ao exibido na figura seguinte:

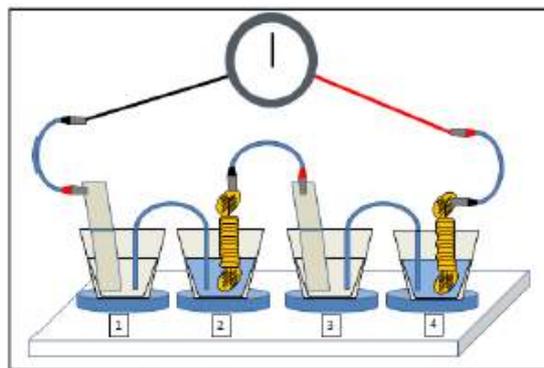


Figura 1: Esquema de montagem da pilha

Construção da Estação Eletrolítica

Já a Estação Eletrolítica é um instrumento que permite realizar reações de eletrólise em pequena escala. Usando uma chave de fenda ou Philips e um parafuso adequado devemos fixar a tampa do copo de requeijão sobre o suporte de madeira. Em seguida fixamos o suporte para pilhas e o conector para a fonte. Então, devemos fixar o suporte em formato L de modo que este fique posicionado próximo da tampa fixada. Utilizando outro parafuso, fazemos dois furos na extremidade inferior do cano de PVC. Fixamos o cano de PVC no suporte em L preso na base de madeira. Passamos dois fios por dentro do cano de PVC e adaptamos os terminais do tipo jacaré em todas as suas extremidades. O copo de requeijão será a *cuba eletrolítica*, o local onde ocorrerão as reações de eletrólise. Nos jacarés das pontas de fios que saem da extremidade superior do cano de PVC ligamos os eletrodos. Estes podem ser fios de cobre ou barras de grafite, dependendo do experimento pretendido. Os fios que saem da extremidade inferior do cano de PVC devem ser ligados ou ao suporte de pilhas ou ao adaptador para fonte DC.

A seguir vemos um esquema do resultado final de construção do aparato eletrolítico:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

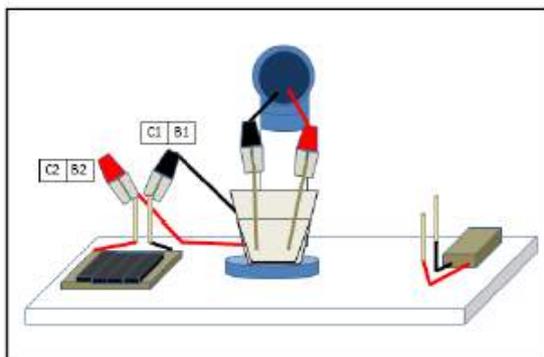


Figura 2: Esquema do experimento de eletrólise

Etapa II – Fase de Execução Experimental:

Esta é a fase de realização dos experimentos mediante a utilização dos aparatos construídos em conjunto com os educandos.

O sistema baseado nas Pilhas de Daniel ligadas em série é uma proposta capaz de produzir até 2,20 V em condições ideais, esta é uma diferença de potencial suficiente para fazer funcionar um dispositivo elétrico simples que funcione a uma corrente contínua (DC), tal como o relógio, um carrinho de brinquedo ou uma lâmpada de lanterna. Basta conectar devidamente o Catodo e o Anodo do sistema aos terminais positivo e negativo de um destes dispositivos, respectivamente; é indicado aproveitar o momento e utilizar o multímetro digital para medir os parâmetros do circuito, como a corrente elétrica e a voltagem real do sistema.

O Aparelho eletrolítico permite atribuir uma corrente elétrica para produzir substâncias químicas. Tais substâncias apresentam propriedades físico-químicas que podem ser evidenciadas mediante simples testes. A versatilidade do aparato permite ao professor utilizar uma corrente proveniente de pilhas comerciais ou de uma fonte de corrente contínua que possa ser adaptada a rede elétrica.

Etapa III – Aspectos Didático-Pedagógicos Relevantes:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A realização de experimentos eletroquímicos simples nas salas de aula permite ao educando observar que a teoria trabalhada faz parte de uma realidade palatável e que está implícita na confecção de diversos produtos utilizados diariamente. Além de que as observações dos efeitos físicos permitem a aquisição de conhecimento prático, o que por sua vez provê a facilitação de articular a teoria para explicar os fenômenos químicos relacionados. A experimentação, pois, é uma importante ferramenta para proporcionar a aprendizagem significativa, uma vez que facilita a percepção de significado às informações trabalhadas pertencentes ao conteúdo disciplinar em questão.

4-Referências:

- USBERCO, João; SALVADOR, Edgard. **Química 2: Físico-química**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- ATKINS, P. JONES, L. **Princípios de Química: Questionando a Vida Moderna e o Meio Ambiente**. 5 ed. Porto Alegre. BOOKMAN 2012.
- SKOOG & WEST & HOLLER et al. **Fundamentos de Química Analítica**. 8 ed. São Paulo. Cengage learning, 2006.
- RIO DE JANEIRO (Estado). **Secretaria de Estado da Educação. Currículo Mínimo: Química**. Rio de Janeiro, 2012.
- AUSUBEL, P. David. **The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- MORAES, J. U. P.; JUNIOR, R. S. S. **Experimentos didáticos no ensino de física com foco na aprendizagem significativa**. Aprendizagem Significativa em Revista/ Meaningful Learning Review – V4(3), PP. 61-67, 2014.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O ULTRACONSERVADORISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO
BRASIL: AS ORIGENS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO**

Luiza Rabelo Colombo, PPGEDUC/UFRRJ, luiza.colombo@yahoo.com.br

Introdução

Diante do crescimento do ultraconservadorismo no cenário brasileiro desde 2013, especialmente no âmbito das políticas públicas educacionais, a presente pesquisa buscou identificar quais são os aparelhos privados de hegemonia da extrema direita mundial e no Brasil que sustentam ideologicamente e financeiramente o movimento Escola Sem Partido (ESP). Ainda, levantou quais são as organizações que levantam as mesmas bandeiras e formam sua extensa rede de apoio. A partir destas questões, o objetivo da pesquisa, neste sentido, foi desvendar e analisar os interesses contidos na aparência e por trás no discurso difundido pelo movimento ESP.

As fontes de pesquisa incluíram levantamento bibliográfico em livros, páginas na internet, artigos em jornais e revistas, seguido de análise das fontes, sua organização e sistematização. O arcabouço teórico-metodológico gramsciano, considerando a indissociabilidade entre teoria e método, nos ofereceu importantes possibilidades de interpretação sobre a representação do movimento ESP, portanto, a partir dos conceitos de “Estado ampliado”, considerando as noções interdependentes de “sociedade civil” e “sociedade política” – para a compreensão da dimensão da organização das classes sociais, relacionando-as no âmbito das superestruturas do Estado – assim como os conceitos de “bloco histórico”, “crise orgânica” e “aparelho privado de hegemonia”.

O ultraconservadorismo no Brasil e o movimento Escola Sem Partido

No Brasil, após as chamadas jornadas de junho de 2013, foi possível observar uma ofensiva ultraconservadora e reacionária no cenário político diante da contestação das contradições insustentáveis do modelo de conciliação adotado pelo Partido dos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Trabalhadores, expressa de maneira crescente como uma profunda crise política até os dias atuais, agravando-se após o impeachment de 2016, com as medidas político-econômicas de retirada de direitos das trabalhadoras e trabalhadores no governo do presidente Michel Temer. Tal processo não decorre somente do contexto nacional, mas a partir de um longo processo transnacional de crescimento do conservadorismo-liberal, que surge desde o início dos anos 1970, no contexto em que desponta a crise estrutural do capital, que se agravou a partir da recente crise financeira de 2008 (ANTUNES, 2011; MÉSZÁROS, 2011).

Nas fissuras abertas nesta crise, frações de classe dominantes passam a disputar a hegemonia no interior do processo de recomposição burguesa, cada qual de acordo com seus pressupostos político-ideológicos. É no interior dessas disputas – e para “fora” delas, buscando produzir opinião pública de acordo com seus interesses – que os intelectuais formuladores, sistematizadores e difusores do conservadorismo-liberal tem atuado de maneira capilarizada, integrando uma frente de direita transnacional através de seus aparelhos privados de hegemonia (APH's).

Neste sentido, a crise de 2008 vem deflagrar os limites e o enfraquecimento das teorias do social-liberalismo (variante do neoliberalismo) a nível mundial – dentro de limites de sua abrangência geopolítica – retirando os véus que escondiam as dificuldades da burguesia em conformar um novo bloco histórico desde o início da crise estrutural (CASTELO, 2013). Assim como (re)surgiram neste processo movimentos anticapitalistas pautando tais contradições do capital no contexto neoliberal, também avançou a ofensiva ultraconservadora e acirraram-se as disputas por hegemonia intraburguesas. No contexto destas disputas, os APH's associados ao pensamento liberal clássico – em articulação com outros setores, especialmente grupos religiosos ultraconservadores fundamentalistas – vem atuando na chamada *ofensiva ultraconservadora*

Tais APH's já estavam reunidos e articulados sob o arcabouço teórico ultraliberal, bebendo nas fontes de conhecidos intelectuais liberais, tais como Ludwig

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Von Mises, Friedrich Hayek e Milton Friedman desde os anos 1970. Em todos eles, o que há em comum no tocante ao que definem como princípios mínimos, segundo os preceitos da liberdade liberal, é: a) a predominância do indivíduo sobre o Estado; b) a liberdade absoluta do mercado; e c) a defesa irrestrita da propriedade privada. Esta frete de extrema direita liberal vem atuando através de um modelo organizacional denominado “think tank” – traduzidos literalmente como “tanques de pensamento” ou “centros de pensamento”, mas aqui categorizados como aparelhos privados de hegemonia. Através deles os intelectuais produzem, sistematizam e difundem teorias sobre estratégias de saída da crise do capital de acordo com os interesses do próprio capital, transformar interesses privados em interesses públicos, universais.

A maior parte deles está associada na grande rede transnacional que promove e articula outras 486 think tanks em 93 países de todo o mundo, o Atlas Network, que foi criado em 1981 nos Estados Unidos, depois difundiu-se para a Europa e em seguida por todo o globo. É uma espécie de *metathinktank*, atuando como fomentador, financeiro e intelectual, difundindo como princípio a defesa de “políticas públicas orientadas para o mercado” (BAGGIO, 2016:87). Além das redes transnacionais, também encontramos os elos de ligação dos APH's sediados e atuantes no cenário nacional em uma outra grande organização no Brasil, a Rede Liberdade – que, por sua vez, também é associada à rede Atlas Network.

Uma das expressões do ultraconservadorismo no âmbito das políticas educacionais, no Brasil, é o movimento Escola Sem Partido (ESP), que vem consolidando-se como protagonista e aglutinador de frações de classe dominantes contrárias a pautas historicamente defendidas por movimentos sociais de trabalhadoras e trabalhadores da educação, como o direito a educação laica, plural e democrática, o direito a participação e organização política dos estudantes e profissionais da educação, entre outras. O movimento, criado pelo advogado procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, já existia desde 2004 e era considerado exótico, alarmista. É justamente a partir de 2014, no contexto do crescimento destes APH's de cunho liberal – associada

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

diretamente ao conservadorismo religioso – que ele ganha projeção nacional através de uma nova forma de atuação e da criação de projetos de lei (nas esferas federal, estadual e municipal), passando a ocupar espaço nos canais de comunicação da “grande mídia”, destaque nas redes sociais e projeção no chão das escolas nas mais diversas redes de ensino.

Dentre as organizações levantadas, associados ao ESP, identificamos: o Instituto Liberal, o Instituto Milleniun (IMIL), o Estudantes Pela Liberdade (EPL) e Movimento Brasil Livre (MBL, movimento decorrente deste penúltimo); todos eles financiados e promovidos pela Atlas Network e pela Rede Liberdade, citadas anteriormente. O MBL, por exemplo, desde 2014, vem atuando no Estado ampliado no âmbito da sociedade civil e da sociedade política, elegendo o ESP como sua frente de atuação na educação.

Conclusão

Foi possível identificar que o movimento Escola Sem Partido é a expressão educacional de um amplo movimento ultraconservador que vem alastrando-se no cenário brasileiro especialmente a partir de 2013. Para tal, o ESP tem levantado esforços para sua capilarização e difusão no âmbito do Estado ampliado. Na sociedade civil, apresenta-se como um canal de elaboração e difusão de uma determinada concepção sobre a dimensão educativa do Estado – na conformação de consenso sobre a sua concepção de educação – além de atuar na criação de grupos vinculados e no controle e na vigilância do trabalho docente. Na sociedade política, busca atuar através da criação de legislações, da judicialização de disputas institucionais e da consolidação de “bancada” de políticos eleitos que vêm defendendo o seu projeto educacional, ou seja, por meio do fortalecimento da coerção via Estado estrito.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa: 2016.

AMARAL, Marina. **A nova roupa da direita**. A Pública, 23.06.2015. Disponível em: <http://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/> . Acessado em: 17/05/2017.

ANTUNES, Ricardo. **A substância da crise**. In MÉSZÁROS, I. A Crise Estrutural do Capital. SP: Ed. Boitempo, 2011.

BAGGIO, Kátia. **Conexões ultraliberais nas Américas**: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC, MS, Campo Grande, 2016.

DEMIER, Felipe, HOEVELER, Rejane (orgs.) **A onda conservadora**: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo**: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. São Pauli: Expressão Popular, 2013.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Portal Escola Sem Partido**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org>> , acesso em 12 set, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOVIMENTO BRASIL LIVRE. **Propostas aprovadas no primeiro congresso do Movimento Brasil Livre em 2015**. Disponível em: <http://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf> Acesso em 10/08/2017.

AS PRÁTICAS DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A RELAÇÃO COM

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SEUS GRUPOS DE INTERESSE

Vanyne Aparecida Franco Freitas, UFU, vanyne@ufu.br

Agência de financiamento - Fapemig

As mudanças da sociedade e de suas estruturas sociais são evidentes e incontestáveis. O conceito sobre organização mudou com o tempo, passando a ser considerada, como aponta Motta e Vasconcelos (2006), como um espaço político e cultural de confronto contínuo. Essas mudanças, em meados de 1980, obrigaram os gestores a construir estruturas de gestão sensíveis às preocupações dos atores sociais envolvidos, ou seja, de seus *stakeholders* - definidos por Freeman (1984) como qualquer grupo ou indivíduo que é afetado ou pode afetar a realização dos objetivos de uma organização. Nessa mesma época, Freitas (2000) aponta que a abertura política nacional deu espaço para que fosse repensada a realidade escolar. Novas políticas públicas, sobre o efeito do espírito neoliberal, conduziram à visão das escolas como empresas produtivas e como local no qual se produz um tipo de mercadoria. As escolas tornaram-se mais excludentes (GENTILI, 1996; SOUZA; OLIVEIRA, 2003), com a invasão de noções e princípios administrativos de empresa privada, em benefício de mecanismos cada vez mais mercantis (CHANLAT, 2002).

Nesse prisma, agravado nos dias de hoje, a escola vivencia um importante paradoxo, no qual de um lado exerce seu papel de escola-empresa - com uma administração escolar fundamentada nos princípios e métodos da administração de empresa - e de outro lado, seu papel de formadora de sujeitos históricos, com objetivos incompatíveis com essa dominação (PARO, 2009).

Na busca da interdisciplinaridade entre Educação e Gestão, esse paradoxo permitiu associar a realidade escolar ao que apontam Freeman e McVea (2001) na Teoria dos Grupos de Interesse ou dos *Stakeholders*: na escola, as práticas de gestão deveriam ser formuladas com o propósito de respeitar o bem-estar dos grupos de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

interesse, em vez de tratá-los como meios para um fim corporativo. Uma nova concepção, mais pragmática e humana, fez-se necessária: “enquanto se considerar os *stakeholders* apenas papéis, não pessoas reais com nomes, rostos e famílias, então se pode facilmente racionalizar, tomando-se de um grupo e dando para outro, como um negócio apenas” (MCVEA; FREEMAN, 2005, p.65). Esta nova concepção alinhou-se ao que Paro (2009) aponta como solução ao paradoxo escolar - “o ser humano, em vez disso, pode muito bem organizar-se politicamente, de maneira a que a direção seja a manifestação da vontade do próprio grupo” (PARO, 2009, p.461).

Deste modo, ao considerar que as práticas de gestão das escolas deveriam ser formuladas de acordo com a vontade do grupo para quem são voltadas, surgiu o questionamento de como são as essas práticas de gestão em relação aos atores sociais, direcionado a identificar, compreender e analisar essas práticas, principalmente das escolas públicas, analisadas enquanto espaço de confrontos que ultrapassam o embate intelectual/cultural (AQUINO, 1998).

Nesse processo, considerou-se que o método de gestão é composto por dois componentes: um componente prescrito, formal, chamado de modo de gestão prescrito; e um componente real, informal, qualificado de modo de gestão real; as relações destes dois componentes seriam responsáveis pelos níveis de tensão dentro das organizações, e qualquer modificação só seria possível se o método de gestão prescrito se aproximasse o máximo possível do modo de gestão real (CHANLAT, 1996), derivando deles as práticas de gestão prescritas e reais das escolas.

Para atender ao objetivo do estudo, a natureza da pesquisa foi descritivo-exploratória, de abordagem qualitativa. Foi realizado um estudo de múltiplos casos em duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental, em Ituiutaba, onde a Universidade Federal de Uberlândia também atua, e como parte de um projeto aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa em Minas Gerais - Fapemig.

Para realização da coleta de dados foram adotados os procedimentos e fonte de dados: como fonte primária, (1) entrevistas semiestruturadas com dois representantes

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

dos principais grupos de interesse das escolas; e como fonte secundária, (2) levantamento documental das práticas de gestão das escolas; e (3) observação direta. As visitas foram regulares e semanais, durante todo o segundo semestre do ano de 2015.

Por fim, o *corpus* de pesquisa, comportando material falado e escrito, foi dividido e analisado seguindo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), com as etapas indicadas por Yin (2001) para estudos de caso.

A princípio, para contextualizar o comportamento e a realidade dos atores sociais, foram identificados os principais grupos de interesse nos documentos das duas escolas: os alunos; o Estado; os professores; a comunidade escolar; os fornecedores; a sociedade; e as entidades e parceiros da escola.

Na observação direta e nas entrevistas, foi confirmada a existência desses grupos, contudo o cotidiano da escola se concentrava somente nos discentes, docentes e, em alguns momentos, nos familiares dos discentes.

Já as práticas de gestão, em sua maioria, partiam do ponto de vista da gestão escolar, dos objetivos da escola, e principalmente, da educação nacional. Os documentos apresentaram objetivos, valores e princípios da educação nacional, direcionados pelo Governo Estadual. Nesse sentido, a padronização de práticas prescritas das duas escolas confirmou o Estado como um órgão que normatiza, regula e controla essas práticas.

Outras evidências foram as práticas de gestão prescritas nos documentos acerca da função da direção, a qual deveria ser partilhada democraticamente com diversos atores sociais. O cotidiano das diretoras mostrou-se contrário, carregado de funções, de responsabilidades e de conflitos, evidenciando a exigência e a centralização na figura da diretora,

A partir da maioria das atas, o Colegiado se apresentou como um órgão deliberativo nas questões financeiras, em contradição ao prescrito de suas funções e amplitude de ação. As reuniões aconteciam, para Abertura e Fechamento de Termos de Compromissos, para registro dos gastos com verbas ou registro de preços, e ainda, para

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

prestação de contas da direção.

As entrevistas com os diversos atores sociais das escolas permitiram identificar e compreender a visão deles das práticas de gestão: a gestão escolar foi vista exclusivamente na figura do diretor, mesmo com os outros órgãos na estrutura organizacional das escolas – Colegiado, Conselho de Classe, Caixa Escolar. Mesmo com todas as práticas prescritas garantindo a participação democrática no processo decisório das escolas, na realidade, os atores sociais apontaram a responsabilidade pela gestão a uma só pessoa. Além disto, as evidências indicaram dificuldades de dialogar com a comunidade, ou mesmo falta total de interesse dos demais atores sociais em estabelecer esse diálogo – que quando ocorria, não exercia nenhum impacto na gestão escolar.

Com as evidências, foi possível concluir que as diferenças entre o prescrito e o real, bem como as possíveis tensões que essas geravam estavam associadas ao cotidiano dos atores sociais das escolas, ao seu contexto socioeconômico e ao fato dos seus objetivos e valores não serem considerados nem na formulação das práticas prescritas de gestão, muito menos na execução das práticas reais.

Igualmente, concluiu-se que a falta de interesse e o desconhecimento das práticas de gestão e das formas de participação contribuíam para o fortalecimento da retórica neoliberal e para a transferência da educação da esfera política para a esfera de mercado, no processo de responsabilizar os próprios atores sociais pelos problemas da educação (GENTILI, 1996). Por fim, qualquer modificação nas escolas somente seria possível se o prescrito se aproximasse ao máximo ao modo de gestão real, ao conciliar os interesses e os valores dos grupos de interesse para o bem comum.

REFERÊNCIAS

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CHANLAT, J. F. Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. *Recursos humanos e subjetividade*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- _____. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. In: *Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. 2002. p. 8-11.
- FREEMAN, R. E. *Strategic Management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman, 1984.
- _____; McVEA, J. A stakeholder approach to strategic management. In: HITT, M.; FREEMAN, R. E.; HARRISON, J. *Handbook of strategic management*. Oxford: Blackwell Publishing, p. 189-207, 2001.
- FREITAS, K. S. de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, 2000.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.
- MCVEA, J. F.; FREEMAN, R. E. A Names-and-faces approach to stakeholder management how focusing on stakeholders as individuals can bring ethics and entrepreneurial strategy together. *Journal of management inquiry*, v. 14, n. 1, p. 57-69, 2005.
- MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. G. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Thomson Learning, 3. ed., 2006.
- SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc.*, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A HISTÓRICA LUTA DAS MULHERES POR CRECHE E A
IMPOSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL SEM PARTIDO**

Luciana Helena Monsores, PROPed/UERJ, prof.luciana.monsores@gmail.com

Renata Bastos, Bolsista CNPQ, Faculdade de Educação/UERJ, bastosreanaoliveira@gmail.com

O presente trabalho é resultado de discussões, leituras, reflexões e pesquisas sobre o Projeto *Escola Sem Partido* (Projeto de Lei Federal nº 193/2016) e seus efeitos na educação das crianças pequenas realizadas no Grupo de Pesquisa *Infância e Saber Docente* (GPISD), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPed- UERJ). O grupo busca em suas discussões, ações, dissertações e teses produzir conhecimento a respeito de crianças, infâncias, políticas públicas, práticas pedagógicas e trabalho docente, estando a temática em questão inserida em nosso campo de interesse.

É importante destacar a quantidade reduzida de pesquisas na área da Educação que articulam a atual conjuntura política, o referido projeto de lei, infância e Educação Infantil. O que temos, a princípio, é um número de artigos, dissertações e teses que trazem a discussão acerca do *Escola Sem Partido*, mas poucos o discutem no âmbito da educação das crianças pequenas, refletindo sobre as concepções de infância e de Educação Infantil que estão incorporadas em suas ideias e na forma como interfere na prática pedagógica e no trabalho docente em creches e pré-escolas.

Assim, nosso grupo de pesquisa, de certo, é provocado por políticas educacionais controversas, como o *Escola Sem Partido*, que ganham tanta força na sociedade brasileira atualmente e que rondam a escola pública como fantasmas cerceando liberdades. E nos provoca e preocupa também quando essas políticas chegam com força na educação das crianças pequenas, ameaçando conquistas históricas na área da infância e da educação infantil, desde as origens da luta por creche no seio dos movimentos sociais feministas e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sindicais. Como conceber uma despolitização da Educação Infantil diante de uma história que respira luta política?

O movimento de mulheres, conhecido hoje como movimento feminista, surgiu no século XVII, e caminhou junto à luta dos trabalhadores, trazendo como reivindicações melhores condições de trabalho, direitos trabalhistas igualitários para ambos os sexos, e direitos políticos, como o direito ao voto pelas mulheres, por exemplo. Neste contexto, as mulheres tiveram (e tem) papel preponderante nos movimentos sociais e nos sindicatos, levando suas demandas específicas e lutando por direitos em uma sociedade profundamente marcada por estereótipos de gênero e desigualdade entre homens e mulheres. A creche se encontra há bastante tempo entre as pautas e bandeiras levantadas por mulheres e movimentos sociais e sindicais, inicialmente como uma demanda das mães trabalhadoras, atualmente, também e principalmente, como um direito das crianças pequenas. Isso também nos aponta que essa luta histórica pelo direito à educação dessas crianças não é neutra e, além de estar totalmente atrelada à luta política em movimentos sociais e sindicais, se encontra diretamente ligada a um recorte de gênero, o que, desse modo nos facilita entender o porquê da Educação Infantil ser cada vez mais cerceada em seus direitos, uma vez que o setor mais conservador que está a frente de projetos de lei como o *Escola Sem Partido* desconsidera e opõe-se a qualquer discussão acerca desse assunto.

A luta por creche é marcada, desde então, por uma série de desafios, avanços e retrocessos e dentre esses desafios temos, atualmente, o surgimento de algumas políticas educacionais de cunho conservador e autoritário como a preconizada pelo movimento *Escola Sem Partido*, por exemplo. Tal movimento surgiu em 2004, como uma reação a um suposto fenômeno de instrumentalização da educação formal, por parte de professores e instituições de ensino, para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais. Os adeptos do movimento compreendem que, sob o subterfúgio de despertar a consciência crítica de seus alunos, muitos professores disseminam propaganda partidária e ideais críticos e não priorizam o processo educativo. Assim, tal movimento, que acabou convertendo-se em projetos de lei em vários estados do Brasil, começa a defender uma escola livre do que chamam de doutrinação e uma

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

falaciosa neutralidade no ato de ensinar. Além disso, dissociam o educar e o ensinar, reduzindo a escola à transmissão de conhecimento e conteúdos. No bojo do que é identificado como pensamento “esquerdista” que visa “destruir” a família brasileira, seus autores apontam o perigo da abordagem da temática de gênero nas escolas ou qualquer crítica ou contestação social e política ao sistema capitalista. Nesse sentido, na contramão de tantos estudos na área da infância e da educação, vem ganhando força, atualmente, na sociedade brasileira, uma concepção de infância já superada por pesquisadores-educadores, na qual a criança é entendida como uma “folha de papel em branco”, onde o professor vai depositar o conhecimento e inculcar valores.

Na etapa da Educação Infantil, o movimento *Escola Sem Partido* tem atuado, principalmente, no que se refere ao controle quanto a possíveis abordagens sobre orientação sexual e de gênero, o que eles denominam como ideologia de gênero limitando-se apenas ao que encaram como uma possibilidade de influência em uma possível orientação sexual, desconsiderando a amplitude da questão. Arrancar essa discussão da Educação Infantil é, em certa medida, negar a história de sua existência, já que a luta histórica encarada pelas mulheres pelo direito a creche foi também forjada pelas diferenças de gênero. Argumentos que acusam a escola de querer “transformar as crianças em homossexuais” ou os professores de “doutrinarem as crianças para o comunismo” vem se tornando obstáculos a serem enfrentados pelos profissionais comprometidos com uma Educação pública, plural, laica e democrática, uma educação que tenha como princípio os Direitos Humanos e o pensamento crítico, onde a criança é sujeito social, histórico e cultural e não um mero depósito de informações.

Entretanto, nos parece inviável que diante da história de luta por creche protagonizada por mulheres no bojo dos movimentos sociais feministas e sindicais, se exija uma *Educação Infantil sem partido* e, por conseguinte, uma Educação Infantil que não discuta as diferenças de gênero que perpassam por ela desde sua gênese até sua composição e práticas, despolitizando, assim, a educação das crianças pequenas. Tal movimento fere os princípios da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

gestão democrática e da autonomia pedagógica e nos parece não só uma contradição, como uma aberração histórica, ética e política.

Assim, temos como premissa central neste trabalho que o caráter autoritário e conservador de algumas políticas educacionais em andamento na sociedade brasileira acabam por silenciar as crianças e restringir o trabalho docente ao se apresentarem como "não-ideológicas". Todavia, o próprio surgimento das creches e a luta das mulheres é político e ideológico por si só, nascido nas entranhas dos movimentos feministas e da luta sindical. Querer uma Educação Infantil sem partido é uma impossibilidade, pois nascemos exatamente daquilo que projetos como o *Escola Sem Partido* querem apagar:

Desta forma, a atual conjuntura política e a crescente difusão de tais ideias têm exigido muitos esforços de setores progressistas da sociedade, no sentido de permanecer, resistir e combater uma série de retrocessos no que se refere a políticas sociais educacionais. E é neste contexto de crítica e resistência que se insere o presente trabalho. Trazer aqui um estudo que aponta para a incoerência política, histórica e ética do projeto *Escola Sem Partido*, bem como para a sua inconstitucionalidade, bem como militar pelo direito das nossas crianças e por uma educação pública laica, crítica e de qualidade é o que pretendemos cumprir.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O REGIME DE COLABORAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) NO ESTADO DO CEARÁ

Maria Océlia Mota, PUC-Rio, oceliamota@gmail.com

Maria Elizabete Neves Ramos, PUC-Rio, mbete.ramos@gmail.com

Naira Muylaert, PUC-Rio, naira.muylaert@hotmail.com

Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd)

Trabalho financiado pela Capes/CNPQ

O sistema político federativo brasileiro ganhou nova configuração no contexto da reforma do Estado Brasileiro (BRASIL, 1995) ao promover a descentralização da gestão pública, no período da redemocratização do país. Essa nova configuração, marcada por princípios democráticos, trouxe novos desenhos de políticas públicas: a autonomia dos entes federados, o regime de colaboração e a assunção de funções fiscalizadoras por parte do Estado. Esses princípios, marcados na Constituição Federal de 1988 (CF/88), inauguram o modelo gerencial da atuação do Estado brasileiro no regime federativo.

Segundo Abrucio (2010), no campo da Educação, três temas se destacam no novo modelo gerencial de políticas públicas: 1) a descentralização, em especial sua tradução em municipalização, como um processo capaz de gerar a melhoria da gestão e a democratização do acesso ao ensino; 2) a elaboração de políticas nacionais orientadoras e planejadoras, nas formas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE); 3) a proposição de um regime de colaboração entre os níveis de governo como instrumento de garantia da implementação da política em todos os seus ciclos, em especial na Educação Básica.

A rigor, o federalismo envolve, simultaneamente, graus diferenciados de descentralização e de centralização, onde, em alguns casos, a autonomia municipal de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

algumas políticas está combinada ao fortalecimento da coordenação federal. Assim, essa nova configuração, pautada no regime de colaboração e na descentralização, criou novos mecanismos de redistribuição de recursos, de estabelecimento de padrões mínimos de qualidade educacional e de regulamentação das ações políticas.

Fundamentado na prerrogativa constitucional, o estado do Ceará passou a formular, no campo da educação, políticas públicas pautadas no regime de colaboração entre estado e municípios. Dentre elas, merece destaque o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC.

Com a finalidade de compreender o notório sucesso do PAIC, este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla e tem por objetivo investigar como o regime de colaboração, presente na formulação e na implementação da política, contribuiu para a melhoria dos indicadores educacionais do estado, sobretudo aqueles voltados para a alfabetização. Para tanto, realizamos pesquisa documental em relação às políticas educacionais cearenses e revisão de literatura sobre o tema. Também realizamos entrevistas com três gerentes do PAIC – principal agente articulador do regime de colaboração na implementação da política.

Para enfrentar os desafios impostos para a educação, o estado do Ceará adotou, segundo Napolini (2001), um tipo de política baseada no princípio do regime de colaboração entre estado, municípios, escolas e sociedade civil. Nesse modelo, as decisões transitam tanto a partir dos níveis hierárquicos superiores (secretarias de educação), como a partir da base (conjunto de escolas). Embora o percurso possa parecer mais longo e demorado, Napolini (2001) afirma que este modelo é mais resistente às pressões políticas e econômicas, o que mostra sua capacidade de garantir a sustentabilidade e adaptabilidade às mudanças.

O PAIC é uma política que adota esse modelo e vem se mostrando exitosa, uma vez que os indicadores educacionais do estado melhoraram significativamente após a implementação da política. Quando o PAIC foi iniciado, dos 184 municípios, apenas 14 eram identificados pelo nível de proficiência desejável, 37 eram identificados no nível

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

suficiente e 133 encontravam-se entre o nível intermediário e não alfabetizado. Ou seja, 72% dos municípios cearenses apresentavam níveis críticos de alfabetização. Quatro anos após o início da política, acontece uma mudança radical nos resultados e em 2010, quase 100% dos municípios se encontravam nos níveis suficiente e desejável de alfabetização (CEARÁ, 2012).

Inspirada na experiência de Sobral, o PAIC foi criado em 2007 com o objetivo de alfabetizar todos os alunos, de todos os municípios, até o fim do 2º ano do ensino fundamental, ou seja, até os sete anos de idade.

A principal justificativa para a formulação do PAIC fundamentava-se na fragilidade dos indicadores educacionais do estado, revelados pelo Censo Escolar, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelos dados de proficiência da Prova Brasil (avaliação em larga escala do governo federal) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE (avaliação em larga escala do governo estadual). Um desses indicadores, formulados a partir dos dados do Censo Escolar, apontavam que, no ano de 2006, a cada 100 alunos das escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental, 26 estavam com atraso escolar de dois anos ou mais.

O PAIC foi criado a partir da articulação de vários órgãos governamentais, civis e universidade e, também, a partir de ações colaborativas entre estado e municípios. As instâncias que atuam no âmbito da implementação do PAIC são: a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) e as Células de Cooperação com os Municípios (CECOM).

Os gerentes do PAIC atuam no âmbito das CREDES – instâncias responsáveis por fazer as informações da política chegarem até as Secretarias Municipais de Educação (SME). Cada CREDE envolve um conjunto de municípios e cada um deles possui um gerente. O gerente do PAIC tem, dentre outras, as tarefas de coordenar as ações previstas da política no município, estabelecer interlocução entre a SME e a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

prefeitura para viabilizar a implementação das ações, bem como estabelecer interlocução com as diferentes instâncias da política – SEDUC, CREDE, diretores de escolas, coordenadores, professores, famílias e comunidade local. O gerente também tem a função de coordenar a execução das metas acordadas no âmbito do PAIC e monitorar a distribuição dos materiais do PAIC no município, bem como a prestação de contas junto à SEDUC.

Assim, dada as características de sua função, o gerente do PAIC é o agente burocrático de médio escalão (LOTTA, PIRES, OLIVEIRA, 2015), cuja atuação é de fundamental importância para que o regime de colaboração entre o estado e os municípios se efetive nos processos de implementação da política.

Tal importância fica evidente quando um dos gerentes entrevistados, ao falar da formação dos professores e dos gestores educacionais, destaca que uma de suas funções é “coordenar o processo de formação dentro do município”, enfatizando que o gerente “agrega às formações uma ação prática na sala de aula, organiza o calendário de formações, define o público, acompanha os formadores e se estão fazendo o *feedback* entre formação e sala de aula”.

Por meio deste relato, fica evidente que as ações voltadas para a formação dos professores e gestores educacionais é formulada no âmbito da SEDUC e, ao gerente do PAIC, cabe a tarefa de implementar tais ações no âmbito do município, estabelecendo interlocução com a SME, com os diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores. A tarefa do gerente inclui, como pode ser percebido na sua fala, o acompanhamento, através de *feedbacks*, de como as atividades desenvolvidas nos momentos de formação dos professores reverberam na sala de aula.

O regime de colaboração, e as ações fiscalizadoras do estado são percebidos tanto na formulação quanto na implementação da política. Segundo os relatos dos gerentes entrevistados, parte do sucesso da política pode ser atribuída a esse regime de colaboração. Os resultados da política são tão exitosos que, em 2012, o governo federal,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

inspirou-se no PAIC para a criação do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de abrangência nacional.

Referências

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, p.39-70, 2010.

BRASIL, P. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará** / Secretaria da Educação, (UNICEF), Fortaleza: SEDUC, 2012.

LOTTA, G., PIRES, R., OLIVEIRA, V. Burocrata de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. In: CAVALCANTE, P., LOTTA, G. (Orgs.). **Burocracia de médio escalão**: perfil, trajetória e atuação. Brasília. Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, 2015.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 169-186, 2001.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**OS GÊNEROS TEXTUAIS DA TIPOLOGIA DO EXPOR:
DA PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE JUIZ DE FORA AO LIVRO
DIDÁTICO**

Thays Viana Munck , UCP, thaysmunck@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, os gêneros textuais orais e escritos têm permeado as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola. Na direção desse movimento, o Ministério da Educação (MEC) sob a forma de reorientar os currículos e revisar as práticas tradicionais de ensino, no ano de 1998, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN. Tal documento fomentou a necessidade de melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa no que tange, principalmente, aos quatro eixos procedimentais do ensino de língua: a leitura, a escrita, a fala e a escuta, numa perspectiva interacional de linguagem.

Utilizando pressupostos teóricos oriundos do interacionismo sócio-discursivo, o documento defende a tese de que o texto deve ser tomado como unidade de ensino. Essa perspectiva tem se firmado ao longo da última década, hoje, é consenso entre professores, pesquisadores e documentos oficiais que o ensino de Língua Portuguesa deva dar-se através dos gêneros textuais, dos textos que circulam em nossa sociedade, com o objetivo, primeiro, de levar os alunos a pensarem sobre a linguagem e utilizá-la adequadamente.

Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Nesse sentido, reforçamos a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

necessidade de realizar um trabalho com a Linguagem coerente com o mundo em que os alunos estão inseridos.

Nesse tocante, embora seja uma versão preliminar, no ano de 2010, pesquisadores em parceria com professores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora elaboraram uma Proposta Curricular de Língua Portuguesa, fundamentada na concepção sociointeracionista discursiva de linguagem, com o objetivo de ter um referencial teórico que considere o perfil da comunidade escolar, abordando conteúdos e procedimentos compatíveis com os atuais estudos de Ensino de Língua Portuguesa.

Com base nisso, a Proposta Curricular (2010) mostra a progressão dos gêneros textuais orais e escritos desde o 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e sugere que o trabalho com os gêneros textuais orais e escritos deve ser feito a partir de eixos organizadores de capacidades de linguagem numa progressão didática, desse ponto de vista Schneuwly e Dolz (2004, p. 43) reforçam “que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”.

Sabemos que todo texto oral ou escrito se organiza dentro de um determinado gênero (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 23), conforme três elementos centrais: a) conteúdo temático, b) estilo, c) construção composicional, e se agrupam em sequências textuais em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis. Ao contrário dos gêneros textuais que são em número infinito, as sequências textuais se limitam a um número bem menor: narração, exposição/explicação, argumentação, descrição, injunção (instrução).

Sabemos que a escola tem privilegiado algumas sequências textuais, por excelência a narração, a descrição e a argumentação, deixando lacunas em relação às capacidades linguísticas das sequências expositivas e injuntivas. Nesse viés, Marcuschi (2008, p. 206) afirma que diante da multiplicidade de gêneros existentes e diante da necessidade de escolha, alguns gêneros são mais praticados que outros. Em uma análise refinada de manuais de Língua Portuguesa, o autor revela que há uma relativa variedade

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de textos, mas que os gêneros textuais que aparecem nas seções centrais são sempre os mesmos, os demais são apenas figurativos.

Nesse paradigma, não é de supor que os alunos aprendam a dominar apenas alguns gêneros eleitos em demasia pela comunidade escolar. Por esta razão, torna-se necessário debruçar sobre os gêneros da tipologia do expor, tendo em vista que os textos expositivos, assim como os demais – já que não há gêneros textuais ideias para o ensino de língua – são importantes para a formação do aluno, pois segundo Bronckart (2001) apud Marcuschi (2008, p. 221) “O trabalho com os gêneros textuais é interessante na medida em que eles são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa”.

Disso decorre, a ideia de que as instituições escolares são fundamentais para favorecer a promoção dos alunos em atividades comunicativas complexas, ou seja, é o terreno fértil para possibilitar situações em que os aprendizes se apropriem de práticas de linguagem que estão disponíveis no ambiente social, tendo em vista que diferentes gêneros textuais demandam diferentes operações de linguagem.

Dito isso, e considerando a proposta de agrupamento de gêneros textuais orais e escritos de Schneuwly e Dolz (2004, p. 51-52) que leva em conta as capacidades de linguagem globais existentes em cada tipologia (narrar, relatar, argumentar, expor e instruir) que devem ser trabalhadas em todos os níveis da escolaridade, propomos uma análise em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental sobre os gêneros textuais da tipologia do expor. Elegemos esse agrupamento por acreditarmos que eles oferecem aos alunos vias diferentes de acesso à leitura, à escrita, à escuta e à fala, das que comumente nos confrontamos no cenário escolar.

O desenvolvimento de um projeto voltado para os gêneros textuais da tipologia do expor traz à tona uma discussão sobre o livro didático de língua portuguesa, de grande utilidade no contexto escolar, e uma investigação geral sobre a proposta de língua portuguesa, tendo em vista que a Proposta Curricular de Língua Portuguesa de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Juiz de Fora (2010) fornece aos professores informações concretas sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas para cada um dos níveis da escolaridade, sendo assim torna-se um documento de extrema relevância, tanto no que diz respeito à progressão de aprendizagem proposta por Schneuwly e Dolz (2004), quanto uma ferramenta para orientar a escolha do livro didático.

Diante desse cenário, surgem muitos questionamentos e conceber um projeto que dê conta do conjunto dos elementos para uma reflexão pertinente, demanda uma investigação sólida e sistematizada.

QUESTÃO

Vários autores vinculados a uma perspectiva discursiva de linguagem (Schneuwly e Dolz, 2004; Marcuschi, 2008, Machado 2009) defendem a necessidade de se desenvolver um trabalho com a Linguagem voltado para o uso e a reflexão por meio de textos, e de uma educação que esteja voltada para as atuais demandas sociais, o que possibilita a participação plena dos alunos no mundo letrado.

Nesse sentido, torna-se inescapável a responsabilidade da escola criar condições para o desenvolvimento do uso eficaz da Linguagem (PCN, 1998). Todavia, sabemos que a realidade da escola pública brasileira não contempla condições ideais para a elaboração de material didático adequado para o ensino das práticas de leitura e produção de textos em diferentes instâncias. Por esta razão, o livro didático, doravante LD, torna-se indispensável no cotidiano escolar, tanto para o professor, como para o aluno.

Na busca de melhorar a qualidade das obras distribuídas pelo Ministério da Educação (MEC) aos alunos de escolas públicas de todo o país, o governo federal criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que visa à avaliação dos livros para o Ensino Fundamental. Ao final do processo de avaliação, é elaborado um Guia de Livros Didáticos, cujo objetivo é ajudar o professor a escolher os livros didáticos mais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

adequados para o ensino de língua materna. Nesse sentido, as coleções aprovadas pelo programa, segundo o Guia (2013) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, devem focar e articular os processos de alfabetização e letramento, aprofundando e ampliando as competências e habilidades orais e escritas dos alunos.

Segundo o Guia do Livro Didático (PNLD) de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, para o ano de 2013, alguns critérios relativos à natureza dos textos que compõem a coleção de livros de Língua Portuguesa para esta etapa da escolaridade devem ser adotados, haja vista que a diversidade textual é um fator imperativo de acesso do aluno para o mundo da escrita. Dentre os critérios destacamos (PNLD, p.16-17):

- a seleção textual deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar e não pela possibilidade de exploração de conteúdos curriculares; os pseudo-textos, criados única e exclusivamente com objetivos didáticos, são inaceitáveis;
- os gêneros discursivos presentes na coleção devem ser representativos da heterogeneidade do mundo da escrita, inclusive no que diz respeito a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português;
- também é imprescindível a presença de textos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem (como a jornalística, a científica etc.);
- entre os textos selecionados, os integrais devem comparecer em quantidade significativa; no caso dos fragmentos, é de fundamental importância que a unidade esteja preservada e que os cortes sejam adequadamente assinalados;
- as fontes completas de cada texto ou fragmento precisam vir claramente indicadas;
- a coleção deve incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático.

Desse modo, o Guia (2013) confere aos livros didáticos a responsabilidade de abordar conteúdos e procedimentos compatíveis com a atualidade do Ensino de Língua Portuguesa, que exigem níveis de leitura e escrita superiores aos quais estávamos habituados, numa perspectiva interacionista de linguagem consoante com o PCN,

Com relação aos de livros didáticos de LP, é certo que os gêneros textuais estão presentes nos livros, porém devemos nos questionar quanto à adequação dos gêneros de acordo com a realidade da escola, por isso é fundamental amparar o trabalho com língua materna há uma diretriz sólida como a que nos oferece a prefeitura de Juiz de Fora.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Nesse paradigma, contemplamos a ideia de que no contexto de sala de aula é possível traçar um caminho em que a razão do ensino de Língua Portuguesa seja através dos gêneros textuais orais e escritos, dos textos que circulam socialmente, inseridos num contexto específico e com finalidades sociocomunicativas definidas. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 44) “[...] o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não”.

Em se tratando do PCN (1998), um dos domínios de Linguagem fortemente enfatizado é o argumentar (Rojo, 2008), porém sabemos que os gêneros textuais devem emergir na escola como um instrumento que auxilia tanto os fazeres pedagógicos, como o domínio de diferentes esferas de comunicação. Por esse motivo, salientamos a necessidade de ampliar os estudos de ensino de Linguagem relacionados aos gêneros textuais do expor. Nesse tocante, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa de Juiz de Fora (2010) propõe a comunidade escolar refletir sobre a pertinência dos gêneros textuais orais e escritos como instrumentos para o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante de novas propostas de ensino de língua portuguesa, muitos questionamentos emergem (Schneuwly e Dolz 2004): por que trabalhar com gêneros textuais? Que gêneros selecionar para o ensino e como organizá-lo ao longo do currículo? Deve-se trabalhar somente com os gêneros de circulação escolar? Somente com os de circulação extra escolar? Com ambos? Quais são os mais relevantes?

Esses questionamentos nos fazem refletir sobre o modo como os gêneros textuais orais e escritos da tipologia do expor estão sendo abordados pelos livros didáticos adotados em escolas da rede de ensino de Juiz de fora.

Assim, a questão que orienta este trabalho é a seguinte: de que forma são abordados os gêneros textuais orais e escritos da tipologia do expor em coleções de livro didático de língua portuguesa do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental adotadas em escolas da rede municipal de Juiz de Fora?

A pertinência dessa questão, alinhada a Linha de pesquisa na área de Linguagem, se justifica pelo fato de que as pesquisas que trazem reflexões sobre o Livro

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Didático são uma escolha acertada na busca de uma escola de qualidade e a oportunidade de fazer uma reflexão crítica sobre o livro, haja vista que ele é, muitas vezes, um dos únicos materiais didáticos com quem podem contar os docentes no dia a dia da escola. Além disso, Marcuschi (2008) afirma que os textos trabalhados nos manuais didáticos são pouco representativos da diversidade textual, por isso torna-se necessário debruçar sobre os textos expositivos, dada a necessidade de ampliar as habilidades de leitura e escrita de nossos alunos em várias instâncias de comunicação.

OBJETIVOS

Machado (2009) salienta a necessidade de buscar diferentes formas de reestruturação do ensino de produção e de leitura nos diferentes níveis de ensino, em decorrência, a priori, dos PCN. Nesse tocante, várias medidas surgiram para equacionar às aulas de Língua Portuguesa as orientações do PCN e atualmente da proposta de língua portuguesa de Juiz de Fora. Acreditamos, portanto, que um instrumento como o livro didático, que se constitui como uma possibilidade de ampliação do conhecimento letrado do aluno pode configurar-se em material de estudo, aprofundamento do conteúdo e possibilidade de reflexão.

Nesse cenário, o objetivo geral do trabalho é analisar duas coleções de livros didáticos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental adotadas por escolas da rede municipal de ensino, para verificar a progressão dos gêneros textuais orais e escritos da tipologia do expor, segundo suas capacidades de linguagem dominantes.

Como desdobramentos, os objetivos específicos são: mapear os textos expositivos nos livros didáticos, traçar as características discursivas desses gêneros; verificar o modo como esses gêneros são relacionados com os conteúdos e objetivos do ensino de língua portuguesa conforme a Proposta de Língua Portuguesa de Juiz de Fora, bem como a articulação dos gêneros da tipologia do expor de um ano para o outro,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

salientar a importância dos textos expositivos tanto para a formação escolar quanto para a participação efetiva do aluno na sociedade.

De acordo com tais objetivos, podemos vivenciar uma experiência significativa e qualitativa de aprofundamento de uma temática de interesse de professores e pesquisadores, e em consequência afetar positivamente a educação. Desenvolver pesquisa que resultem possíveis orientações para uma pedagogia que promova a efetiva articulação entre teoria e prática no tocante aos gêneros textuais do expor.

É claro que não há um limite, a priori, para rerepresentar a multiplicidade de visões de mundo e de ideologias instaladas pela linguagem os objetivos de um projeto de pesquisa não se traçam rigorosamente, são apenas um ponto de partida para uma questão que se quer investigar.

Para que possamos atingir os objetivos propostos apresentaremos na subseção seguinte a metodologia de pesquisa.

METODOLOGIA

Indagar a realidade educativa pressupõe desenvolver uma pesquisa com o propósito de transformar e reformular práticas pedagógicas que possam melhorar o trabalho do professor, por esta razão pesquisar na ação conforme Ibiapina (2008) ultrapassa as ações de apenas descrever e analisar, assim o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar sobre a educação.

Ibiapina (2008) afirma que existem diferentes formas de pesquisar na ação, mas a pesquisa que se consolida no âmbito da educação é aquela que privilegia processos de intervenções que visam transformar a realidade educativa e colaborar de maneira efetiva nas práticas pedagógicas dos docentes.

Segundo Sá- Silva; Almeida e Guindani (2009, p.2) o direcionamento da pesquisa depende da natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador, isto é, o que determina como trabalhar é o que se

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

quer trabalhar. Conforme elucidamos, o livro didático (dentre outros documentos) é a fonte principal de investigação e análise desta pesquisa, desse modo, constitui-se como documento que servirá de consulta, estudo e prova para os estudos propostos.

Utilizando princípios da pesquisa bibliográfica e tendo como material de apoio investigativo livros e documentos, recorreremos como metodologia de trabalho a pesquisa documental, que visa produzir e reelaborar conhecimentos; criar novas formas de compreender fenômenos a partir da análise de documentos.

Para Motta-Roth (2011, p.169):

[...] qualquer metodologia de pesquisa é uma construção conjunta entre uma “teoria” geral que tenta dar conta de fenômenos que se inscrevem em dada categoria e uma “teoria” local construída, sob medida, para dar conta de uma situação específica que se quer investigar.

Dessa maneira, nossa pesquisa se constitui em um processo ativo de interpretações, sem negar a interação humana e o contexto social que medeiam a situação da pesquisa.

Nesse sentido, desdobraremos alguns procedimentos para justificar a exequibilidade da pesquisa: revisar a literatura em busca de pesquisa prévia sobre o assunto; construir um arcabouço teórico consistente que possibilite tanto aos partícipes da pesquisa, como demais envolvidos, uma reflexão teórica e metodológica; analisar duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental adotadas por escolas da rede municipal de ensino, considerando como bases teóricas para tal tanto a Proposta Curricular de Juiz de Fora como o Guia Do Livro Didático para o ano de 2013, sem negar as características do grupo em que estas coleções são adotadas.

Logo, apresentaremos os referenciais teóricos que orientam e sustentam as nossas práticas investigativas.

REFERENCIAL TEÓRICO

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Todos os autores mencionados neste projeto de pesquisa compartilham o pressuposto de que a linguagem é o lugar da interação humana, de interlocução, em elaboração constante pelo sujeito na sua relação com seus interlocutores (Nascimento, 2009). Portanto, tal evidência requer que se admita uma concepção interacionista de linguagem, cujo foco é a possibilidade de “criar contextos da produção escrita do aluno e da leitura inseridos em projetos de comunicação real” (Nascimento, p. 8, 2009).

Sendo assim, nossas reflexões são guiadas pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD) cunhado por Bronckart e também, pelos pesquisadores de Genebra, Schneuwly e Dolz. De acordo com essa teoria, as atividades e as produções de linguagem do ambiente social desempenham um papel central na produção de linguagem e a aprendizagem. O ISD propõe que o desenvolvimento dos indivíduos ocorra em atividades sociais através de processos de mediação (Machado 2009).

Nesse paradigma as pesquisas na linha do ISD, conforme Machado (2009, p. 49) “[...] devem se voltar para problemas concretos da vida humana, buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas [...]”. Por esta razão, nos debruçamos sobre o livro didático, pois sabemos que as práticas de sala de aula são regidas por ele. Nesse tocante, não a que se condenar ou defendê-lo é preciso fazer uma reflexão crítica e relevante sobre, principalmente, os textos a serem trabalhados como unidades de ensino.

Já é bastante difundida no meio acadêmico a proposta de que o ensino de Língua Portuguesa esteja fundamentado na teoria dos gêneros textuais. Para Marcuschi (2008), o enquadre dos gêneros textuais na perspectiva interacionista de linguagem está ligado ao ensino dos gêneros na língua materna, principalmente, no ensino fundamental tanto com a oralidade como a escrita.

A centralidade dessa perspectiva se justifica pelo fato de que, como em Marcuschi (2008), a comunicação humana se realiza através de textos, e todo texto se

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

realiza em algum gênero. Para defender essa posição Marcuschi (2008, p. 155) define que:

Gênero textual refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

À luz do conceito de gênero textual, defendemos um trabalho pedagógico com a linguagem, conforme Lopis-Rossi (2011), que vise ao conhecimento sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos, sua produção escrita e circulação social. Tal perspectiva, pretende contribuir efetivamente para o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem de leitura e escrita, como uma consequência do funcionamento da linguagem em situações de comunicação reais.

Trata-se fundamentalmente de fornecer aos alunos os instrumentos necessários para operar em diferentes instâncias de comunicação, por isso, o trabalho escolar com a língua deve estar voltado para as capacidades de linguagem que o sujeito no ato da aprendizagem deve mobilizar (Cristovão e Nascimento, 2011). Por capacidades, Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) consideram:

- as capacidades de ação, que dizem respeito ao reconhecimento do gênero e do contexto;
- as capacidades discursivas, que estão relacionadas aos tipos de discurso;
- as capacidades linguístico- discursivas, isto é, o reconhecimento de unidades linguístico-discursiva próprias de cada gênero.

O desenvolvimento das capacidades de linguagem deve estar no centro do ensino de Língua Portuguesa, por esta razão definir com clareza as capacidades de linguagem em cada ano do ensino fundamental é imprescindível para que o aprendiz possa avançar em seus conhecimentos. Para que os alunos possam ter acesso aos instrumentos necessários para operar com mestria (Dolz e Schneuwly, 2004) os gêneros textuais e suas respectivas situações de comunicação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

De acordo com o agrupamento dos gêneros textuais orais e escritos apresentado por Dolz e Schneuwly (2004, p. 51-52) os gêneros textuais da tipologia do Expor referem-se à apresentação e à construção de diferentes formas dos saberes, tais como: texto expositivo (em livro didático), exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, ~~resenha~~, relatório científico, relatório oral de experiência.

É válido ressaltar que o quadro de agrupamento dos gêneros apresentado pelos pesquisadores de Genebra é uma proposta de organização curricular para facilitar o trabalho com os gêneros textuais orais e escritos, dessa maneira os gêneros estão agrupados conforme sua relevância social e cultural, por isso poderá haver discordância em relação à classificação de alguns gêneros. Outro fator relevante e em demasia explicitado por Dolz e Schneuwly (2004, p. 50), é que “não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos; no máximo seria possível determinar certos gêneros que seriam protótipos para cada agrupamento”.

Segundo Koche, Boff, Marinello (2010, p. 93), “o texto explicativo consiste em um gênero textual que faz compreender um problema da ordem do saber. A partir do problema apresentado, um sujeito comunica a seu interlocutor a solução, modificando-lhe a percepção anterior”.

Conforme explicitado, podemos verificar que os textos explicativos são imprescindíveis no cenário escolar, todavia, sabemos que há muito que percorrer para que o livro didático, inclua um verdadeiro trabalho com a linguagem, voltado para o letramento do aluno.

Para Soares (2010, p. 58) é preciso que haja condições para o letramento. Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva; a segunda é que haja disponibilidade de material de leitura, logo criar condições para que os alunos possam ficar imersos em um ambiente de letramento.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Contudo, acreditamos que para que o LD abarque uma educação comprometida com o letramento do aluno, ou seja, uma educação de linguagem calcada na perspectiva dos gêneros textuais orais e escritos devemos observar alguns aspectos importantes, pois o texto como objeto de ensino evidencia um ensino a partir do uso da língua, desse modo possibilitando a construção de conhecimento, portanto não podemos confundir a) tipologias textuais com gêneros textuais, pois as primeiras não abarcam o aspecto social da língua, b) prática de análise linguística com estudo da teoria gramatical; c) distinguir atividades eplinguísticas de atividades metalinguísticas

Diante desse cenário, objetivamos identificar em três coleções de livro didático de língua portuguesa do 1º ao 5º anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, identificar os gêneros textuais orais e escritos da tipologia do expor, segundo suas características, tais como conteúdo temático, construção composicional e estilo, além disso reconhecer o universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros do discurso se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, a situação social de interação e contexto sócio histórico.

Também podem ser focalizados os procedimentos sequenciais expositivos que privilegiam a organização textual, bem como a intertextualidade. Analisar as sequências textuais predominantes e os recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero. Reconhecer as características próprias dos gêneros orais formais e públicos.

Por sua vez os gêneros textuais expositivos segundo Bronckart (1999) apud Koche, Boff, Marinello (2010, p. 94) apresenta as seguintes fases:

- a) Constatação inicial: introduz um fenômeno não contestável;
- b) Problematização: explica uma questão da ordem do porquê ou do como;
- c) Resolução: responde à questão colocada;
- d) Conclusão- avaliação: formula e completa a constatação inicial.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Percebe-se, então, que a tipologia do expor não é “simples”, ao contrário, há especificidades importantes e que professor, para que consiga desenvolver um trabalho profícuo com seus alunos, deve conhecer e dominar.

Devido a tudo que foi exposto, acreditando na importância do trabalho com gêneros textuais da tipologia do expor como uma forma de aumentar a capacidade discursiva dos alunos, apresentamos neste trabalho uma proposta de análise de livros didáticos, numa perspectiva interacionista da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL/ MEC. Guia de livros didáticos PNLD 2013: Letramento e Alfabetização/ Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, MEC/SEB, 2012. 260p. (volume 1; 1º ao 5º anos) Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico> Acesso em 15/07/2014
- BRASIL. Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008. 136 p. (Pesquisa).
- KOCHE, V.S; BOFF, O. M. B.; MARINELLO A. F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e do expor. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: PJF, 2010. (Documento Preliminar)
- ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. 5. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000. 248 p. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Jul. 2009. Disponível em: <www.rbhcs.com>. Acesso em: 20 jul. 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**OS IMPACTOS DA REFORMA GERENCIAL NO TRABALHO DOS
DOCENTES DE TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO
RIO DE JANEIRO: A URGÊNCIA DO DEBATE EM DEFESA DE UM
PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO**

Cynthia Cristiane da Silva Marujo, UFRRJ, cinthiamarujo_bz@yahoo.com.br

A presente pesquisa discorre sobre as políticas de mercantilização da educação pública implementadas na rede estadual do Rio de Janeiro, aprofundadas entre os anos 2007 e 2014, durante o governo Sérgio Cabral, pautadas em metas e bonificação. A Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) veio aprofundando sua política mercadológica nesta rede através de um modelo gerencial, amparado pelo Sistema de Bonificação e pela Gestão Integrada da Escola (GIDE). A Política de Bonificação, estabelecida na resolução 4669 de 4 de fevereiro de 2011, é parte fundamental do programa de educação do Estado do Rio de Janeiro e reside em ‘recompensar’ os servidores da educação por ‘bons resultados’.

A GIDE tem sua origem na Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), uma empresa privada atuante no campo de consultoria em gestão para empresas privadas e órgãos públicos, e consiste num pacote de procedimentos e condutas para gestores educacionais e docentes. Partimos da hipótese de que a implementação do gerencialismo na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro se constitui em estratégia de mediação dos conflitos de classe, com vistas à conformação psicofísica e ético-moral dos trabalhadores desta rede à ordem burguesa. Desta forma, para uma melhor compreensão deste papel atribuído à educação é necessário que se analise o contexto histórico da crise do capital e da subsequente ofensiva do capital sobre a educação básica: no final do século XX, com a crise estrutural da ordem burguesa, marcada por uma profunda recessão, baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, o modo de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

produção capitalista sofreu mudanças significativas, que promoveram um reordenamento na luta de classes, impulsionando a burguesia internacional à elaboração de estratégias para o enfrentamento dessa crise, que articulassem a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade nos países periféricos.

Nesse sentido, da recomposição burguesa decorrem profundas transformações que vão desde a forma de organização das forças produtivas - o aspecto estrutural -, até o modo de mediação das tensões entre as classes - o âmbito superestrutural. No Brasil, parte daí a Reforma do Estado, uma recomposição da própria concepção de Estado e da sua relação com a sociedade, adaptado às novas demandas do capital na atualidade, que tem em seu bojo a Reforma Gerencial: uma reforma na máquina administrativa, pautada num modelo gerencial na administração pública, através da inserção de metas, de avaliações externas, da competição e de bonificações, que vão alterar de modo significativo a regulação do trabalho no serviço público.

A presente pesquisa justifica-se dada a urgência de um debate que explicita de que modo essa política se concretiza no cotidiano escolar, valendo-se da baixa remuneração dos docentes, do convencimento ideológico, de critérios de avaliação coercitivos e da competição para a premiação dos ditos ‘melhores colégios’. Justifica-se, pois, por nos ajudar a compreender em que medida a Reforma Gerencial cumpre, no âmbito das políticas educacionais, papel de relevo na manutenção da hegemonia burguesa. Entretanto, a viabilidade deste debate depende de uma investigação acerca do grau de informação que os docentes possuem acerca dessa lógica empresarial. Desta maneira, a partir da relação capital-trabalho-Estado, da qual derivam ações concretas para a formação humana e, por conseguinte, o modo como os interesses da classe dominante expressam-se objetivamente no processo de produção de políticas públicas; esta pesquisa tem por objetivo geral compreender de que modo a Reforma Gerencial impacta no trabalho dos docentes de três escolas dessa rede. Para tanto, possui os seguintes objetivos específicos: investigar as determinações e as contradições presentes

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

na fala dos professores acerca da bonificação, compreender as razões que os levam a cumprir ou descumprir as determinações da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e, por fim, explicitar de que modo essa política se concretiza no cotidiano escolar.

Nessas condições, a metodologia da pesquisa para a investigação desses impactos se deu através de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, além da aplicação de questionários semiestruturados aos professores regentes de turma nas três escolas da rede estadual do Rio de Janeiro participantes. Os dados obtidos foram analisados a partir do método de análise de conteúdo. A pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2016 e no primeiro semestre de 2017. Inicialmente, a intenção da pesquisa consistia em coletar dados no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, no qual leciono, localizado em Santa Cruz, bairro da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

A motivação para a investigação nesta escola é decorrente da minha insatisfação crescente, na condição de professora lotada nesta unidade escolar há dez anos, com a gradual e coercitiva organização do trabalho docente orientada por uma lógica empresarial e pela visível insatisfação dos colegas de trabalho, que, contudo, cumpriam todas as determinações impostas pelos representantes da SEEDUC na nossa escola, na figura dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE). O AAGEE reside numa função gratificada desempenhada por servidores públicos efetivos que integram a carreira do magistério na SEEDUC e cuja função é garantir o cumprimento do plano estratégico sem resistência ou interferência por parte dos servidores da escola.

Contudo, optou-se pela coleta de dados em outras escolas na intenção de garantir o máximo de objetividade nesta etapa crucial da pesquisa, mantendo, porém, o bairro Santa Cruz como critério para a escolha das escolas participantes. São elas: Colégio Estadual Erich Walter Heine, que oferece Ensino Médio integrado ao curso técnico em Administração, funcionando em horário integral e dispõe de condições distintas da realidade da maioria das escolas da rede do estado: possui uma excelente estrutura

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

física, com laboratórios, quadra coberta, piscina e campo para a prática de esportes. Além disso, localiza-se no conjunto João XXIII, considerado tranquilo para a realidade violenta do bairro.

Os professores atuantes nesse colégio são servidores estaduais, não trabalham em regime de dedicação exclusiva e até o ano de 2016 recebiam uma gratificação além do vencimento. Destaca-se que este colégio foi construído e é financiado pela Thyssenkrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico (TK-CSA). O Segundo colégio, o CIEP 183 João Vitta, está localizado do outro lado de Santa Cruz, no conjunto Cesarão, que é cercado por três favelas, numa região conhecida como Faixa de Gaza, onde facções do tráfico e milícias vivem em confronto: favela do Aço, favela do Rodo e favela do Antares. É uma região muito violenta e de muita pobreza. A direção relatou alguns casos de violência envolvendo os alunos da escola que têm ligação com o tráfico e destacou que, apesar de tudo, a relação dos alunos com a escola é boa.

A terceira escola visitada, o CIEP Aldebarã, está situada na favela Antares, cuja vizinhança é composta pela favela do Rodo e favela do Aço, numa região com frequentes operações da polícia, resultando em troca de tiros e fechamento da principal pista de acesso – a Avenida Antares. As condições de trabalho ficam comprometidas não apenas pela precária estrutura que essa escola oferece, uma escola compartilhada da prefeitura que funciona como Colégio Estadual à noite, mas também pelas frequentes interrupções do expediente. Conforme a análise dos dados coletados, verificamos que a maioria dos docentes participantes da pesquisa demonstra insatisfação com a política de bonificação e seus elementos constituintes, tais como: a aplicação e correção de avaliações externas, o lançamento dos dados dos alunos no site Conexão Educação, além da presença do AAGE nas escolas. Observamos, todavia, que mesmo insatisfeitos com este modelo de organização do trabalho docente, a maioria cumpre todas as determinações sem manifestar qualquer resistência. Verificamos também que a maioria dos respondentes não possui muitas informações acerca das políticas implementadas pela SEEDUC-RJ, ou ainda, a pouca informação que possuem está referenciada no

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

discurso hegemônico. No estudo comparativo entre os docentes participantes do CE Erich Walter Heine e os docentes participantes do CIEP 183 João Vitta e do CIEP Aldebarã, embora o primeiro colégio possua melhores condições de trabalho e remuneração que os demais, que possam interferir na opinião dos professores acerca dessa lógica empresarial que vem se aprofundando na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, não observamos diferenças significativas na opinião desses docentes em termos de contentamento com a política adotada pela SEEDUC-RJ. Concluímos, portanto, que através da difusão do senso comum e, principalmente, da coerção, esse projeto de educação pautado numa lógica empresarial vem educando os professores participantes das escolas visitadas para a sujeição a uma gestão centralizadora, regida por ações padronizadas, pelo controle e pela vigilância, nos marcos dos objetivos estabelecidos pela SEEDUC-RJ, mantendo-os restritos a condição de cumpridores de tarefas, sem possibilidade de debates, promovendo, assim a conformação não apenas psicofísica, mas também ético-moral dos docentes respondentes a esta ordem.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SELEÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA COMO DEMANDA POLÍTICA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL: AÇÕES NO RIO DE JANEIRO

Marcela Castro, UFRJ

Na nova agenda educacional do estado do Rio de Janeiro (RJ), são incorporadas reivindicações encaminhadas pelos estudantes do movimento de ocupação das escolas públicas da cidade. Dentre elas, especificamente para o estado fluminense, está a demanda pelo processo de seleção de diretores escolares que consegue transcender os limites da pauta para a educação e ganha força de lei.

Os estudos sobre gestão democrática abrem caminhos para indagações que dizem respeito à compreensão dos modos pelos quais a participação dos alunos, por meio do movimento de ocupação, reconfigura, a partir dos destinatários da política, a referida agenda. Interessa mais pensar em como a participação destes jovens situados no contexto da prática - de menor força - rompe com o movimento verticalizado da ação política do contexto de influência na produção de uma lei pelo contexto de produção de textos. A questão é: quais movimentos se configuram na política posta em cena pelos estudantes secundaristas que potencializam a construção do desenho de uma política democrática de gestão?

A Lei Estadual nº 7.299 (ALERJ, 2016) que instituiu processo consultivo para a indicação de diretores das escolas vinculadas à rede da SEEDUC, consiste no ponto de partida para análise. Parto do pressuposto que o caminho que antecede à produção de texto deste documento oferece indícios para pensar nos modos de construção de uma política pública educacional, de caráter democrático que, atravessada pelos contextos de influência, de produção de textos e da prática, podem sofrer deslocamentos, reordenações por meio do seu contexto de efeitos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Este trabalho pode ser entendido a partir de dois movimentos: no primeiro, anuncio e opero com o referencial teórico-metodológico que fundamenta uma política democrática no movimento cíclico (BALL, 1994) que a constitui, situando o problema colocado em cena pelo movimento de ocupação. Em seguida teço considerações acerca do ordenamento legislativo do estado, que consubstancia a promulgação da referida lei e que, se de um lado potencializa a demanda dos estudantes, por outro provoca uma dissonância no legislativo do RJ.

Para análise da prática da política democrática, Mouffe (2015) sustenta a necessidade de compreender duas esferas distintas da política: a da política e a do político. A primeira está relacionada com o conjunto de práticas e instituições nas quais uma ordem é criada - a escola e as instâncias de representação do Estado; a segunda diz respeito ao antagonismo inerente às sociedades humanas - alunos e representantes do estado do RJ - como sujeitos da política, responsáveis pelos “atos da instituição da hegemonia” (MOUFFE, 2015, p.16), pelo estabelecimento de uma ordem sempre sujeita a ser desafiada.

A perspectiva de Mouffe (2015) consiste numa ferramenta teórica que possibilita a compreensão da provisoriidade da política e o entendimento que a “fronteira entre o social e o político é essencialmente instável, exigindo constantes deslocamentos e renegociações entre os agentes sociais” (MOUFFE, 2015, p.17). O social, ela afirma ser a esfera das práticas sedimentadas, “aceitas sem contestação”, até que questionadas. Assim, direciono o olhar para os sujeitos que produzem um estranhamento da política vigente, sedimentada e que a interpelam no movimento de ocupação. A ação dos secundaristas procura construir coalizões com o legislativo e esta articulação é que induz ao redesenho da agenda política no estado. Por meio de um desalinhamento do poder executivo com o poder legislativo, que atuaria na composição da pauta da política educacional, o movimento dos estudantes encontra possibilidade de articulação com o legislativo.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A demanda pela gestão democrática na escola, trazida pelos secundaristas através do direito à participação na seleção de diretores, representa a contestação de uma prática política historicamente sedimentada no RJ, que consistia na indicação política de diretores para seus cargos. A fissura, que faz com que esta demanda ganhe força, está pautada em textos legais os quais se constituem como referência para os entes federados e que apontam a gestão democrática como forma de gerir a escola (BRASIL, 1988; 1996; 2014). Se, de um lado, o contexto da prática assume menor força, pois está situado fora da dimensão do estado, por outro, o mesmo se empodera quando traz para si outros textos sedimentados da política, adensados pelos representantes do legislativo, que circulam tanto no contexto de influência como no contexto de produção de textos.

A política colocada em cena vincula, segundo Ball *et al* (2016), textos às práticas por meio de processos discursivos “complexamente figurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (p.13). Desse modo, o movimento dos estudantes de forma capilar se vincula a outros sujeitos no contexto de influência e de produção de textos, demandando, a partir de práticas sociais sedimentadas, a participação no processo consultivo de seleção de diretores. Nesta ação, é possível observar que as estruturas de poder que caracterizam o jogo político assumem uma forma relacional, referencialmente situada (BALL *et al*, 2016). Neste fluxo, entre os contextos, os jovens assumem o lugar legítimo de fala junto ao legislativo, o que culmina na produção do texto da Lei Estadual nº 7.299 (ALERJ, 2016).

O ordenamento legislativo brasileiro que trata a gestão democrática na educação tem como marco a Constituição Federal (CF) de 1988, que a posiciona como princípio para a educação pública nacional. Num movimento de descentralização política e de gestão, o desenho de um pacto federativo em regime de colaboração se fixa e se organiza para os respectivos sistemas de ensino, referenciados pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A cada ente federado, cabe a construção de seus respectivos planos de educação com vistas ao cumprimento das diretrizes, metas, estratégias propostas pelo PNE. Assim, os planos regionais traduziriam suas realidades locais e poderiam prever a articulação para suas respectivas demandas.

Para a análise da questão, interessa observar a meta 19 do PNE (BRASIL, 2014) que “prevê a garantia, mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados [...] da nomeação comissionada de diretores de escola vinculadas a critérios de mérito e desempenho à participação da comunidade escolar” (AMARAL, 2016, p.78). Esta meta se constitui como elemento a ser contextualizado no RJ em seus respectivos planos: no Plano Estadual de Educação (PEE) e no Plano Municipal de Educação (PME).

No RJ, a elaboração dos planos parece não ser objeto de atenção dos sujeitos da política situados no contexto de influência, muito embora a costura que indica uma conjunção das ações entre estado e município tenha sido traduzida na produção de textos políticos que tratam da seleção de diretores. Após a publicação da Lei Estadual nº 7.299/16 (ALERJ, 2016), sem a referência ao PEE, uma demanda induzida pelo movimento estudantil, a Resolução da SME nº 20/17 (RIO DE JANEIRO, 2017), que dispõe sobre o processo de seleção de diretores para as escolas da rede pública municipal da cidade é publicada em 19 de setembro.

Se há uma dinâmica que articula estado e o município às demandas encaminhadas pelos estudantes no que diz respeito ao processo de seleção de diretores, esta fica amparada pelo PNE (BRASIL, 2014). As bases em que se desenha a participação dos destinatários da política para a seleção de diretor escolar estão dadas na Lei Estadual nº 7.299/16 (ALERJ, 2016) e na Resolução da SME nº 20/17 (RIO DE JANEIRO, 2017), sem qualquer vínculo específico quando se fala da tradução do PNE (BRASIL, 2014) para os planos do estado e do município do RJ, pois estes ainda não foram sancionados.

O barulho legislativo provocado pela promulgação da Lei Estadual nº 7.299/16 (ALERJ, 2016) anuncia a dissonância de se pensar uma lei sem a sua base

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

correspondente. Para Ball, “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (p.36). Isso quer dizer que, para uma materialização da política, para que ela possa ser colocada em cena, há que se considerar um “conjunto de dinâmicas de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas subjetivas” (p.37) relativas aos contextos locais. Este desenho local estaria dado pelos planos do estado e município, pois os autores sugerem que se deva considerar “o material, o estrutural e o relacional” (p.37) do contexto micro para a produção de uma política, a fim de que possam ser melhores compreendidas as possibilidades de atuações da mesma.

Referências

- AMARAL, Daniela Patti. **Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal.** Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Rio de Janeiro, v.1, p.77-94, Jul./Dez. 2016.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias.** Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 7299 de 03/06/2016** que dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC.
- BRASIL. **Constituição Federal Brasileira** (1988).
- BRASIL, **LDB.** Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 Jun. 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Série Legislação, n.125, Brasília, 2014. 86p.
- MOUFFE, Chantal. **Sobre o político.** Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- RIO DE JANEIRO (RJ). **Resolução nº 20 de 29/09/2017.** Dispõe sobre o processo consultivo de seleção de gestores das unidades escolares da rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO FAZ DE CONTA

Nayara Araújo Cardoso, UNILASALLE - RJ, nayaraujo2@yahoo.com.br
Angelina Acetta Rojas, UNILASALLE - RJ, angelina.rojas@lasalle.org.br

O presente artigo tem como objetivo entender a importância do faz de conta e refere-se à relevância do lúdico para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno da educação infantil, analisando os benefícios que a brincadeira proporciona a criança, cada vez que a mesma faz uma viagem pelo mundo da fantasia e da realidade. A pesquisa tem como propósito, contribuir para a compreensão ampla do tema, observando que o mesmo deve ser valorizado, estimulado e compreendido, pelos adultos, sobretudo pelos educadores da educação infantil, fase em que mais ocorrem as brincadeiras e os jogos lúdicos. Portanto, será possível observar que a brincadeira do “faz de conta”, é uma experiência que integra o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, estimulando a criatividade e a imaginação do aluno, sendo capaz de construir e realizar uma aprendizagem significativa e prazerosa. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica com base em artigos, textos científicos e livros de diferentes autores que abordam sobre o tema.

O eixo principal deste artigo fundamenta-se pela vivência e inserção da autora no universo infantil. Como professora de educação infantil, através das observações diárias, surgiu à inspiração e motivação para abordar o tema, pois devido ao acompanhamento de atividades lúdicas, foi possível analisar a importância dessas práticas e o quanto estas são produtivas e significativas quando proporcionadas com qualidade, interesse e dedicação.

O trabalho visa relatar a importância da utilização de brincadeiras lúdicas na educação infantil e como a inserção dessas práticas promovem um aprendizado

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

expressivo e prazeroso para as crianças, além de ressaltar o papel do educador como mediador e guardião do lúdico.

Por meio do brincar a criança tem a capacidade de desenvolver diversas funções cognitivas além de estimular e exercitar o intelecto obtendo a capacidade de fugir da realidade transformando, por exemplo, um objeto simples em um brinquedo. Nas brincadeiras como as de faz de conta ou nas brincadeiras espontâneas proporcionadas nas escolas de educação infantil, as crianças podem vivenciar um momento de interação com o outro, criança ou adulto, explorando dessa forma a socialização, além de proporcionar o desenvolvimento motor e outras competências necessárias para o desenvolvimento infantil. A brincadeira, portanto, é mais que diversão, é uma necessidade e principalmente um direito das crianças e de todos.

Na brincadeira a criança é autora de suas ações, tendo autonomia para escolher, participar ou elaborar as brincadeiras, fazendo a junção da realidade e do imaginário, estabelecendo as suas fantasias e conhecimentos, independente da intervenção do professor ou adulto, solucionando e pensando de forma livre sem estar presa a realidade factual.

Diante desse exposto, por meio da minha observação docente, faço as seguintes indagações:

- Como o lúdico favorece a aprendizagem do aluno na educação infantil?
- Qual o papel do educador como guardião da ludicidade nas escolas de educação infantil?

Segundo a LDB, lei 9394/96, Art.29:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Desta forma, percebe-se que a Educação Infantil é uma fase essencial para o desenvolvimento da criança, pois durante essa primeira etapa da Educação Básica o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

aluno pode vivenciar momentos significativos e prazerosos. Considerando o brincar uma ação indispensável, fundamental e essencial para a criança, observa-se que quanto mais o aluno da educação infantil é estimulado a brincar mais irá desenvolver e evoluir como ser social. Ressaltando que o faz de conta é extremamente importante para o processo de ensino-aprendizagem, pois através da brincadeira é possível observar as atitudes da criança, momento este que deve ser acompanhado com seriedade e atenção. Portanto o apoio da família, do educador e da sociedade são elementos essenciais para a construção, observação e valorização desse aprendizado.

O papel do educador como mediador e guardião do brincar e das brincadeiras lúdicas também serviu de base para os estudos, levando em consideração que o professor tem um papel essencial para a execução dessas atividades. Desta forma observa-se a função do professor como produtor de cultura lúdica possibilitando ao aluno um aprendizado enriquecedor.

Por meio dessa abordagem a presente pesquisa tem como objetivo compreender a importância da brincadeira do faz de conta na educação infantil, analisando os benefícios que a brincadeira lúdica proporciona ao aluno, além de contribuir na compreensão de que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento integral infantil.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de caráter bibliográfico, constituindo-se em uma abordagem de estudo qualitativo, dividindo-se em três partes, inicialmente foram feitas análises e buscas por materiais bibliográficos que abordavam a concepção da infância, mas adiante a construção da pesquisa pautou-se na importância do brincar e posteriormente na importância do faz de conta na educação infantil abordando a temática desta pesquisa.

Deste modo a construção deste artigo está composta pela junção da teoria, procedimento e prática, onde a perspectiva das teorias e leis exploradas abordam as

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

questões que norteiam o tema, tal como a Lei 9394/96, Art.29 que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Para tanto foram consultadas obras de autores/teóricos como Piaget (1998), que exploram outras áreas do conhecimento, adquirindo mais informações para uma melhor compreensão do tema proposto.

A construção da pesquisa teve como base o RCNEI, além de ressaltar estudos que enfatizam a importância do processo lúdico na educação destacando a inserção do faz de conta na Educação Infantil.

Resultados

Os resultados encontrados na pesquisa desenvolvida sugerem que a utilização de jogos e brincadeiras lúdicas, sejam introduzidas e valorizadas no universo da Educação Infantil, tendo em vista que contribuem positivamente para o desenvolvimento integral da criança. Segundo (PIAGET, 1998, p.37).

[...] A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu.

Desta forma, compreendemos que no ambiente escolar, o lúdico é também um processo educacional, que amplia a aquisição de conhecimento da criança contribuindo para que a mesma participe com mais interesse no meio em que estar inserida, não podendo dessa forma ser desvinculada do currículo.

O faz de conta, portanto contribui de forma significativa para a construção do conhecimento da criança, articula o desenvolvimento das suas capacidades psicomotoras e sensório-motoras, além da percepção e conhecimento de mundo.

Segundo o RCNEI, Brasil, (1998):

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

[...] A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. É considerada a primeira etapa da educação básica, ajudando no desenvolvimento psicológico, físico e social da criança.

Dessa forma compreende-se que a Educação Infantil, é importantíssima para a vida de cada sujeito presente nessas instituições de ensino. Desse modo é imprescindível que cada educador compreenda a importância do seu papel como “guardião do brincar”, levando em consideração que ao promover o lúdico ele estará contribuindo para a uma educação divertida, prazerosa e significativa para o aluno.

Conclusões Gerais

Através dos resultados obtidos nessa pesquisa concluímos que, a promoção do “faz de conta” favorece a aprendizagem do aluno na educação infantil, criando sentido na educação e aproximando o aluno de sua vivência, de sua forma de aprender e de sentir. Percebendo que o prazer em brincar revela possibilidades de criar, imaginar, transformar e se descobrir, entendendo deste modo que a execução das atividades lúdicas por meio do brincar é uma forma de arte que encanta e dar prazer a quem pratica. No entanto nas escolas de educação infantil é necessário que professor reconheça a importância do “faz de conta” como veículo para uma aprendizagem significativa na vida da criança e se comprometa com qualidade de sua prática pedagógica e venha a introduzir atividades lúdicas no seu cotidiano.

Deste modo, vale ressaltar que é nosso papel de educador ser um guardião do lúdico nas escolas de educação infantil, pois exercemos uma posição essencial onde podemos preservar e possibilitar a pratica dessas atividades que fazem parte de nossa cultura. Tendo em vista que a brincadeira é um patrimônio imaterial infantil, portanto é nosso dever “salvaguardar” as brincadeiras infantis e o lúdico compreendendo que essas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

atividades estão acompanhadas de saberes, simbolismos, experiências e histórias, sendo dignas de serem mantidas, exploradas, registradas e preservadas.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental Brasília, MEC, 1998.

PIAGET, J. **A psicologia da criança.** Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O GESTOR ESCOLAR FRENTE AO DESAFIO DA AMPLIAÇÃO DA
JORNADA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Elisangela da Silva Bernado

efelisberto@yahoo.com.br

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/NEEPHI/UNIRIO

Amanda Moreira Borde

amandaborde@yahoo.com.br

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/NEEPHI/UNIRIO

Leonardo Meirelles Cerqueira

leonardo_lmc@hotmail.com

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/NEEPHI/UNIRIO

Financiamento: FAPERJ

Introdução

Diversos papéis são exercidos nas escolas, dentre eles, o de gestor escolar que é um dos atores responsáveis pela função de administrar a unidade escolar. O gestor escolar possui o grande desafio de administrar questões de ordem financeira e pedagógica de modo democrático, ou seja, em consonância com o que está disposto na Constituição Federal de 1988 e na Lei Federal n.º 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Neste contexto, devemos atentar à formação, “[...] que além da capacidade técnica, o gestor precisa ter uma visão holística do processo educativo, uma visão de futuro [...]” (BERNADO, 2015, p. 71).

Na educação pública brasileira, o gestor escolar pode ocupar esse cargo por diferentes maneiras: nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos (ROMÃO; PADILHA, 2001). O fato de empossado do cargo ele precisa desempenhar importantes

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

funções junto à comunidade escolar na qual está inserido, administrando tempos e espaços escolares.

A LDBEN além de nos apresentar, no ensino público, que a gestão escolar precisa ser democrática, dialogando com os conselhos escolares e com participação dos profissionais da educação na elaboração projeto político-pedagógico, ela precisa assegurar que os dias letivos e horas-aula sejam cumpridos, considerando “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996).

O gestor escolar também precisa administrar os projetos que advêm do governo federal como era o caso do Programa Mais Educação (PME) e do atual Programa Novo Mais Educação, que objetivam a indução da ampliação da jornada escolar, cumprindo o que está disposto no Art. 34 da LDBEN, ou seja, “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, deparamo-nos com o desafio dos gestores escolares em administrar não somente questões pedagógicas e administrativas nas unidades em que estão inseridos, mas também os tempos e os espaços que se constituem diferentes em escolas de tempo integral. Diante de tal problema de pesquisa, dispomo-nos a pesquisar o gestor em duas escolas públicas municipais que possuíam o Programa Mais Educação.

Desse modo, o objetivo desta investigação foi analisar o papel do gestor escolar frente ao desafio de administrar uma escola que oferece um programa de ampliação do tempo, ocasionando possibilidade de melhoria do desempenho escolar e aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para atingir o objetivo, utilizamos a pesquisa qualitativa, com revisão da literatura e análise de documentos legais, como Plano Municipal de Educação, LDBEN, os relativos ao PME, além de realizarmos entrevistas semiestruturadas com os gestores das escolas pesquisadas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Destacamos que este trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade”, aprovado no edital Jovem Cientista do Nosso Estado, de 2014, coordenado pela primeira autora.

O desafio do gestor escolar para a execução do PME e a influência do Programa no desempenho das avaliações externas via resultados do IDEB

O PME foi instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e posteriormente regulamentado pelo Decreto n. 7.083/10. O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e reúne, em um só indicador: o fluxo escolar e as médias de resultados nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, formulado para medir a qualidade do desempenho nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Desde então, os gestores escolares enfrentam desafios diários para atender às metas estabelecidas pelo IDEB e, também, a garantia do atendimento do tempo integral nas escolas públicas. Vejamos a fala da Diretora da Escola 1, quando questionada sobre esse fato.

[...] foi fazer com que a gente encontrasse espaço, a gente pudesse trabalhar de forma diferenciada, não trabalhando como o professor trabalha em sala de aula, trazer sempre essa visão para os monitores e se fazer com que os funcionários, os inspetores de disciplina, que estavam na escola, que entendesse aquele aluno que ficava depois do horário, ele continuava sendo aluno da escola, isso foi bem difícil para gente na época, mas aos poucos a coisa foi chegando no lugar.

Diante da fala da diretora, observamos que houve necessidade de adequar os tempos e espaços escolares, pois a escola atendeu a maior quantidade de alunos em cada turno. Ela também revela os mecanismos utilizados para o envolvimento dos diferentes segmentos da escola com o programa, adequando os turnos para atender à demanda da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

jornada escolar ampliada. Nesse sentido, Cavaliere e Maurício (2012, p. 269) nos alertam que “a maior parte das atividades de ampliação da jornada acontece dentro dela. Entretanto, o confinamento por longas horas dentro de uma escola pequena e mal equipada pode trazer prejuízos ao processo educativo.”

A Diretora da Escola 1, conforme veremos abaixo, quando indagada sobre a relação do aumento do IDEB e o Programa Mais Educação, respondeu-nos que encontrou resultado positivo quanto ao reforço escolar, mas apresentou a importância de se ter atividades que favoreçam o desenvolvimento pleno do discente:

[...] o resultado maior que a gente viu, foi no ano 2015, quando a gente fez aquela adaptação e a gente viu que, enfocou mais no reforço escolar, a gente viu que isso trouxe um resultado positivo, a gente viu alunos avançando nesse período. Foi um período curto, mas mesmo assim a gente conseguiu o avanço. Agora, a arte, a dança, a música, a capoeira, isso tudo sempre contribui para que a criança se desenvolva emocionalmente, atividades psicomotoras, que são “tão” necessárias para o desempenho dele também, na escrita e na leitura [...] (DIRETORA 1).

O aproveitamento do Programa Mais Educação no desempenho escolar dos alunos e no IDEB foi um quesito relatado pela Diretora da Escola 1. No entanto, a Diretora da Escola 2 tem um outra leitura quanto às metas a serem atingidas:

[...] E assim, não é pela meta, não é fixado na meta, é pelos alunos. A gente trabalha assim para alcançá-la, criando que isso traga benefícios para escola e consequentemente para os alunos, mas a gente trabalha por eles e não pela meta (DIRETORA 2).

As avaliações externas inserem mudanças na forma em que os gestores escolares conduzem o cotidiano escolar, de maneira que são demandas que precisam ser atendidas. Essa intervenção se dá devido ao fato de que essas avaliações são aplicadas pelo governo. Assim, os gestores devem encontrar meios juntamente com os demais atores do cotidiano escolar para alcançarem bons resultados. Essas ações devem ter como objetivo maior o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, de forma que possam se tornar cidadãos participativos em nossa sociedade (BERNADO, 2016).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Considerações Finais

A pesquisa nos revela o desafio do gestor escolar em administrar uma unidade de ensino que tem o Programa Mais Educação como política de ampliação da jornada escolar, uma vez que esse profissional, para exercer uma função de gestão e de liderança, precisa pensar tempos e espaços escolares para atender aos professores, alunos, funcionários, pais e comunidade local, em um contexto democrático, remetendo-nos para além das metas esperadas pelo governo através do IDEB.

O PME tem como alicerce a ampliação da jornada escolar, mas precisa de gestores que possuam formação contínua para lidar com situações que são vivenciadas no cotidiano do ambiente escolar, com o aumento do número de alunos, de funcionários e de verbas públicas que advém desse e de tantos outros programas dos mais diferentes níveis.

Nesse sentido, as avaliações devem ser aproveitadas para melhorias na aprendizagem e no cenário educacional brasileiro. Além disso, o seu foco norteador deve ser a garantia de aprendizagem dos alunos e não uma competição interescolar de ranqueamento de resultados.

Referências

- BERNADO, E. da S. Gestão escolar (e educacional) numa perspectiva democrática: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, L.M. T. de O.; LINO, L. A. *Conselho Escolar: Interfaces, experiências e desafios*. Seropédica: UFRRJ, 2015, p.64-83.
- _____. *Escolas Públicas Cariocas e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade*. (Relatório Final do POSDOC/PNPD). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República do Brasil*, de 1988. Brasília, 1988.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CAVALIERE. Ana Maria; MAURICIO. Lucia Veloso. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. *Educação em Questão*, v. 42, n. 28, p.251-293 jan/abr. 2012.

ROMÃO. José Eustáquio Romão; PADILHA, Paulo Roberto. Diretores Escolares e gestão democrática da escola. In: ROMÃO. José Eustáquio Romão; PADILHA, Paulo Roberto (orgs). *Autonomia da Escola: princípios e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

EDUCAÇÃO E CIDADANIA:

UMA ANÁLISE SOBRE AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS DO PERÍODO COLONIAL AO QUADRO EDUCACIONAL BRASILEIRO DO SÉCULO XXI

Nevaldo Leocádia Bastos Júnior, FEUFF, nevaldojunior@id.uff.br

Trabalho financiado pelo CNPq

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de nossas investigações iniciais na pesquisa que estamos desenvolvendo em nível de mestrado e tem como objetivo principal analisar as possíveis implicações do período colonial para a educação brasileira contemporânea. Também são objetivos do presente trabalho: a) investigar quais são os nexos causais entre o tipo de *ethos* religioso propagado no período colonial do Brasil e a formação da sociedade brasileira; b) examinar a função social da educação no Brasil; e c) problematizar o conceito de cidadania à luz da situação histórica brasileira. A justificativa desse trabalho está em, a partir de uma reconstrução de caráter histórico e análise de viés sociológico, identificar as razões estruturais que possibilitam entraves ao nosso desenvolvimento educacional.

Levando em consideração que a maioria dos Sistemas Nacionais de Educação foram instaurados paralelamente à consolidação dos Estados nacionais ainda no século XIX (SAVIANI, 2017), é espantoso constatar que o Brasil de 2017, no século XXI, apresentava uma taxa de analfabetismo de aproximadamente 7% (IBGE, 2018). Em números absolutos, isso equivale a 11,5 milhões de analfabetos do contingente populacional. Esse é diagnóstico deixa claro nossa dificuldade em erradicar o analfabetismo ou ao menos reduzi-lo a um nível irrisório. Entendemos que o fracasso

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

das políticas, sejam de Estado ou de Governo, não reside apenas no aspecto técnico de tais iniciativas. Defendemos que a investigação da formação da nossa sociedade é essencial para compreender as razões dessas dificuldades históricas. Pelas razões acima expostas, este trabalho é pertinente pela possibilidade de produção de insumos que contribuam para a discussão sobre os desafios enfrentados pela educação brasileira no que se refere à escolarização de sua população.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui viés qualitativo, utilizando o método histórico de acordo com o descrito por Marconi e Lakatos (2017); ou seja, busca através da investigação de acontecimentos passados compreender as influências que culminaram na composição atual da sociedade, do Estado e suas instituições. “Portanto, colocando-se os fenômenos [...] no ambiente social em que nasceram, entre as suas condições ‘concomitantes’, torna-se mais fácil a sua análise e compreensão” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 89).

SUPORTE CONCEITUAL E ANÁLISE DOS PRIMEIROS RESULTADOS

Trabalhamos a partir das hipóteses de Weber (2004) sobre a correlação entre *ethos* religioso e desenvolvimento econômico da sociedade. De acordo com a hipótese principal desse autor, o Capitalismo encontrou na ética protestante de viés calvinista as condições ideais para seu pleno desenvolvimento. Levando em conta que o catolicismo foi por séculos a principal religião do Brasil, sendo, inclusive, reconhecido como religião oficial em nossa primeira Constituição (NOGUEIRA. 2012), as condições de desenvolvimento do sistema capitalista se processariam de maneira diferente no caso brasileiro. Tal singularidade leva às interpretações de Fernandes (2005) sobre a formação e desenvolvimento de nosso Estado nacional instaurado a partir da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Proclamação da Independência. De acordo com este sociólogo nossa adequação ao Capitalismo ocorreu como uma espécie de adaptação às pressões exercidas pelo mercado externo.

Nossas elites, avessas aos avanços provenientes do pensamento liberal, agiram de modo a preservar as estruturas sociais herdadas do período colonial, sobretudo as de dominação de caráter estamental, porém as adequando às novas demandas econômicas. Em outras palavras, nos inserimos na lógica econômica do capitalismo, porém sem usufruir dos avanços inerentes ao Liberalismo, principalmente aqueles referentes às liberdades individuais. Desta forma, o modelo conceitual de “cidadania” desenvolvido por Marshall (1967) estaria comprometido. Ao olhar o caso da Inglaterra, esse autor constatou que o exercício da cidadania se configura apenas quando há o acesso pleno e irrestrito a três tipos de direitos: os civis, os políticos e os sociais. Os direitos civis dizem respeito às liberdades individuais. Os direitos políticos estão relacionados à participação formal na política institucionalizada, com a garantia do direito de voto em representantes e a possibilidade de ser votado para cargos eletivos. Já os direitos sociais estão voltados aos serviços providos pelo Estado que garantam o bem-estar e o desenvolvimento da população.

Neste último tipo de direito podemos destacar a educação, saúde, emprego, seguridade social, dentre outros. De acordo com Marshall (1967) o desenvolvimento desses direitos foi subsequente. A partir das liberdades individuais novas demandas foram surgindo, assim como a necessidade de reivindicação. A partir disso, com a participação política, as demandas sociais foram sendo conquistadas e institucionalizadas na forma de políticas públicas dentro dos marcos da democracia liberal. Cabe constatar que esse processo não ocorreu rapidamente, transpassando séculos até seu pleno desenvolvimento, tão pouco ocorreu de maneira homogênea. Contudo, nos países que lideraram o processo de implantação do pensamento liberal e do sistema de produção capitalista houve certa correlação com o modelo descoberto por Marshall em maior ou menor grau.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No Brasil, no entanto, constatamos que esse modelo não possui aplicabilidade, ao menos nessa ordem. Percebemos que a defasagem se inicia nos direitos civis. Em uma sociedade de caráter escravocrata, a mão de obra livre, inerente ao sistema capitalista, era inexistente. Notamos, portanto, que a garantia de igualdade formal entre os homens, garantia mínima para a celebração de contratos, era uma conquista que ainda não havia alcançado as terras brasileiras. Nossa história de participação política não é menos problemática, assim como nossos direitos sociais. Estes conquistados plenamente apenas na Constituição Federal de 1988. Vale destacar a interpretação de Carvalho (2008) que afirma que os direitos sociais foram os primeiros a aparecerem no Brasil, mas não como conquistas de lutas históricas, mas como uma estratégia dos detentores do poder para arrefecer os clamores das massas.

BREVES CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER PARCIAL

Se olharmos a educação em uma perspectiva histórica perceberemos que a mesma se configurava como marca de distinção social das elites brasileiras; ao contrário do avanço liberal encontrado na Europa, em que a educação além de universalizada era percebida como vetor do desenvolvimento econômico, o que levou os países europeus a desenvolverem seus Sistemas Nacionais de Educação (SAVIANI, 2017). Dessa forma, percebemos que a educação no Brasil é destinada a determinados setores da sociedade, sendo percebida como uma maneira de se distinguir socialmente. Chegamos também à conclusão que nossa formação enquanto sociedade nos condicionou a apresentar uma maneira diversa à pensada pelas nações que lideraram o processo de implantação do sistema de produção capitalista a partir dos pressupostos do pensamento liberal. Ao contrário dessas nações europeias, o Brasil não apresenta uma preocupação sistemática em institucionalizar a educação, não a percebendo como investimento social de médio-longo prazo para seu desenvolvimento econômico. Tais aspectos refletem em nossa incapacidade de instituir políticas públicas capazes de superar nossas taxas educacionais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

negativas ou de ao menos promover a continuidade de políticas educacionais. Inclusive, defendemos que a descontinuidade em nossas políticas públicas voltadas para a educação se deve ao fato de não possuímos um planejamento estratégico para o setor, estando em descompasso com os rumos de outros Estados que alcançaram esse ideário.

Acreditamos que isso se deva em grande parte às conclusões alcançadas por Fernandes (2005) sobre a forma como nos inserimos no Capitalismo, ou seja, de maneira dependente e heteronômica. Por tais razões, acreditamos que investigar e analisar as possíveis causas históricas para nosso dilema educacional seja de extrema necessidade para corrigirmos este rumo desastroso. Entendemos que tal mudança de direção depende mais do que este modesto trabalho pode oferecer, contudo, também acreditamos que a discussão aqui proposta seja necessária ao menos no que se refere à contribuição de mais um ponto de vista que contribua para os debates. Esperamos no decorrer de nossas investigações qualificar mais nossa discussão e apresentar resultados mais substanciais investigando o passado e tentando compreender o presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2017 - Educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101576>>. Acesso em 07 jul. 2018.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.
- MARCONI, M. A. M.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARSHALL, T. H. Cidadania e Classe Social. In: MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p. 57-114
- NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições Brasileiras - Volume I [1824]**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O MOVIMENTO EMPRESARIAL DO ESPÍRITO SANTO E OS PROJETOS DESENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Eduardo Augusto Moscon Oliveira, UFES, eduardo.moscon@ufes.br

Rayra Sarmiento Ferreira Subtil, UFES, rayrasarmiento@gmail.com

Ester Marques Miranda, UFES, ester_mazinho@hotmail.com

Trabalho financiado pelo CNPq

INTRODUÇÃO

A materialização da privatização da oferta educacional está relacionada com a manutenção de mecanismos de subsídio público relacionados a organizações privadas através de contratos, convênios, termos de parceria e cooperação (ADRIÃO, 2018). Porém, essa relação não está limitada a caracterização jurídica, constituindo-se em um conjunto de responsabilidades compartilhadas ou transferidas do setor público para a instituição privada (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ABELARO, 2009).

Esta pesquisa em andamento, investiga os projetos que tem o apoio do “Movimento Empresarial do Espírito Santo” denominado “Espírito Santo em ação” (ESA), em especial a atuação do Comitê de Educação. É oportuno destacar que esse movimento tem dado apoio e suporte a projetos de Institutos e fundações privadas que atuam no campo educacional.

A investigação é desenvolvida no Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo – Lagebes, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e vinculada ao grupo de pesquisa GETAE – Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional. Este trabalho é parte de pesquisa mais ampla que se propõe a mapear o conjunto dos “arranjos” privados na rede estadual e nas redes públicas municipais.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O MOVIMENTO EMPRESARIAL DO ESPÍRITO SANTO

“Movimento Empresarial do Espírito Santo”, conforme o seu estatuto social é uma Organização Não Governamental, pessoa jurídica de direito privado, constituída sob a forma de associação para fins não econômicos, de interesse público e tem entre seus nove objetivos, os seguintes:

- Promover a participação ativa do empresariado no processo de reflexão e de formulação de ações objetivando o desenvolvimento sustentável do Espírito Santo, abrangendo as dimensões econômica, social e ambiental;
- Ser indutor de mudanças nas relações entre o setor público e o setor privado, garantindo a transparência e a ética, bem como a ambiência adequada ao desenvolvimento das empresas e da sociedade;
- Incentivar e adotar ações no sentido de permitir continuidade de bons projetos públicos, eventualmente não priorizados em função das alternâncias governamentais. (MOVIMENTO... 2018)

É importante observar acima que o foco do movimento é defender, os interesses de seus associados, ou seja os empresários. Especialmente em 2003, momento de profunda crise institucional no Estado. (GONÇALVES, PATEZ E SILVA, 2011).

A Rede Empresarial estadual, a qual faz parte o ESA é composto por nove associações e movimentos empresariais locais, que abarcam quase a totalidade dos municípios, constituindo em estrutura com capacidade hegemônica para apoiar projetos e ações de seus diferentes comitês temáticos nas áreas de Gestão Pública e Social, Educação, Desenvolvimento, Infraestrutura/Logística, Meio Ambiente, Energias Renováveis e Inserção Competitiva. Estes comitês atuam com projetos próprios ou em parcerias público-privadas. (MOVIMENTO... 2018).

Em se tratando de um estado tão pequeno como o Espírito Santo e tendo em vista que as grandes empresas, inclusive de comunicações, o poder de influenciar os governos e as próprias empresas para aderir aos projetos é significativa, como destaca Gonçalves, Patez e Silva (2011, p.404):

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

[...] a julgar pelas redes sociais construídas por vários de seus membros ao longo de suas trajetórias políticas dispõem de importantes mecanismos para atrair o foco do debate público para suas demandas – sejam eles de natureza financeira, midiática, ideológica, ou mesmo pessoal (prestígio social e político).

O Movimento Empresarial Capixaba (Espírito Santo Em Ação) tem pautado o Governo Estadual, especialmente os governos de Paulo Hartung. Tem funcionado como Conselho Econômico, apoio político e eleitoral (RAINHA, 2012).

CONSIDERAÇÕES

Para o Movimento Espírito Santo em Ação, a educação está inserida no grupo pertencente ao Desenvolvimento do Capital Humano, ao citar sobre a implementação e melhorias da Gestão e da Inovação do Sistema Educacional e das Escolas, Formação e Valorização de Professores, Implantação da Jornada Ampliada, Qualidade e Expansão da Educação Infantil, Qualidade do Ensino Fundamental, Qualidade e Universalização do Ensino Médio, Expansão e Qualidade do Ensino Técnico e a Expansão do Acesso ao Ensino Superior de Qualidade (PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESPÍRITO SANTO 2025, 2006).

O movimento tem instituído parcerias com diversos institutos e fundações privadas nacionais para a realização de parcerias na educação estadual. E em muitos desses casos, tem financiado as ações dos institutos e fundações, para a realização de “Acordos de Cooperação Técnica”, como foi o celebrado entre a Prefeitura Municipal de Vitória, o Instituto Fucape de Tecnologias Sociais (IFTS), o Instituto Natura, o Instituto De Corresponsabilidade Pela Educação (ICE) e o Instituto Qualidade no Ensino (IQE) para a gestão de 3 escolas de turno único. Ou seja, o objetivo inicial não é o lucro, é mais ambicioso: está na dimensão do projeto, da narrativa que a proposta de educação que implanta é a melhor para todos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Com aderência do governo estadual ao grupo de empresários, ao assumir a gestão 2014-2018, o principal projeto do governador foi a escola de tempo integral “Escola Viva”, em parceria com ICE. O Governo Estadual fechou os canais de diálogo com a sociedade civil e os movimentos sociais, pela resistência a implantação deste projeto, que tem levado ao fechamento de turmas e turnos, com prejuízos a sociedade capixaba como um todo. (ESCOLAS..., 2018)

O ESA está participando da organização do PAES – Pacto pela aprendizagem no Espírito Santo. Com esse projeto, a rede estadual tem cooptado os municípios, em especial aqueles que não são sistema educacional, para ter o controle de todo ciclo de formação, desde a alfabetização ao ensino médio. Essa política governamental para a “implantação” do modelo do Ceará, sem a devida negociação dos municípios, como um projeto de “sucesso”, tem a participação de diferentes institutos e fundações privadas. Um detalhe importante nessa parceria que a Rede Estadual é a ausência de “transparência” nos acordos realizados. Como destaca Freitas (2014) os reformadores empresariais defendem um projeto instrumentalizado de educação, mas a educação é bem público não é matéria a ser privatizada, em especial a ser entregue ao controle de apenas um setor da sociedade.

O Movimento Empresarial do Espírito Santo não é a única instituição de cunho privado que atua na educação estadual, porém é a que reúne as condições de captação, convencimento governamental e capacidade de financiamento de projetos devido ao conjunto de empresas e redes de apoio. Na gestão Paulo Hartung (2014-2018) ampliou a influência, decidindo os caminhos da educação pública estadual, alinhada a ideologia empresarial.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGUI, R.; ARELARO, L. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública:** a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GONÇALVES, A. S.; PATEZ, M. L.; SILVA, M. Z. **Movimento Empresarial Espírito Santo em Ação: Trajetória, Redes e Poder sob a perspectiva do Discurso do Sujeito Coletivo.** SINAIS: Revista Eletrônica. Ciências Sociais. Vitória:CCHN, UFES, n. 10, 2011.

MOVIMENTO EMPRESARIAL DO ESPIRITO SANTO. **ESTATUTO.** Disponível em: <http://es-acao.org.br/wp-content/uploads/2018/03/6ª-Alteração-PB.pdf> . Acesso em: 21 jun. 2018.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESPÍRITO SANTO 2025: síntese do plano. Espírito Santo: Macroplan, 2006.

RAINHA, J. **Articulação de interesses entre setor privado e poder público: o movimento empresarial Espírito Santo em ação e o governo do estado do Espírito Santo.** 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

ESCOLAS são fechadas e alunos protestam em Muniz Freire/ES. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espirito-santo/educacao/noticia/2016/01/escolas-sao-fechadas-e-alunos-protestam-em-muniz-freire-es.html>>. Acesso em: 20.mai 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**PESQUISA DE CAMPO E PRÁTICA DOCENTE: SABERES QUE CIRCULAM
ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NA(S) SALA(S) DE AULA**

Lorrana Almeida Sales - UERJ/FFP

PIBIC/UERJ

lorranasalles@gmail.com

Tania de Assis Souza Granja - UERJ/FFP

tasgranja@gmail.com

Grupo de Pesquisa – Políticas de Currículo e Cultura

Este trabalho consiste em um relato de experiência em que buscamos apresentar, no decorrer do texto, o trabalho de campo ocorrido no bojo da pesquisa “Literatura de Bocage e Cotidiano Escolar: Um Estudo Etnográfico da Sala de Aula”, que foi realizada em uma escola da Rede Municipal de São Gonçalo. Este estudo, no eixo das práticas, vincula-se à pesquisa intitulada “Educação e Currículo: práticas, políticas e programas no cotidiano da escola”, que está em curso. A pesquisa em questão é qualitativa com o objetivo de compreender como se dá o ensino de Língua Portuguesa e Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental e visa, também, à promoção da leitura e da escrita, fazendo uso da vida e obra do poeta português Bocage.

Este estudo foi realizado em duas turmas de aceleração, a GIII-01 e a GIII-02, que correspondem a junção do 8o. e 9o. anos, durante o período letivo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem etnográfica, com ênfase no estudo da sala de aula com todas as particularidades do processo, decorrentes de um longo trabalho de campo. André (1995) reitera essa ideia ao falar que precisa haver um contato direto entre o pesquisador e o que se está pesquisando e com “lentes de aumento”, não podendo ser, portanto,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

realizada de maneira distante. Erickson (2001) destaca que a etnografia faz uso de dois métodos principais, observar e perguntar, desta maneira os instrumentos são construídos durante o percurso da pesquisa e os rumos podem ser alterados e/ou ajustados a cada coleta de informações novas.

Na mesma linha, Teixeira (2001) reforça a ideia, ao dizer que isso ocorre simultaneamente e que o ir e vir na coleta de dados permite que se mude o eixo. Na realização desta pesquisa, algumas questões foram colocadas de forma imediata, enquanto outras apareceram no decorrer do trabalho de campo, levando-nos a um processo de reflexão permanente sobre as escolhas feitas e dificuldades descobertas no curso do estudo. Ilustramos, com a entrada em campo, cujo início, havia a ideia de realizar a investigação em uma turma regular e outra de aceleração, mas, a falta de entrosamento, disponibilidade e recepção do professor de Língua Portuguesa da turma regular, impôs alterações, transformando o risco e a dificuldade encontrada em um empreendimento profundamente instigante e desafiador.

Neste sentido, um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade, culmina com o “inédito” do evento. Tomamos as entrevistas semiestruturadas para exemplificar um dos procedimentos adotados como estratégia de investigação qualitativa. Ao realizarmos as entrevistas com alunos e professores, percebemos que para uma boa coleta de informações implicava que o entrevistado tivesse confiança no pesquisador, uma vez que, para falar mais abertamente sobre o tema proposto, ele precisa se sentir à vontade e o entrevistador precisa entender todas as referências que o outro está fazendo. Em alguns momentos, cabe ao pesquisador fazer inferências, para que o entrevistado possa “ligar os pontos”, dando sentido e participando significativamente.

Outro procedimento utilizado foi a observação participante e, nesta etapa, Teixeira (2001) ressalta que, se você conceber uma sala de aula do lado de fora, tem a impressão de que todas se parecem, pois, de fato, toda sala de aula é composta por professores e alunos. Todavia, Erickson (2001) ressalta que, a aparente similaridade de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

uma sala para outra é enganadora, uma vez que existem diferenças sutis. Neste sentido, ao nos tornarmos “locais”, nos permitiu perceber as diferenças encontradas entre as duas turmas de aceleração, o que só foi possível a partir de um olhar “de perto e de dentro”, como proposto por Magnani (2002).

Os professores passavam exatamente as mesmas atividades, mas a recepção e o retorno dos alunos era muito diferente de uma turma para outra. Enquanto a GIII-01, apesar de mais agitada, era mais participativa, a GIII-02 era mais calma, porém os alunos se mostravam menos dispostos a participar do que era proposto. Assim, apesar do “público” ser basicamente o mesmo, composto por alunos com defasagem idade-série, de idades entre 14 e 18 anos, vindos de um processo de escolarização marcado por sucessivos fracassos e oriundos de um grupo vulnerável no aspecto sócioeconômico, o processo de ensino-aprendizagem acontecia de forma diferenciada naqueles dois espaços, existindo diferenças no tipo de apropriação que os alunos faziam do conhecimento, na configuração da aula ministrada, na interação entre os próprios alunos e, também, nas relações estabelecidas entre professores e alunos.

Desse modo, de acordo com Sacristán (2000), os diferentes tipos de alunos, de diferentes origens, no espaço escolar, acabam por refletir nos conteúdos a serem ensinados. Nesse sentido, Sacristán (1998) explicita que estes conteúdos compreendem todas as aprendizagens, ou seja, tudo que faz parte do meio escolar, seja o que é passado, em termos de conhecimentos, pelos professores na sala de aula, seja o ensinamento de valores. Teixeira (2001) revela que, além dos conteúdos, há o que a autora denomina de etiqueta escolar, que consiste em um conjunto de regras que regem os comportamentos em sala de aula e que moldam as atitudes dos alunos e de professores. Fato esse muito marcado pela observação realizada nas duas turmas, onde foi possível constatar que um grande contingente dos alunos, tinha pouca familiaridade com essa etiqueta escolar.

Apesar da boa recepção dos alunos às propostas de trabalho apresentadas, as atividades geravam discussões e desdobramentos diferentes de uma turma para outra. O

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

cenário encontrado em ambas as classes de aceleração era bastante heterogêneo. Teixeira (2001) afirma que os alunos trazem consigo seus modos de agir, desconhecendo as condutas adequadas e comportamentos esperados no espaço social que é a escola, de modo que, para Sacristán (1998) cabe à escola fazer com que o aluno adquira habilidades de pensamento, sociais e valores, além do conhecimento científico. Assim, por meio das observações foi possível acompanhar, também, as práticas desenvolvidas pelos professores e perceber um progresso dos alunos ao longo do ano letivo.

As professoras de Língua Portuguesa e Produção Textual estimulavam o pensamento crítico através de leituras e debate, o que refletia na produção da escrita daqueles jovens. Enquanto uma reforçava a leitura, melhorando a coesão e a coerência daqueles textos, a outra estimulava o pensamento crítico e a oralidade, potencializando a capacidade de argumentação. A pesquisa, aconteceu durante o ano letivo de 2017, onde parcerias com os professores do projeto de aceleração "Hora da Virada", resultou em um trabalho colaborativo que possibilitou a realização de oficinas de produção textual com os alunos, entre as quais destacamos a segunda atividade, que era a apresentação do poeta Bocage com uma poesia, que rendeu ótima receptividade dos alunos, uma identificação com a maneira como o poeta escrevia e uma boa produção escrita. Destacamos, também, a última atividade, que consistia em elaborar um conto a partir de poesias de Bocage, em que se trabalhava dois gêneros textuais diferentes, de modo que ampliava os conhecimentos dos alunos.

Tal atividade rendeu produções de texto, com notável evolução da escrita daqueles jovens. Assim sendo, a partir do trabalho empírico, alguns resultados foram obtidos: a diferença grande que havia de uma produção escrita para outra, de alunos de uma mesma turma, foi diminuindo; os textos ganharam uma nova estrutura com introdução, desenvolvimento e conclusão e melhoraram qualitativamente em relação aos conteúdos; os alunos desenvolveram a organização espacial do conteúdo escrito produzido na folha de atividade, noção que muitos ainda não possuíam. Afora isso, o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

trabalho realizado pelas professoras e a nova perspectiva de literatura trazida com a pesquisa que desenvolvemos, rendeu bons resultados na medida em que, facilitou, também a interpretação e compreensão dos demais componentes curriculares que culminou com índices de aprovação superiores aos obtidos pelas turmas do ensino regular. Assim, concluímos que o trabalho colaborativo entre as pesquisadoras e as professoras foi de grande valia, pela circularidade dos saberes docentes que permearam a execução da pesquisa, mas, sobretudo, a oportunidade de contribuir para a formação daqueles alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marly Eliza D.A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 35-48. (Série Prática Pedagógica).
- ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini.; PETERSON, Ana Antônia de Assis. *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.
- MAGNANI, José Guilherme C. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. *RBCS*, v. 17, n. 49, jun. 2002. p. 11-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092002000200002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 13.05.2017.
- SACRISTÁN, José G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 13-53.
- _____. O que são os conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, José G. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. (orgs). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 149-195.
- TEIXEIRA, Mariluce B. Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em uma sala da pré-escola. In: PAGLIARINI COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (org). *Cenas de sala de aula*. Campinas/SP: Mercado de Letras. 2001. p.193-226. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GEOGRAFIA SOCIOAMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO DA GEOGRAFIA FÍSICA E GEOGRAFIA HUMANA

Laís Guimarães, UERJ, laisguimaraes1107@gmail.com

Dr^a Elza Neffa, UERJ, elzaneffa@gmail.com

Epistemologia e racionalidade ambiental: uma construção social – CNPq

Problemática/Contexto/Objetivos

A Geografia surge antes de seu estabelecimento como ciência no século XIX pois, desde os primórdios, o ser humano tentava compreender os fenômenos da natureza e expressava seus conhecimentos por meio de pinturas rupestres retratando seus modos de vida, material e imaterial. O filósofo Eratóstenes de Cirene designou essas interpretações pelo vocábulo geographia, composto dos radicais GEO, que significa “terra” e GRAPHEIN, “descrição”, referindo-se à “descrição da terra”. Embora tenha adquirido “status científico” na Grécia Antiga, somente foi sistematizada no século XIX com Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, na Alemanha. Após a divulgação dos trabalhos desses cientistas, outras escolas surgiram, assim como cátedras nas universidades consolidando a Geografia como ciência.

Ao longo da história, a Geografia caracterizou-se pelas correntes de pensamento: Geografia Tradicional (Determinismo Ambiental, Possibilismo e Geografia Quantitativa) e Geografia Crítica. No âmbito da Geografia Tradicional, o determinismo ambiental foi marcado, erroneamente, pelas ideias de Ratzel (apud MORAES, 1990), para quem as características dos povos seriam influenciadas pelo meio natural. Com a teoria do "espaço vital", Ratzel (apud MORAES, 2007) contribuiu para que essa escola fosse repudiada por conta de suas generalizações. Entretanto, as ideias de Ratzel foram mal interpretadas, quando reduzidas ao determinismo; pois, para ele, o ambiente por si

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

só não determina o comportamento humano, mas sim a relação que o ser humano estabelece com a natureza.

Em oposição a essa corrente, Vidal de La Blache, no século XX, com a escola francesa de geografia, relativizou o papel das influências naturais sobre a sociedade com o argumento de que a natureza oferece um conjunto de possibilidades de transformação das paisagens – possibilismo (DINIZ FILHO, 2009). Logo após, surge a Geografia Regional reafirmando que o objeto da Geografia era o espaço e o lugar. A diferenciação de áreas era vista por meio da integração de fenômenos heterogêneos em dada porção da superfície da Terra, o que fez com o globo fosse dividido em regiões.

O paradigma da Geografia Quantitativa, que se caracteriza pelo uso de métodos matemático-estatísticos, surgiu após a 2ª Guerra Mundial visando substituir os trabalhos de campo por modelos matemáticos. No Brasil, essa corrente manifesta-se na década de 50, com os métodos neopositivistas, na tentativa de explicar os fenômenos pós-guerra. Essa transformação foi importante por ter possibilitado o desenvolvimento de sistemas de informação geográfica e o aparecimento de órgãos públicos, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Em meados de 1970, com o objetivo de repensar a organização espacial e entender os processos contraditórios que modelam os grupos sociais brasileiros, a Geografia Crítica rompe com a visão da neutralidade científica, compreendendo as desigualdades sociais inerentes ao sistema capitalista e seus desdobramentos nas práticas de ensino.

Diante disso, a Geografia Tradicional, ligada à memorização e à repetição de conteúdos que valorizam o conhecimento do espaço e a diferenciação de áreas utilizando-se de métodos descritivos, enfraqueceu-se diante dos argumentos da Geografia Crítica e, ainda que na prática pedagógica de muitos educadores persista uma interpretação fragmentada da realidade, essa corrente tem analisado as relações de forças existentes nos territórios onde diferentes segmentos sociais disputam poder.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Amorim (2009) destaca que, na prática pedagógica, o conhecimento apreendido pela memorização inviabiliza a organização do pensamento integrado.

Hegemônica até a metade do século XX, a Geografia Tradicional vem cedendo lugar à Geografia Crítica, cuja proposta consiste em transformar a Geografia em um campo de saber que estimule o sujeito a transformar a realidade. Todavia, muitos geógrafos ainda desconsideram os aspectos humanos sem conseguir um equilíbrio no processo de integração com a natureza, o que consolida a separação ente geografia física e geografia humana.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1998) preconizem o tratamento interdisciplinar e transversal para o ensino desta área do conhecimento, a *geografia física e a geografia humana são trabalhadas separadamente no Ensino Fundamental com as questões do nível local dissociadas das problemáticas globais, o que dificulta um entendimento mais amplo das questões socioambientais e a percepção do aluno de que é parte integrante do ambiente, capaz de promover transformações nos territórios onde se inserem. Nesse sentido, vislumbramos a Geografia Socioambiental como o campo capaz de fazer a articulação entre a Geografia Humana e a Geografia Física, por incorporar nas análises dos fenômenos complexos, as relações de poder e o fluxo de pessoas, ideias e produtos.*

Com base nesses pressupostos, este estudo objetiva:

- ✓ *Analisar as correntes de pensamento Geografia Tradicional e Geografia Crítica identificando os obstáculos que impedem sua aproximação;*
- ✓ *Descrever como a incorporação do conceito de território possibilita interpretações integradoras no ensino de Geografia Socioambiental;*
- ✓ *Apontar elementos para atender à proposta interdisciplinar dos PCNs via Geografia Socioambiental.*

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Metodologia

O sistema educacional brasileiro é regulamentado pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e norteado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2013) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997; 1998). Criados na década de 90, os PCNs (BRASIL, 1997) são referências para a transformação de objetivos, conteúdos e didáticas do ensino no sentido de que cada área específica seja abordada como conteúdo integrado em campos diversificados e, nesse sentido, como temas transversais cujos conteúdos de caráter social sejam abordados na ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Nesse sentido, a Geografia pode ser trabalhada no eixo temático meio ambiente para aproximar as duas áreas do saber geográfico – física e humana – atendendo o que preconizam os PCNs (BRASIL, 1997).

O estudo interdisciplinar da geografia assume a concepção de território elaborada por Haesbaert (2004) e, por integrar duas perspectivas em uma trama complexa: uma ideia zonal, fixa, estável e enraizada e uma ideia reticular, instável e móvel, este autor faz uma “combinação articulada de redes, uma malha, que pode ser a base de um novo processo de territorialização” (1997, p. 94). Suas palavras dizem que nessa trama complexa e historicamente mutável de delimitação ou contenção por área e de fluidez ou conexão por redes, podemos distinguir lógicas que participam de processos ao mesmo tempo de efeitos contraditórios, de territorializações e des-territorializações (HAESBAERT, 2014). Tal conceituação possibilita a aproximação da Geografia Humana com a Geografia Física, ou seja, uma integração na Geografia Socioambiental.

Conclusões

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Até meados do século XX, a visão naturalista do meio ambiente predominava nas análises científicas, mormente na área da geografia. Na última metade deste século, novas bases teórico-metodológicas foram elaboradas para abordar o meio ambiente em função da emergência de problemáticas complexas que incorporaram a dimensão social e evidenciaram a necessidade de se integrar esta dimensão à dimensão natural para o entendimento da crise ambiental contemporânea. Este contexto estimulou a construção de uma nova corrente do pensamento geográfico denominada geografia socioambiental que, ao incorporar o conceito de território possibilita interpretações integradoras.

A natureza fluida do mundo contemporâneo requer novos olhares, novas técnicas e novas perspectivas metodológicas sobre o objeto de estudo da geografia. Impõe a abertura do espírito para sair da zona de conforto em que nos encontramos e apreender a realidade complexa a partir de suas múltiplas determinações entrelaçadas. Mas, um pensamento capaz de desencadear transformações sociais só se consolida no diálogo de saberes distintos, na superação das resistências, na vontade de experimentar o desconhecido e de ousar construir o novo. Para tanto, é preciso ser criativo para apreender e aplicar novas propostas, como a que sugere a geografia socioambiental.

Referências

- AMORIM, Wagner. **A evolução do ensino de Geografia no Brasil**. Webartigos, 2009. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-do-ensino-de-geografia-no-brasil/13058/>>. Acesso em: 18 de jun. 2018.
- DINIZ FILHO, Luiz Lopes. **Fundamentos Epistemológicos da Geografia**. Curitiba: Ibpx, 2009.
- BRASIL. Decreto n. 9394 de 20 de dez. de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, DF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia**, Brasília, DF, 1998.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**, Brasília, DF, 2013.
- _____. Decreto n. 9394 de 20 de dez. de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade:** a rede gaúcha no Nordeste. Niterói: Eduff, 1997.

_____. **O mito da desterritorialização:** Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Viver no limite:** território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORAES, Antonio Carlos Robert (Org.) **Pequena história crítica.** São Paulo: Ed. Annablume, 2007.

RATZEL, Friedrich. **Geografia do Homem** (Antropogeografia) (Traduzido do italiano por Fátima Murad). In: MORAES, Antonio Carlos Robert (Org.). **Ratzel.** São Paulo: Editora Ática, pp. 32-107, 1990.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

OS DESAFIOS DA CONTINUIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Vera Regina Souza dos Santos – UNIRIO – verararssantos@yahoo.com.br

Fabíola Santos – UNIRIO – fabpedsg@gmail.com

Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC) – UNIRIO

Pretende-se, neste trabalho, discutir os desafios que se têm atualmente no agrupamento dos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Prevista na LDBEN 9394/96, a organização do Ensino Fundamental por ciclos – agrupando-se quer toda esta etapa de escolaridade, quer os primeiros anos – tornou-se uma realidade no Brasil e ganhou força especialmente nos últimos anos, com a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Não obstante este avanço, pesquisas têm demonstrado que tal organização ainda se depara com alguns desafios, especialmente, a reprovação ao final de um ciclo, que ainda é grande. Neste sentido, pretendemos discutir aqui algumas questões envolvendo o *Ciclo de Alfabetização* e a formação docente proposta pelo PNAIC, o que se tem configurado como desafios ao sucesso desse modelo de organização do tempo escolar – elementos captados em duas pesquisas por nós empreendidas sobre este agrupamento.

Por meio de investigações qualitativas, realizadas em municípios do estado do Rio de Janeiro, percebemos que a compreensão de ciclo, por parte das professoras/ dos professores, tem implicações diretas na continuidade do processo de escolarização das crianças. Assim, mostramos que um dado significativo refere-se ao entendimento deste agrupamento como *ciclo de alfabetização* – um período para “dar conta” da alfabetização, o que traz alguns equívocos para o trabalho pedagógico. Fetzner (2009), analisando os tipos de agrupamentos que se verificou no Brasil a partir da LDBEN 9394/96, informa uma distinção fundamental entre duas perspectivas: enquanto o *Ciclo*

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de Alfabetização é concebido como o tempo para alfabetizar; o *Ciclo de Formação* compreende uma organização do tempo escolar que leva em conta o agrupamento dos/das estudantes por proximidade de idade, considerando-se que, com idades aproximadas, têm-se como referência suas potencialidades e as características que apresentam nas diferentes fases da vida.

Neste debate, questão importante é a concepção de currículo e de avaliação por parte das professoras – o que está intimamente relacionado à própria concepção de “ciclo” com a qual se trabalha. Tal fato ficou visível, em uma das pesquisas, quando professoras alfabetizadoras de uma escola carioca – que tinham uma prática de formação continuada na própria escola – demonstraram perceber que o processo de desenvolvimento dos/das estudantes é permanente. Sendo assim, houve a percepção do entendimento da continuidade do processo. Em pesquisa que buscou apreender os sentidos que emergiam da leitura que as professoras dos três anos iniciais do Ensino Fundamental faziam do documento curricular encaminhado às escolas – em um contexto em que elas não participaram da elaboração do documento – pôde-se perceber que, por compreenderem a continuidade do processo de desenvolvimento dos/das estudantes, suas concepções de currículo e de avaliação caminhavam neste sentido.

Uma fala significativa, que exemplifica o que foi exposto anteriormente foi quando, em uma entrevista, uma das professoras informou que compreende o “ciclo” como concepção que traz implícita a ideia de que a alfabetização é um processo para a vida toda, pois que o indivíduo – por meio das leituras que faz ao longo da vida – vai se alfabetizando. Ou seja: ela demonstrava a compreensão de que todos os indivíduos envolvidos no trabalho pedagógico estão aprendendo o tempo todo e que o desenvolvimento é contínuo. E ainda quando esta demonstrou que compreendia o currículo como elemento que deve proporcionar uma busca incessante pelo saber. Sua concepção de avaliação mostrou-se em consonância com esse seu entendimento do trabalho pedagógico no “ciclo”, pois que afirmava que a avaliação tem que ser diária,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

no contato direto do professor/ da professora com os/as estudantes, identificando onde aquele/aquela poderia fazer mediações.

Tal fato ficou evidente, ainda, na fala de outra professora, que também demonstrou uma compreensão de currículo e de avaliação em consonância com o ciclo ao questionar o fato de ter que classificar seus/ suas estudantes, atribuindo-lhes conceitos bimestrais de acordo com seus desempenhos, conforme resolução municipal. Seu questionamento, em um grupo de discussão por ocasião da pesquisa realizada, recaía sobre o fato de ter que hierarquizar os/as estudantes, uma vez que eles/elas estavam progredindo, encontrando-se em processo de desenvolvimento permanente. Sendo assim, que sentido teria classificá-los/ classificá-las com um “conceito inferior” em determinado momento – por não apresentar “determinados conhecimentos”? Ou seja, também compreendia a continuidade do processo de desenvolvimento.

Formação continuada: desafios e possibilidades de uma política recente

No ano de 2013, com vistas à qualificação docente alfabetizadora por meio de formação continuada, de modo a atender a Meta 5 do Plano Nacional de Educação de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 20) foi implementado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Entre outras atribuições o Pacto proporcionou que professores e professoras realizassem estudos sobre diferentes temas relacionados à alfabetização de crianças nos três primeiros anos de escolaridade, sob a coordenação de universidades participantes. Para muitos professores e professoras oriundos/ oriundas de formação inicial e continuada deficitárias no que diz respeito a abordagens que valorizem o debate da possibilidade de uma escola diferente da organizada em séries, a organizada em ciclo, configurou um desafio.

A ampliação do tempo – um dos princípios da organização escolar em ciclos – para a consolidação efetiva de objetivos educacionais, ainda não era compreendida

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

plenamente por parte desses sujeitos como uma possibilidade pedagógica potente para melhoria do trabalho docente. Embora a proposta, à primeira vista, coadunasse com a necessidade de entendimento dos cursistas no que diz respeito ao processo contínuo que prevê o ciclo, o PNAIC recebeu críticas. Sousa, Nogueira e Melim (2015) apontaram que o PNAIC, teoricamente, valoriza os saberes do professor, o compreende como produtor de conhecimento e é capaz de *“participar das decisões que envolvem o gerenciamento de suas salas de aula e o seu desenvolvimento profissional”*. (SOUZA, NOGUEIRA E MELIM: 2015, p.13). Furtado (2017), entretanto, afirmava que o PNAIC, de forma prescritiva, apontaria uma nova maneira de alfabetizar crianças de classes populares. A autora repudia modelos de formações que presumem determinar os afazeres docentes, desconsiderando a autonomia pedagógica dos mesmos, as especificidades dos espaços e tempos em que estão inseridos.

O debate acerca das políticas de formação docente apresenta convergências em alguns pontos e divergências em outros. Alguns desses pontos de divergências está na defesa da formação continuada em serviço, diferentemente dos modos de formação realizados pelo PNAIC. Para Nóvoa (1995), a formação em serviço é compreendida como melhor mecanismo para aprimoramento do cenário da educação escolar e da alfabetização. Realizada em momentos previstos de interação entre os professores e seus pares, dentro da própria escola – onde vivenciam seus problemas reais – de modo a pensar a teoria e a prática, num movimento inviável de descolamento.

Essa ponderação implica o juízo de valor que se agrega às formações continuadas frequentemente implantadas pelos sistemas de ensino e organismos governamentais: pensadas por sujeitos que não vivem as dinâmicas das escolas e julgam seus modos de ser pelas lentes dos resultados de avaliações incapazes de representar na totalidade as condições reais das escolas, as especificidades de docentes e estudantes, bem como o contexto em que estão inseridos, visto ser este, também, fator de significação na dinâmica formativa desses profissionais.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Considerações finais

Há de se tornar indispensável à reflexão o fator político-histórico em que se atém a postura do Estado em relação aos processos formativos docentes. Posicionamento perpetuado desde a década de 1990, de compreensão do fracasso escolar como consequência de procedimentos metodológicos inadequados em virtude da inabilidade de professores e professoras. Essa visão é mais uma prerrogativa para o fomento de práticas de formação que visem instauração de um modelo de professor para atuar também de formas específicas na prática social. Observada essa predisposição do Estado, torna-se necessário o fortalecimento do debate sobre a formação inicial e continuada de professores e professoras, para que se oriente em outra perspectiva.

No que se refere à alfabetização verifica-se urgência em “acertar”. Pesquisas vêm apontando que os docentes têm sido desprovidos de tempo e espaços para efetiva reflexão dos processos de ensino e aprendizagem e construção coletiva de mudanças significativas. Portanto, urgem mudanças nas perspectivas dos projetos e programas outrora implantados ou ainda em vigência nas diferentes partes do país, de abrangência municipal, estadual ou federal, de modo a romper com o caráter de fragilidade aqui apresentados. Percebe-se que as concepções docentes acerca de avaliação, de currículo e, principalmente, de *Ciclo de Formação* influenciam significativamente o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebemos, portanto, que é preciso investimento em formações na perspectiva dos Ciclos de Formação e investimento nas formações continuadas também no âmbito das escolas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- FURTADO, D. S. **A concepção de formação docente no PNAIC: um estudo das orientações prescritivas que fundamentam as práticas formativas do programa.** In: Anais da 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Luís. 2017.
- NÓVOA, A. S. **Formação de professores e profissão docente.** In: **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- SOUSA, S. N. NOGUEIRA, E. G. D. MELIM, A.P. G. **Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e PNAIC.** In: Anais da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis. 2015.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO POLÍTICO BRASILEIRO: UMA
REVISITA AO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO
FEDERAL 30 ANOS DEPOIS.**

Viviane Merlim Moraes - UFF - GRUPPE

vivimerlim@gmail.com

O presente estudo, fruto de pesquisa de doutoramento, objetiva analisar o direito à educação no campo político brasileiro, com ênfase nas disputas ideológicas travadas na elaboração da Constituição Federal de 1988. Entende-se a educação como um dos direitos sociais que pode contribuir para a redução das desigualdades, cabendo ao Estado a responsabilidade pela garantia de sua oferta a todos. A pesquisa desvela diferentes sentidos da educação como direito na história brasileira, problematizando a expressão "direito à educação", usada no campo educacional, a partir das lutas em torno das ordenações legais que buscaram materializá-la. Duas categorias se evidenciaram no presente estudo: *democratização das oportunidades educacionais* e *liberdade de ensino*. Neste sentido, são cotejados os avanços e os recuos na concepção e materialização da ideia do direito à educação durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

OBJETIVOS E OBJETO DO TRABALHO

Busca-se examinar os principais aspectos políticos e educacionais, sobretudo a partir dos anos 1930, nos documentos que desencadearam as discussões sobre o direito à educação no cenário nacional, assim como as leis que foram elaboradas a partir de tais debates. O trabalho enfoca as disputas ideológicas ocorridas entre diferentes grupos que buscavam a hegemonia política, econômica e social, ao longo do processo constituinte

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de elaboração da Carta de 1988. A ANC é o palco no qual os atores são os constituintes que se encontravam distribuídos nos três espaços estudados - Subcomissão 8a (Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes); Comissão 8 (Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação); e Comissão 9 (Comissão de Sistematização) - e neles apresentavam suas defesas a respeito do direito à educação, esmiuçados nas categorias específicas.

CONTEXTO E JUSTIFICATIVA

A democratização do ensino pode ser compreendida como ampliação do acesso e zelo pela permanência dos estudantes na escola; também como garantia do direito individual e como direito público e subjetivo à educação; e ainda, como a obrigatoriedade do Estado garantir tal direito de forma a universalizá-lo, tendo a gratuidade como ferramenta. A ideia de *oportunidades educacionais* com a de *igualdade de condições* precisa ser problematizada, posto que fundamental ao entendimento do que se construiu como política educacional.

A discussão sobre a liberdade de ensino não é atual na educação brasileira. Se pegarmos como referência o Manifesto de 1932, veremos que a demanda por uma escola única - pública, laica, gratuita - já era colocada como forma de superação do atraso educacional aqui vivido, fruto de um projeto de país que buscava manter em lugares distintos cidadãos distintos, cuja origem social e econômica cuidava de separar, desde o nascimento. As reações à proposta do *Manifesto*, concebido por Florestan Fernandes como um avanço para a realidade elitista e excludente brasileira - mesmo que distanciado dos valores socialistas, e caracterizando-se por um ideal liberal - já denotavam que alguns setores da sociedade desejavam perpetuar as distinções entre os grupos, oferecendo educações diferentes para pessoas diferentes. A palavra liberdade ganhou um sentido mais específico, passando a se referir à liberdade de escolha da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

família, e não mais à perspectiva mais ampla de liberdade, aquela gestada na autonomia do sistema escolar e dos agentes que dele fazem parte.

Assim sendo, observou-se que nas diferentes versões percorridas pelo texto legal nas etapas da ANC, este adquiriu contornos diversos, dependendo da correlação de forças que predominava em cada uma delas. As concepções que deveriam nortear a garantia da educação dos agentes que estudamos nesta pesquisa variaram, consubstanciando-se em uma redação que refletiu em maior ou menor grau as expectativas da comunidade envolvida com o debate educacional daquele momento.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa predominantemente documental, qualitativa, na linha histórico-dialética, assentada nos conceitos de *campo político* e *história do tempo presente*. Além da interlocução teórica com Pierre Bourdieu, destaca-se o diálogo com a literatura especializada, em especial com Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Dermeval Saviani, Luiz Antonio Cunha e Carlos Roberto Jamil Cury. O próprio conceito de história assume novos contornos, na medida em que não se esgota na percepção do passado como fonte de saber, mas, sobretudo, na interlocução deste passado com o tempo presente, marcando-o e reestruturando suas relações.

Tomamos a ANC como espaço no qual os conflitos sociais se evidenciaram e produziram as condições objetivas e subjetivas para a elaboração de um novo texto constitucional. A tarefa tornou-se ainda mais complexa ao sermos colocados diante de interlocutores que viveram o momento estudado, o que permitiu um confronto entre as possíveis e diferentes leituras que uma mesma situação poderia ter, sendo dependentes das disputas ideológicas entre os grupos que buscavam a hegemonia no campo político, assim como do lugar que tais grupos ou agentes ocupavam na dinâmica da vida em sociedade. No caso específico deste trabalho, das vinculações que cada constituinte que integrava os espaços por nós analisados possuía com grupos, associações, partidos,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

formando *lobbies* que tinham interesse na concepção de um determinado tipo de homem e que, portanto, viam na definição da política educacional do país. Para tanto, sustentavam uma perspectiva de direito à educação que se aproximava da defesa da democratização das oportunidades educacionais e da liberdade de ensino em um caminho mais progressista, ou à esquerda; ou em uma vertente mais conservadora (à direita).

O estudo da dinâmica do processo constituinte foi realizado por meio de três principais vieses - levantamento bibliográfico; análise documental, por meio da leitura de fontes primárias, ou seja, das atas pertinentes às etapas do processo constituinte e das diferentes versões que o texto constitucional assumiu nas diferentes etapas pelas quais passou; e entrevistas, realizadas com intelectuais e constituintes envolvidos com a elaboração do texto de 1988. Conjuntamente às entrevistas, analisamos os documentos já apresentados anteriormente.

CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, assumiu-se a compreensão do campo político como espaço no qual os agentes que dele fazem parte reforçam sua autoridade por meio do reconhecimento do seu próprio discurso, na sua identificação com o de outros pares, e também como lugar de disputa por posições hegemônicas, que visam angariar o consenso por meio da modificação das representações do público alcançado por estes agentes, e objetivam, em última instância, a modificação (ou a manutenção) da realidade social. Portanto, pode-se perceber as nuances das posições ocupadas por cada constituinte, assim como as defesas e propostas que fizeram em cada etapa do processo. É importante destacar a ideia de disposição dos agentes no campo, uma vez que tal análise confere um diferencial à obra bourdiesiana, na medida em que podemos perceber que, sobretudo na questão política, nada simplesmente *é*; *está*. As articulações, os interesses necessários a cada momento podem movimentar os agentes no campo.

De uma forma bem geral, concluímos que o produto final, a Constituição aprovada em outubro de 1988, embora não tenha sido tão progressista quanto sua

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

primeira versão sinalizou que poderia ser, incorporou algumas demandas caras aos movimentos, instituições e partidos que reclamavam por uma educação pública e gratuita em todos os níveis. Apesar da obrigatoriedade (tema identificado com a categoria *democratização das oportunidades educacionais*) ter sido restringida apenas à idade do ensino fundamental regular - à época dos 7 aos 14 anos, que veio a ser ampliada em um ano em 2006 e, posteriormente, para a faixa etária que vai dos 4 aos 17 anos de idade, abrangendo a educação básica, com exceção da creche - o texto original já contemplava a necessidade de ampliação de tal preceito, incluindo, inclusive, os jovens e adultos que a ela não tiveram acesso na idade regular. A vinculação constitucional do orçamento destinado à educação também foi um ganho significativo, assim como o fato dos constituintes não terem definido uma porcentagem específica para aplicação no ensino fundamental, como era desejado por alguns, já que acreditavam que o ensino superior consumia mais recursos do que devia; o que gerava a defesa, inclusive, da necessidade deste nível de ensino não ser alcançado pela gratuidade.

A questão da laicidade da escola pública, identificada com a categoria *liberdade de ensino*, ficou a desejar, posto que mesmo sendo o ensino religioso de matrícula facultativa, delegar à escola pública a tarefa de trazer a religião como disciplina obrigatória fere a separação entre as esferas pública e privada, tão necessária à configuração do Estado democrático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. Décrire et prescrire. IN: *Actes de la recherche en sciences sociales*. vol.38, mai.1981, pp. 69-73.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. O campo político. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2011, n.5. pp.193-216. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522011000100008&lng=en&nrm=iso>.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na nova Constituição. *Revista da Ande*, São Paulo, v. 6, n. 12, 1987.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Ed. da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

CURY, C.R.J.; HORTA, José Silvério Bahia; FÁVERO, Osmar. A Relação Educação–Sociedade–Estado pela mediação jurídico-constitucional. IN: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823–1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. pp. 5-30.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. n. 116, julho/ 2002. P. 245-262.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo, 1966.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*. LDB trajetória, limites, perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Escola e democracia*. Teorias da educação. Curvatura da vara. Onze teses sobre educação e política. 38 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994 (1957).

_____. *Educação é um direito*. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ (coleção Anísio Teixeira; v.7; 1968).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS BRASILEIRAS VOLTADAS À FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
DE 1990 A 2013**

Autora: Maria Elisa Almeida, FEARJ, mariaelisaal@gmail.com

O início das discussões

Desde os anos de 1990, existe uma discussão travada sobre as políticas nacionais voltadas para melhorar a educação básica no Brasil. O período dos dois mandatos do governo Lula (2003-2010) convergiu com a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), logo, a alfabetização e a qualidade na educação eram as questões prioritárias na agenda educacional do governo.

A partir de então, vários programas começaram a ser postos em prática, em vias de se pensar uma mudança no quadro brasileiro sobre alfabetização infantil, frente os organismos internacionais e o Banco Mundial – principais financiadores para viabilizá-los. O foco das políticas voltou-se para a garantia da alfabetização e da melhoria da qualidade da educação. Para atender a esses objetivos, as políticas formuladas e implementadas foram direcionadas para a formação continuada dos professores – sobretudo àqueles que atuavam no Ensino Fundamental (EF).

Ainda no fim do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1999, algumas políticas voltadas para a formação continuada de professores foram criadas e implementadas, como o projeto Parâmetros em Ação, um programa com propósito de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional continuado de professores que atuassem no EF (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN's) e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Ministério da Educação (MEC) a “ideia central desse projeto é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria”. Entendemos aqui que a expressão “reflexão solidária” traz simbolicamente um claro indício de que as propostas governamentais na época articulavam-se munidas de fortes influências de formação e estruturação do Brasil como um Estado neoliberal, fortalecendo e legitimando parcerias entre o Estado e a sociedade civil. Perez (2010) corrobora ao dizer que as políticas de educação se tornaram uma “arena de acirrados conflitos e interesses com uma política de grandes orçamentos”.

Dois anos após, em 2001, foi introduzido em todo país o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), resultado de um processo iniciado com o lançamento dos PCN's, voltado à formação de professores alfabetizadores, tanto de adultos, quanto de crianças. As propostas do governo federal ressaltavam, logo no módulo 1 do curso, que o fracasso escolar gerou uma “cultura escolar da repetência, da reprovação, que, como toda cultura que se instaura, acabou por ser aceita como um fenômeno natural”. “o país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade” (BRASIL, 2001).

A Era Lula e Dilma

A primeira proposta política voltada exclusivamente à alfabetização infantil foi o Programa Toda Criança Aprendendo (TCA), em 2003 já no governo Lula, que apresenta em sua formulação quatro eixos básicos que o compunham: 1) implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores dos ciclos ou séries iniciais do EF; 2) a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do EF; 3) o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública; 4) a implementação de programas de apoio ao letramento da população estudantil. (BRASIL, 2003, p.197 -198).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No ano seguinte, em 2004, o então o MEC por meio da Portaria nº 1.472 instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores e, no 3º artigo, destacou que a implantação desse Sistema seria gradual e o atendimento voltado às necessidades de formação continuada dos professores das séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental, em exercício (BRASIL, 2004, p.2)

No mesmo mês em que se lançou a supracitada Portaria, houve também o lançamento da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores concebida como

‘centros de pesquisa e desenvolvimento da educação’, doravante simplesmente centros, qualquer órgão ou unidade existente ou que venha a ser constituído no âmbito de uma universidade brasileira, independentemente de sua denominação e formato institucional (...) desde que se dediquem ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores. (Portaria Federal N° 1.403, de 2003)

Em 2005, é proposto pelo MEC o Plano de Qualidade para a Educação Brasileira, um conjunto de ações e programas com a finalidade de combater o grave problema da qualificação dos professores e o baixo nível de ensino das nossas crianças. Para tanto é criado o Pró-Letramento, um programa de atualização de conteúdos em Língua Portuguesa e em Matemática para os professores das séries iniciais do EF, áreas em que os estudantes avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – demonstraram a não consolidação de aprendizagens referentes à etapa da alfabetização. Outra iniciativa lançada pelo MEC foi o Manual da Rede cujo objetivo era “uniformizar e disciplinar, em consonância com a legislação em vigor, os procedimentos adotados para transferências de recursos por meio de convênios” (BRASIL, 2004, p.4). Como estratégia inicial, a proposta era unir os sujeitos que compunham a Rede Nacional de professores e, para tal, foram sugeridos Seminários onde fossem definidas as diretrizes ao funcionamento da Rede. Após terem havido tais seminários, já estavam consolidadas as diretrizes que vieram a fazer parte da publicação do catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, composta de Universidades Públicas de excelência como: Universidade Federal de Pernambuco

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

(UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) dentre outras. A divulgação do catálogo visou à adesão de secretarias municipais e estaduais de educação ao Programa do Pró-Letramento. Tal publicação consistiu em materiais, desenvolvidos pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que integraram a Rede, destinados a dialogar e auxiliar os educadores em salas de aula.

É diante de tal cenário que se consolida o papel do MEC como mobilizador das universidades públicas envolvidas em políticas nacionais de formação continuada de professores em todo o Brasil. Como afirmado por Aguiar (2010), uma das características do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, nas duas gestões, foi o de procurar o apoio da comunidade acadêmica universitária na etapa de formulação e implementação de programas e projetos educacionais. Primeiramente, o MEC assume tal posição no Pró-Letramento e, atualmente, no Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), este último instituído pela Portaria Ministerial nº 867, de 4 de julho de 2012.

O PNAIC segundo a cartilha distribuída em 2013 às universidades e secretarias de educação é “um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2013, p. 13).

Neste mesmo ano, foram disponibilizados à equipe do PNAIC, em todo país, cadernos **voltados à formação de professores, cuja temática centra-se na alfabetização em língua portuguesa. O caderno de apresentação, intitulado *Formação do Professor Alfabetizador*, traz, ao leitor e participante da política, os pressupostos do PNAIC sobre alfabetização na perspectiva do letramento.**

Destaquemos que, durante os governos de Lula e consecutivamente os governos de Dilma Rousseff, os programas supracitados convergiram para instituir a formação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

continuada de professores como uma política nacional onde se articularam, efetivamente, os diferentes níveis e sistemas, assumindo o MEC sua função como órgão de definição de um sistema educacional nacional através de uma efetiva cooperação entre União, estados, distrito federal e municípios, legitimando o que está proposto na Constituição Brasileira: um regime de colaboração entre os entes federados.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. A política nacional de formação docente, o programa escola de gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. n. especial 1, 2010, pp. 161-172.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999.134p.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: **Documento de Apresentação**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). **Guia do Formador – Módulo 1**. Distrito Federal: MEC, 2001.
- _____. Portaria 1.403 de 9 de junho de 2003.
- _____. Toda Criança Aprendendo. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 197-201, jan./dez. 2003.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2005.
- _____. Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: **Guia Geral**. Brasília: MEC/ SEB/SEED. 2007.
- _____. Ministério da Educação. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada**. Distrito Federal: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Manual do Pacto** –. Distrito Federal: MEC, 2013.
- PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**. V. 31, n.113, p. 1179-1193, out-dez, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O CONSELHO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: PARTICIPAÇÃO OU PARTICIPACIONISMO?

Daniela Patti do Amaral, UFRJ, danielapatti.ufrj@gmail.com.

Janaina Moreira de Oliveira Goulart, UFRJ, janaigtmetro5@gmail.com.

A presente discussão se propõe a refletir sobre o cenário em que os Conselhos Escolares foram instituídos nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Para tanto, analisaremos os textos que tratam do assunto, em especial, o artigo 3º da Resolução 5.109 de 30/05/2014 que estabelece, dentre outros aspectos, as competências dos membros do Conselho Escolar naquela rede. Este último, elemento cerne deste debate, nos chama a atenção por seu caráter prescritivo e limitante que, em nosso entendimento, se posiciona contrário à ideia de autonomia na atuação dos respectivos membros deste órgão colegiado.

Na perspectiva de promover uma intersecção destas proposições para o debate, nossa empreitada também pretende discutir sobre a ausência do caráter deliberativo na escrita dos textos, entendendo que tal ausência vai, de alguma forma, interferir nas estratégias de uma gestão democrática, nos levando a crer que descaracteriza a concepção de participação no seu sentido mais amplos, dando lugar a uma forma mais semelhante de participacionismo (TRAGTENBERG, 2005).

A pesquisa de natureza bibliográfica e documental objetiva debruçar prioritariamente sobre os textos oficiais produzidos pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Na tessitura do texto, os autores utilizados foram escolhidos para o diálogo por apresentarem ideias referentes à democracia, participação e gestão democrática, uma vez que os Conselhos Escolares se constituem

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

como um importante capilar na sedimentação da gestão democrática nas escolas públicas do país.

PARTICIPAÇÃO OU PARTICIPACIONISMO ?

Em 2015, a rede estadual fluminense contava com 1290 Conselhos Escolares instituídos, levando em consideração que possuía sob a sua abrangência 1308 Unidades Escolares de acordo com dados disponíveis no portal eletrônico QEdu (2018). A Resolução 5.109/2014 foi o texto oficial responsável por normaizar, dentre outros aspectos, a competência do Conselho Escolar nos limites daquela Secretaria. Desta forma, o **Art. 3º** que define as competências do Conselho Escolar, para o qual damos especial destaque ao que está expresso nos incisos V e XII:

V - Acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (avaliações externa e interna) e propor estratégias visando à melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, respeitando as políticas públicas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação.

XII - Encaminhar relatório semestral das atividades realizadas às Diretorias Regionais Pedagógicas, avaliado e aprovado em Assembleia Geral da Comunidade Escolar convocada para essa finalidade.

Ao lançarmos luz sobre o teor das atribuições dos conselheiros, considerando o contexto em que ocorrem, bem como a ausência de uma clareza das suas finalidades e o fato de não possuírem o caráter deliberativo, observamos que estas tendem mais para uma ‘participação controlada’, do que mesmo um exercício participativo propriamente dito. Logo, podemos também depreender que estaríamos diante não só de um controle e um monitoramento velado de participação, mas de uma espécie de homogeneização das práticas e dos discursos dos sujeitos. Levando-nos a acreditar que de demandantes, os atores da escola seriam meros reprodutores de uma pauta não produzida por eles, ocasionando, com isso, um esvaziamento na essência deste organismo colegiado. Como destacado por Silva (2013) é comum observar que muitos sistemas de ensino instituíram os colegiados para compor a estrutura administrativa de suas escolas, permanecendo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

estes na condição de letras mortas.

Destarte, torna-se questionável, a produção de relatórios semestrais, a coordenação e supervisão de tarefas, o acompanhamento da evolução dos indicadores educacionais, sobretudo, ‘respeitando a política da secretaria’. Ou seja, não há espaços para criar, fazer política, demandar. O teor burocrata proposto pela escrita deste texto oficial no que concerne às competências do Conselho Escolar também denota que a atuação dos seus respectivos membros seria constituída pelo cumprimento de tarefas, se afigurando em uma departamentalização da escola. Essa fragmentação dos fazeres também se encontra na ausência de uma proposta de trabalho conjunto, uma vez que não vemos no texto uma clareza sobre de que maneira os demais organismos colegiados, tais como: os Grêmios Estudantis, o Conselho de Classe e a Associação de Apoio à Escola estariam articulados com o Conselho Escolar.

A ótica de fragmentação da qual se fala pode ser compreendida sob o olhar de Lima e Afonso (2012, p.340) que chamam atenção para alguns contextos que promovem uma “empresarialização” da educação, como um único e redentor caminho em nome da eficiência e da eficácia da escola, obsessão tipicamente tayloriana

. O exposto até aqui nos impulsiona para pensar a gestão democrática vivenciada pelas/nas escolas. O *slogan* da gestão democrática é envolvente. Qualquer movimento que se realize no interior da escola no sentido de reunir a comunidade escolar pode ser ingenuamente compreendido como exercício democrático e participativo. Não pretendemos com esta afirmação descredenciar estes espaços. Na verdade, propomos repensar sobre a forma como são propostas e as suas decorrentes intencionalidades. Tragtenberg (2005) afirma que a política das relações humanas é excessivamente polida para ser honesta. Sob esta perspectiva, podemos concluir que os sujeitos entendem ‘estar participando’ apenas por serem convidados para uma reunião.

Outro fator reside em tensionar sobre o modelo de participação que se restringe na dicotomia de opinar entre ‘o sim’ e ‘o não’ ou meramente ser comunicado. Para este último elemento, Najjar, Morgan e Mattedi (2017, p.38), em uma reflexão também

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sobre os Conselhos Escolares, ressaltam que a legitimação deste colegiado através da vontade da comunidade escolar guarda a capacidade de ampliação do exercício democrático na mesma proporção em que reafirmam o poder instituído aos mesmos atores, excetuando-se das discussões os considerados menos aptos para opinar e decidir.

Portanto, a divisão do poder também estaria sujeita ao que Mendonça (2001, p.84) considera como guerra entre segmentos. Compreende-se com este termo, que na escola existiriam representatividades mais ou menos ‘aptas’ para a tomada de decisões. E, sob este viés, a perpetuação da dominação de um grupo sobre o outro tornaria a participação um princípio amorfo da gestão democrática.

A guisa da conclusão, nossa discussão não pretende dar conta das idiosincrasias que emergem, de forma quase que natural, dos espaços de debates e que fatalmente se apresentam de formas diversas em cada espaço escolar. Nosso esforço está em lançar luz sobre o quanto a divisão de poder dentro da escola se torna objeto tensão e intencionalmente pode ser manipulado, escamoteado, negligenciado pelas escritas dos textos oficiais. Nesse sentido, vai se requerer dos sujeitos em cena uma observância e uma atuação mais crítica do que legalista. Mais propositiva do que executiva. Logo, uma futura discussão já se aponta por aqui: a atuação dos membros dos Conselhos Escolares da rede estadual do Rio de Janeiro na perspectiva dos sujeitos. É pensar a política com quem encena a política em seus tempos e movimentos.

REFERÊNCIAS

- LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga : Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 1992. ISBN 972-8098-24-3
- LÜCK.Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 10ª.ed. (Séries Cadernos de Gestão ; vol.: 1).
- MENDES, Valdelaine. **Democracia participativa e educação. A sociedade e os rumos da escola pública**. São Paulo: Cortez,2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

MENDONÇA, Erasto Fortes **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil.** *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.75, pp.84-108. ISSN 0101-7330.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; LINO, Lucília Augusta; CAVALCANTE JUNIOR, Jose Airton Chaves. **Conselhos Escolares: desafios cotidianos da gestão democrática.** Seropédica: UFRRJ, 2017.

QEdU. Disponível em: http://www.qedu.org.br/estado/119-rio-de-janeiro/censo-escolar?year=2015&localization=0&dependence=0&education_stage=0&item=matriculas. Acesso em, 07 jul,2018.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 44.773, de 06 de maio de 2014. **Cria os Conselhos Escolares nos Estabelecimentos de Ensino de Educação Básica da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, RJ, 2014.

_____. Resolução 5.109, de 30 de maio de 2014. **Estabelece Diretrizes para criação, instalação e funcionamento dos Conselhos Escolares nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual e dá outras providências.** Rio de Janeiro, RJ, 2014.

SILVA, M.A. da. **Os colegiados e a gestão escolar no RN: experiências dos gestores.** XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife, PE, 2013.

TRAGTENBERG, Mauricio. **Administração, poder e ideologia.** 3ª.edição revista.São Paulo: UNESP, 2005.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO

Caroline Assis, UFRJ, caroline.domingues@yahoo.com

Introdução

A ampliação do oferecimento da educação em tempo integral é uma demanda da meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE – (BRASIL, 2014). A meta referida trata do acesso de 25% dos alunos da educação básica a 50% das escolas públicas passando a oferecer horário integral nas redes de ensino até o fim de vigência do Plano, em 2024. Os Planos Municipais de Educação devem estar em consonância com o PNE, por isso, o município do Rio de Janeiro na meta 6 de seu plano (RIO DE JANEIRO, 2018) manteve o objetivo de ter 50% das escolas em horário integral até 2020, entretanto, aumentou para 45% a porcentagem de alunos da educação básica que serão atendidos nessas escolas.

Desse modo, este trabalho tem a intenção de investigar a ampliação das escolas em tempo integral na rede pública municipal do Rio de Janeiro na perspectiva de uma gestão democrática, já que a efetivação da gestão democrática da educação também se faz presente na meta 19 do PNE (BRASIL, 2014), bem como é um princípio instituído na LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A presente pesquisa se encontra em fase inicial de levantamento bibliográfico e será realizada a partir de investigação realizada em duas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro que tenham sido recém reorganizadas para o modelo de turno único, isto é, estabelecimentos que estão se adaptando à ampliação do horário escolar.

Serão realizadas entrevistas e aplicados questionários com gestores, professores, funcionários não-docentes, responsáveis e alunos para que as diferentes percepções das

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

mudanças sejam configuradas. Análises e suportes teóricos permeiarão toda a pesquisa de forma a trazer novos olhares, interpretações e indagações a respeito do trabalho realizado.

Desenvolvimento

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado em desenvolvimento que investiga as políticas públicas que colocam em cena o processo de ampliação das escolas de horário integral no município do Rio de Janeiro. Com base nos estudos de Ball e Bowe (1992, 1994), utilizaremos a perspectiva do ciclo de políticas para compreender, no contexto da prática, como as escolas investigadas estão traduzindo e colocando em cena a política carioca de ampliação da jornada escolar. Além disso, a intenção é observar nesse processo de ampliação em que medida a gestão democrática se faz presente na perspectiva de que a escola democrática prescinde da participação da comunidade nas ações e decisões de forma colegiada.

A expansão do horário escolar gera muitas questões e reflexões sobre os desdobramentos da medida (CAVALIERI, 2014). No sentido dessa ampliação, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) tem transformado escolas de turno parcial em escolas de turno único, gradativamente. Entretanto, a escolha dos estabelecimentos que terão o horário integral implantado não deve acontecer arbitrariamente.

Assim, nessa pesquisa, esse movimento de escolha das instituições a receberem prioritariamente as políticas da educação em horário integral também será investigado a fim de observar se os espaços e mecanismos da gestão democrática possuem alguma participação na decisão e implantação.

Por isso, essa investigação tem a intenção de trazer à tona as concepções dos responsáveis pelo movimento de aumento da jornada escolar do Rio de Janeiro sobre a participação popular nas etapas de implantação e nas mudanças que essa política reflete.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Resultados Preliminares

Sendo esta pesquisa ainda inicial, como mencionado anteriormente, temos como primeiros resultados o levantamento bibliográfico a partir de palavras-chave relacionadas à pesquisa para mapear o cenário em que se encontra a temática apresentada. Realizamos levantamento bibliográfico de produções sobre o tema no período de março a junho de 2018 utilizando como descritores as palavras-chave: (1) Escola de tempo integral, (2) Tempo integral, (3) Gestão democrática + tempo integral, (4) Turno único e (5) Ampliação da jornada escolar. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), portal de periódicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e os Grupos de Trabalho 5 (Estado e Política Educacional) e 13 (Educação fundamental) das 35ª e 37ª Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) foram as bases de dados selecionadas para esse levantamento.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), localizamos 70 trabalhos relacionados à palavra “escola de tempo integral”; 106 trabalhos ligados à palavra “tempo integral”; 1 trabalho localizado a partir da combinação das palavras “gestão democrática” e “tempo integral”; 320 trabalhos referentes à busca com a palavra-chave “gestão democrática”; nenhum trabalho referente ao “turno único”; e 6 trabalhos com as palavras “ampliação da jornada escolar”, fazendo um total de 503 trabalhos encontrados.

No portal SciELO, utilizamos os filtros disponíveis para encontrarmos trabalhos que se aproximem dos termos selecionados para a pesquisa, como também realizado no levantamento pela BDTD. Dessa forma, foram encontrados 200 trabalho no total: 64 referentes à palavra “Educação em tempo integral” e 136 referente à “gestão democrática”. Não foram encontrados itens relacionados às palavras “Gestão democrática + educação integral”, “turno único” e “ampliação da jornada escolar”.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Na verificação realizada nas 37ª e 38ª Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que ocorreram em 2015, e 2017, respectivamente, foram encontrados no Grupo de Trabalho 3 trabalhos que dialogam com o problema de pesquisa apenas na 37ª reunião. E no Grupo de Trabalho 13 localizamos 3 trabalhos com temática próxima a esta pesquisa nas duas edições da reunião.

Dessa forma, estes são os primeiros resultados da pesquisa aqui apresentada, tendo como próximas etapas, a seleção mais refinada dos trabalhos que farão parte diretamente da dissertação através da leitura dos resumos e dos próprios trabalhos para a composição do referencial teórico.

Conclusão

A pesquisa se propõe a contribuir para as investigações do campo a fim de indicar especificamente os caminhos políticos e práticos da ampliação da jornada escolar em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro e possíveis marcas da gestão democrática nesses caminhos.

Desse modo, Bordignon e Gracindo (2004) afirmam que, para se analisar a gestão da educação, é necessário pensar sobre as políticas de educação uma vez que estão relacionadas já que a equipe de gestão é o agente da ponta da política, ou seja, aquele que concretiza as coordenadas estabelecidas pelas políticas educacionais.

Além disso, outra questão importante nessa ampliação é em que medida o turno único implantado nas escolas públicas do Rio de Janeiro não se trata apenas do aumento da carga horária escolar. Dessa forma, as secretarias de educação, de um modo geral, precisam estabelecer políticas que possibilitarão uma educação integral em horário integral, o que vai além de meramente aumentar o tempo do aluno em sala de aula (CAVALIERI, 2014, p. 1207).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Coelho, Marques e Branco (2014) apresentam diferentes caminhos para o melhor aproveitamento da ampliação do tempo escolar nas escolas que fizeram parte de sua pesquisa. Dentre as estratégias estão: “espaço-tempo coletivo” para que a proposta pedagógica alcançasse novos olhares; parcerias com estabelecimentos no entorno da escola; aquisição de novos prédios para sediarem as escolas; formação continuada para os docentes; e parceria com Universidades locais.

Além disso, a pesquisa das autoras em diferentes escolas de diferentes municípios e realidades do Brasil comprovou que as diferenças econômicas e geográficas não foram empecilhos para a criação de políticas públicas que apoiassem a educação integral em tempo integral.

Referências bibliográficas

- BOWE, R. e BALL, S. *Reforming education and changing schools*. London: Routledge, 1992. Capítulo 1. The police process and the processes of policy.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei n. 13005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Diário [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R.V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 147-176.
- CAVALIERI, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil; filantropia ou política de Estado? *Educação & Sociedade (Impresso)*, v.35, p. 1205-1222, 2014.
- COELHO, L.M.C.C; MARQUES, L. P; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. *Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)*, v. 22, p. 355-378, 2014.
- RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Complementar PLC 1.709/2016. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/0/832580830061F31883257F5E0064BD24?OpenDocument>. Acesso em: 15 jun. 2017. Texto Original.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**PERCORRENDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR:
AS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS E LEGISLATIVAS NO BRASIL**

Fabiana Ferreira Pimentel Kloh / UERJ

fabianapimentel@yahoo.com.br

Trabalho financiado com Bolsa Capes

Uma estrada que se tornou sinuosa

A história do direito à educação no Brasil remonta aos primórdios da independência do país, quando, desde a primeira Constituição Imperial, em 1824, já é possível observar referências com respeito à educação. Seguindo numa lógica legislativa que culminou, mais tarde, com a obrigatoriedade de frequência à escola como efetividade do direito à educação, o Brasil transitou, no aspecto da previsão legal, por um caminho crescente de proteção e garantia da educação para sua população.

Durante toda sua história, até a promulgação da Constituição Federal de 1988 ou, de forma mais específica, até a previsão expressa de obrigatoriedade de frequência escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a educação domiciliar não sofria graves restrições. Ao contrário, nota-se que era exercida livremente, em especial no século XIX, antes da proclamação da República. Contudo, com o advento da obrigatoriedade legal expressa de matrícula na rede escolar oficial, a educação domiciliar passou a ser considerada contrária à lei e, por consequência, desestimulada.

Quando praticada, incorria na clandestinidade e ilegalidade, sofrendo as sanções previstas em lei para aqueles que deixassem de matricular, obrigatoriamente, os filhos na escola. Amparado por teóricos como Ivan Illich (1973) e John Holt (2006), o fenômeno *homeschooling* (ou educação domiciliar) tem se tornado um debate frequente

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

no legislativo brasileiro com propostas de leis que objetivam sua regulamentação. Sendo assim, o presente artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla a respeito da educação domiciliar no Brasil, se propõe a analisar o processo histórico de regulamentação do direito à educação no Brasil, em especial a questão da obrigatoriedade escolar, inserida, paulatinamente, na legislação até os recentes projetos de lei, em tramitação no Congresso Nacional, que intentam a introdução legal e, conseqüentemente, o reconhecimento oficial da educação domiciliar no país.

Optou-se por uma metodologia de pesquisa qualitativa com análise histórica da legislação brasileira sobre o direito à educação, que usou como fontes os arquivos digitais dessas leis, disponibilizados na página oficial do governo federal, na rede mundial de computadores. O resultado apurado foi a compilação e análise da legislação que tratou da introdução do direito à educação no Brasil, além de um confronto analítico com os recentes projetos que pretendem a regulamentação da educação domiciliar no país, tendo em vista a disseminação desse fenômeno denominado *homeschooling*.

Uma estrada em construção

O direito à educação, no Brasil, convertido em “direito à escola”, foi garantido constitucionalmente desde a primeira Carta Magna, ainda sob o comando imperial, em 1824. Todas as Constituições que se seguiram, até a vigente Carta denominada “cidadã” por seus princípios democráticos, trataram de ampliar o direito à educação através de uma obrigatoriedade de frequência à instituição escolar, cada vez mais controlada, na intenção de universalizar o direito à educação através do acesso à escola, seja ela pública ou privada.

Não obstante, justamente a partir da promulgação da Constituição brasileira de 1988, iniciou-se um movimento de contestação da exclusividade da escola como provedora única e inafastável de educação formal. São diversos os motivos que sustentam esse movimento, mas cuja análise não constitui o objetivo deste recorte da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pesquisa. Apenas para ilustrar, é possível citar, dentro de um rol bem mais extenso, que os principais argumentos em defesa de uma educação também “fora dos muros da escola” são a insatisfação com a qualidade da educação oferecida pela instituição escolar, a aplicação de metodologias “engessadas” na transmissão dos conteúdos, sem observar as necessidades individuais de cada estudante, um fraco desempenho acadêmico diante das avaliações de larga escala nacionais e internacionais, além de diversas outras motivações.

Ocorre que, baseados nesses argumentos de enfrentamento da exclusividade da escola como instituição educadora, algumas transformações políticas e legislativas estão sendo, cada vez com maior intensidade, propostas pelo Poder Legislativo nacional, representado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, o que tem obrigado também a uma manifestação do Ministério da Educação e do seu órgão consultivo e deliberativo, o Conselho Nacional de Educação, na análise e proposição de políticas públicas relativas à educação domiciliar.

Há, no momento, cinco projetos de lei e um projeto de Emenda Constitucional em tramitação no Congresso Nacional. São eles: PEC n. 444/2009, PL n. 3.179/2012, PL n. 3.261/2015, PL n. 10.185/2018, PLS n. 490/2017 e PLS n. 28/2018, objetos de análise deste estudo.

O Ministério da Educação, por meio de seus agentes diretos e também através da manifestação de seu órgão consultivo e deliberativo, o Conselho Nacional de Educação, ainda utilizam a Resolução n. 34/2000 como balizadora desta disputa, mas já ensaia a possibilidade de analisar uma regulamentação que atenda aos anseios dos que educam fora da escola, segundo Ralph Gomes, diretor de currículos do MEC em exposição oral no I Seminário Internacional de Educação Domiciliar que ocorreu em fevereiro de 2018 na sede da Ordem dos Advogados do Brasil/DF, em Brasília.

Qual o destino dessa estrada?

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Interessa-nos compreender qual o impacto da regulamentação da educação domiciliar para o sistema de ensino no Brasil e se essa possibilidade está ou não na rota do atendimento aos direitos fundamentais em que se baseia o Estado de Direito brasileiro. O alargamento e a intensidade dos debates e das propostas de políticas e de leis relativos ao tema da educação domiciliar induzem a concluir que estamos num caminho sem volta. A educação domiciliar é um fato. Resta o caminho da regulamentação, portanto. Mas aí, já são outros caminhos.

Referências

- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* 2013. 350p. Tese Doutorado (USP).
- BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Rev. Port. de Educação*, Braga, v. 21, n. 1, 2008. Disponível em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872008000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 abr. 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 34/2000* (2000). Disponível em <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb34_00.pdf>. Acesso em 07 de julho de 2014.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA)*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei/nºs/L8069.htm>. Acesso em 15 de janeiro de 2014.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN)*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 27 de março de 2014.
- BRASIL. *Projeto de Lei n. 3.179, de 2012* (da Câmara dos Deputados). Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, 9 fev. 2012. p, 1778.
- BRASIL. *Projeto de Emenda Constitucional n. 444, de 2009* (2009a) (da Câmara dos Deputados). Acrescenta o § 4º ao art. 208 da Constituição Federal. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, 23 dez. 2009. p, 73.040.
- BRASIL. *Projeto de Lei n. 3.261, de 2015* (da Câmara dos Deputados). Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117>. Acesso 29 jun 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BRASIL. *Projeto de Lei n. 10.185*, de 2018 (da Câmara dos Deputados). Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoes/Web/fichadetramitacao?idProposicao=2174364>. Acesso 29 jun 2018.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 490*, de 2017 (do Senado Federal). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da educação básica. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131857>. Acesso em 29 jun 2018.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 28*, de 2018 (do Senado Federal). Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132151?o=t>. Acesso em 29 jun 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O DIRETOR ESCOLAR ENQUANTO AGENTE IMPLEMENTADOR DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Ana Cristina Prado de Oliveira, UNIRIO

ana.prado.oliveira@gmail.com

Maria de Fátima Magalhães de Lima, UFRJ

fatima_mlima@superig.com.br

Marina Meira de Oliveira, CPM

marina.meiraoliveira@gmail.com

Introdução

O estudo sobre as Políticas Públicas em Educação em suas diferentes abordagens (macro, meso e micro) torna-se essencial para a compreensão das dinâmicas de adaptação desenvolvidas nos processos educacionais e escolares, a partir de uma agenda política que nem sempre considera as especificidades de seu campo de abrangência. Conforme aponta Barroso (2006) as escolas contam com suas lógicas de regulação interna, que se diferenciam entre si dependendo do seu contexto. Por regulação interna entendemos os processos formais e informais que garantem a coordenação da ação coletiva na escola, através da produção e manutenção de regras que asseguram seu funcionamento. Tendo em vista que as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, campo desta pesquisa, estão sujeitas a uma mesma política educacional, perguntamos: as estratégias de adaptação às demandas trazidas pelas políticas educacionais são semelhantes entre as escolas? O que as difere? Qual o papel da gestão escolar neste processo de adaptação/recontextualização da política educacional?

Burocracia de nível de rua na implementação das políticas educacionais: o lugar da gestão escolar

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Para Barroso (2006, p. 189), “a escola constitui um espaço central do processo de regulação das políticas educativas mediatizando e transformando os efeitos da regulação institucional externa (central e intermediária)”.

Neste sentido, para compreender a implementação e os efeitos de uma política, torna-se necessário considerar todo o seu ciclo que envolve a formação da agenda, a formulação, a implementação e a avaliação (Lotta, 2015). A partir dos anos de 1990, o elemento base de análise das políticas passa a ser a discricionariedade dos agentes implementadores. A literatura que se dedicou ao estudo dos burocratas de nível de rua tem destaque nesse campo. De acordo com Lotta (2015), o conceito nos ajuda a olhar os processos decisórios na política que passam pela ação destes agentes.

Tomando como referência os estudos da autora, procuramos analisar o papel do diretor enquanto o burocrata de nível de rua que faz a mediação entre o Estado e a comunidade na oferta do serviço (no caso, a educação escolar). Qual o espaço de discricionariedade deste agente no processo de implementação de uma política? O que fundamenta suas escolhas no momento de fazer uso deste espaço? E quais suas consequências?

Assim, propomos uma análise sobre as diferentes formas e níveis de interação das políticas públicas educacionais nas escolas municipais do Rio de Janeiro, tomando como recorte para a nossa análise a política de correção de fluxo que será descrita a seguir.

A política de correção de fluxo na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro

De acordo com o MEC, o aluno apresenta defasagem ou distorção idade-série quando a diferença entre a sua idade cronológica e a idade esperada para o ano escolar cursado é de dois anos ou mais.

As elevadas taxas de distorção idade-série e o conseqüente emperramento do fluxo escolar desencadearam no país, desde os anos 90, a implementação de políticas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

educacionais que visavam à correção de fluxo e à aceleração da aprendizagem. Neste estudo, a política de correção de fluxo, desdobrada em projetos de aceleração, foi implantada a partir do ano de 2009 na rede pública municipal do Rio de Janeiro, no contexto da formulação de uma agenda educacional que buscava romper com a política implementada no governo anterior. As mudanças focalizavam a extinção da política de ciclos e o combate ao “analfabetismo funcional”, derivado, conforme amplamente anunciado pela mídia, da “aprovação automática”.

Em relação à política em tela, cabe à gestão escolar selecionar os alunos que serão matriculados nas turmas dos projetos, com a finalidade de corrigir sua distorção idade-série através da aceleração da aprendizagem.

Diante desse papel central assumido pelos diretores escolares, dedicamos a próxima seção à análise da atuação desses agentes na implementação da política no nível micro da gestão. Para tanto, desenvolvemos um estudo de caso em uma escola específica da rede municipal, que será explorado a seguir.

O diretor escolar enquanto implementador das políticas educacionais: um estudo de caso

A Escola Sigma (nome fictício), localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, oferta turmas de correção de fluxo desde o primeiro ano da implementação da política. Foram realizadas entrevistas com 32 indivíduos da comunidade escolar. Neste trabalho, focalizaremos os principais resultados associados à figura do diretor e suas ações discricionárias ao longo da implementação da política, reconstruídas a partir dos relatos coletados.

Na análise das percepções da equipe gestora a respeito da política de correção de fluxo, de seu contexto de implementação e de seu público-alvo, destaca-se inicialmente uma visão crítica da política em tela. Pautando-se em uma metodologia de ensino considerada obsoleta e em um formato de polivalência docente nos anos finais de eficácia duvidosa aos olhos dos agentes implementadores, a política aparenta ser um

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

processo paliativo que, na realidade, não consegue cumprir sua proposta pedagógica. Seria, ainda, uma iniciativa voltada a um público (alunos em atraso escolar) considerado especialmente indisciplinado e desinteressado, por quem acredita-se que não há muito a ser feito.

A seguir, buscamos mostrar de que forma essas percepções podem influenciar a ação discricionária dos agentes implementadores no nível da escola.

Lógicas de ação em ação: atendendo aos “merecedores” e “não merecedores”

O resultado de um processo avaliativo subconsciente sobre os beneficiários da política seria a atribuição de títulos simbólicos de mais ou menos “merecedores” aos alunos/usuários, o que influenciaria o tipo de resposta a ser oferecida às suas demandas. Segundo Maynard-Moody e Musheno (2003), seriam três esses tipos principais, dos quais destacamos dois: um serviço extraordinário aos usuários considerados merecedores, e um serviço aquém das possibilidades pragmáticas aos não merecedores, que receberiam somente o previsto pelas regras, ou até mesmo menos do que isso.

Durante a entrevista realizada com a diretora geral, questionamos como se dava o encaminhamento dos alunos para as turmas de correção, buscando verificar se, para além dos critérios formais, haveria outras lógicas de ação em curso. Inicialmente, a agente afirmou de forma enfática: “Não é a gente que escolhe. É a regra. São dois anos de defasagem”. No entanto, ela faz um adendo logo em seguida:

Incluindo com isso também o aproveitamento da criança, às vezes o aluno pode ser indicado pra um projeto por causa da idade, mas tá muito bem alfabetizado... Teve um aqui que já era mais velho, mas ele só começou a estudar muito tarde. Então, ele não tinha perfil de projeto, [...] aí a gente pode tirar do projeto. [...] Mas, sem conhecer ninguém, a regra é dois anos de defasagem. (Diretora)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No caso acima, a diretora ressignifica os critérios que orientavam a enturmação dos alunos, de modo a contemplar mais o “perfil” do alunado do que sua distorção idade-série, a principal diretriz da política. Considerando que a percepção da gestora sobre a política era predominantemente negativa, ao passo que sua percepção sobre o aluno em questão parecia ser positiva, é possível sugerir que tirá-lo do projeto seria uma forma de “poupar” um aluno “merecedor” de uma trajetória escolar de menor prestígio.

Por outro lado, quando tratamos de outro “perfil” de aluno, menos “merecedor”, como aquele que se “esforça” para ser incluído em turmas de projeto de modo a acelerar sua passagem pelo sistema, os empenhos dos agentes para atender a suas demandas podem ser diferentes. Um aluno que cursava o oitavo ano em turma regular na escola, apesar de apresentar atraso de dois anos e aparentemente desejar ser enturmado nos projetos, quando questionado sobre o motivo de não ter sido encaminhado para essas turmas, diz:

Eles [a escola] nunca quiseram. Eles falam que é o computador. Que sempre que eu peço pra eles, eles falam "ah, é o computador que escolhe direto, o computador mexe sozinho". Eles falam. Nunca vi isso, computador mexer sozinho. (Aluno do 8º ano de turma regular)

A aparente diferença de tratamento dos usuários nos dois casos acima sugere que, mais do que uma preocupação em agir estritamente conforme as regras da política, os agentes implementadores lançam mão de outros tipos de racionalidade em suas decisões. Além de níveis de defasagem objetivos ou fatores pedagógicos, motivações morais como a oferta de prêmios e punições para “(não) merecedores” parecem influenciar suas escolhas.

Práticas como essas sugerem haver uma distribuição desigual dos recursos internos entre os diferentes usuários da política na escola estudada, cujo sentido parece estar na tentativa de “proteger” ou “salvar” os alunos aparentemente interessados na aprendizagem escolar, então selecionados pelos agentes para a oferta do serviço. Embora essa racionalidade possa ser, em alguma medida, compreensível diante dos diversos desafios estruturais enfrentados, muitas vezes são deixados de fora dessa

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

seleção aqueles que mais precisam da escola, e que acabam por acumular processos de exclusão.

Referências

BARROSO, J. A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In: BARROSO, J. (Org.) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006.

LOTTA, G. S. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 19, n. 65, Jul./Dez. 2014.

MAYNARD-MOODY, S.; MUSHENO, M. *Cops, Teachers and Counselors: Stories from the Front Lines of Public Service*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
REFLEXÕES PARA O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Lurvin Gabriela Tercero Reyes, FURG, lurvin_tercero@yahoo.com
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, FURG, suzanevieira@gmail.com
Agência Financiadora: CAPES

Introdução

Este trabalho problematiza a Reforma do Ensino Médio instituída no Brasil a partir da Lei 13.415 de fevereiro de 2017 e seus possíveis efeitos para o trabalho e a formação de professores. O trabalho é parte de uma pesquisa em andamento, de cunho qualitativa, que está sendo realizada sob a linha de pesquisa de Currículo e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Para o desenvolvimento do estudo foi usada a técnica de análise documental, que segundo Marconi e Lakatos (2003) se diferencia da pesquisa bibliográfica no que se refere às fontes de obtenção de dados, embora ambas utilizem documentos, na análise documental a fonte de coleta de dados está restrita a documentos que são denominados de fontes primárias, isto quer dizer que os textos não receberam nenhum tratamento analítico; e no caso da análise bibliográfica, as fontes são secundárias, abrangem toda a bibliografia já produzida ou tornada pública em relação ao tema. Nesse sentido, se tomaram como fontes primárias de informação os documentos legislativos, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996, Medida Provisória 746/2016 e a Lei 13.415/2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Na sequência do texto, apresentamos brevemente as mudanças aprovadas através da Lei 13.415/2017 que efetivou a reforma do Ensino Médio e na continuidade discutimos os possíveis efeitos.

A Lei 13.415 de 2017 no contexto político e social brasileiro

Como parte de um projeto político atualmente em andamento no Brasil, foi aprovada a Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017 que é resultado da Medida Provisória nº 746 emitida em setembro de 2016. Esta Lei institui uma reforma para o Ensino Médio, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 que dispõe sobre o ensino da língua espanhola, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das Leis do Trabalho e institui a política e fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Desde a publicação da MP 746/2016, foram muitas as manifestações contrárias por parte de alguns setores sociais, como organizações e entidades que lutam por uma educação de qualidade no Brasil, como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, bem como os movimentos estudantis, tal caso o Movimento Secundaristas em Luta, que se pronunciaram através da ocupação de muitos centros educativos do país. Entre os principais argumentos contrários foi possível identificar a qualificação da reforma como produto de um golpe civil, jurídico e midiático, ocorrido no Brasil com o afastamento da presidenta Dilma Rouseff, além disso, apontam que as mudanças propostas atendem aos interesses do mercado de trabalho sob a influência de órgãos internacionais como o Banco Mundial, favorecendo uma profissionalização compulsória, à terceirização dos serviços educativos do Estado com a permissão do repasse de fundos públicos para entidades de caráter privado.

Entre os argumentos, muitos autores, também, consideram que a reforma do Ensino Médio contribuirá para o aprofundamento das desigualdades sociais, uma vez

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que permitirá a coexistência de dois tipos de escola, uma atendendo a classe média/alta e outra escola para os pobres, esta destinada para formação de mão de obra (SILVA, 2017; GONÇALVES, 2017, MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

Outro aspecto a destacar é a crítica da instauração de uma política pública educativa por via Medida Provisória que por sua natureza jurídica deve ser convertida em lei num prazo de 60 dias prorrogáveis uma vez por igual período. Por tanto, o processo de tramitação e aprovação da Lei 13.415/2017, não contou com um processo democrático de discussão com a comunidade educativa, acadêmica e civil.

Possíveis efeitos para o trabalho e a formação docente

São vários os aspectos da Reforma do EM que têm um efeito direto no trabalho docente, e, por conseguinte, na formação dos professores que daqui em diante serão requeridos pelos sistemas educativos. Para fins de análise neste trabalho, foram focados três aspectos, a saber: as mudanças no currículo (como a redução de disciplinas e aumento da carga horária), as parcerias público privadas que incluem o notório saber para que profissionais não docentes possam-se desempenhar como professores no que se refere ao itinerário formativo de formação técnica e profissional e a perspectiva de trabalho docente polivalente atendendo os itinerários formativos, mesmo que vai demandar uma formação geralista por parte dos professores, são alguns dos aspectos a discutir.

No âmbito curricular, as disciplinas que se mantem privilegiadas por considerar-se obrigatórias segundo a Lei nº 13.415/2017 são Matemática e Língua Portuguesa, que serão oferecidas durante os três anos de EM. O restante do tempo será dedicado, na primeira metade às orientações da BNCC e a outra metade aos itinerários eletivos, que contempla como um deles a formação técnica, ficando a critério dos Sistemas de Ensino a organização de seus currículos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia que eram contempladas como obrigatórias de acordo com o Art. 26 da Lei nº 9.394/1996, passaram a constituir-se como estudos e práticas, retirando seu caráter de disciplina. Além disso, se evidencia uma ruptura na integralidade da educação básica, quando a Lei nº 13.415/2017 altera este mesmo artigo, rezando que a educação física é obrigatória para o Ensino Infantil e Fundamental, olhando o Ensino Médio como uma etapa isolada da Educação Básica. Isto desloca por sua vez, vários aspectos do trabalho docente, que vem a aprofundar as incertezas sobre o rumo do EM, com o esvaziamento curricular na BNCC que foi publicada em abril de 2018, em cujo conteúdo se manifestam as competências específicas para cada uma das quatro áreas de conhecimento que conformam o currículo e as habilidades para cada competência.

As competências por área (a exceção de matemáticas e língua portuguesa) compreendem o atrelamento entre as antigas disciplinas de artes, educação física e inglês para a área de Linguagens e suas Tecnologias; biologia, física e química para as Ciências da Natureza e suas Tecnologias; história, geografia, filosofia e sociologia para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Por tanto, ao organizar o currículo por áreas e não por disciplinas, fica implícito o fato de que o trabalho docente deve estar focado na atenção destas grandes áreas.

Tal fato possibilitará que professores sem formação específica em uma determinada disciplina possam dar aula na área, essa situação representa a institucionalização de um problema já existente no Brasil, pois segundo dados do INEP no Censo Escolar 2016 (2017, p.28) 59% dos professores do país não ministram aulas nas suas respectivas áreas de formação, tais mudanças vão acarretar um ensino polivalente e conseqüentemente precário. Algumas licenciaturas, que possuem poucos egressos, poderão desaparecer das universidades, pois a reforma vai demandar uma formação generalista e interdisciplinar. Somado a isto, se encontra a sobrecarga de trabalho relacionado ao tempo integral, assim como as condições pedagógicas, organizativas e até de infraestrutura para oferecer ensino de qualidade.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Outro aspecto a destacar são as parcerias público-privadas e a permissão de profissionais com notório saber exercerem a docência no ensino técnico e profissionalizante. O reconhecimento de profissionais sem conhecimento pedagógico para atuarem como docentes ainda que na formação profissional caracteriza-se como um desrespeito e desvalorização a profissão docente.

Considerações finais

A Reforma do Ensino Médio imposta via Medida Provisória, convertida na Lei 13.415/2017 está permeada de antigos interesses ideológicos, políticos e econômicos que atendem a visão mercantilista da educação. Os efeitos de tal reforma ainda estão sendo analisados e discutidos, porém, alguns deles, já são possíveis de serem percebidos. Neste trabalho, procuramos evidenciar como a formação e o trabalho docente serão afetados por tais medidas.

A desvalorização profissional dos professores e de algumas licenciaturas fica evidente quando determinadas disciplinas praticamente desaparecem do currículo, encobertas por competências, habilidades, práticas, áreas de conhecimento. O esvaziamento do currículo do Ensino Médio, salta aos olhos, sendo priorizadas duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática.

Consideramos que as mudanças em curso terão repercussões diretas na formação dos estudantes secundaristas e na formação e trabalho docente. Esperamos que as discussões geradas a partir deste estudo sirvam para compreender melhor os possíveis efeitos desta política e que sirva como mecanismo de resistência contra tais medidas.

Referências

- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996
BRASIL, Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017
BRASIL. Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas. Brasília-DF. 2017
GONÇALVES, S. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. In: Retratos da Escola. Dossiê: A Reforma do Ensino Médio em Questão. v.11, n.20, jan./jun. 2017
MARCONI, M. e LAKATOS, E., Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2003
MOTTA, V. C, FRIGOTTO, F. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). In: Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017
SILVA, M. R, SHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. In: **Retratos da Escola**. Dossiê: A Reforma do Ensino Médio em Questão. v.11, n.20, jan./jun. 2017

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A PARCERIA PÚBLICO/PRIVADA ENTRE O INSTITUTO AYRTON SENNA E A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO COMO LABORATÓRIO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Alex Kossak, UFRRJ, alexkossak@hotmail.com

José dos Santos Souza, UFRRJ, jsantos@ufrj.br

CNPQ

No Brasil, durante a década de 1990, consolidou-se a hegemonia do receituário neoliberal e de sua ideologia norteadora da organização do trabalho e da produção na gestão pública em âmbito nacional, inclusive no campo educacional. Segundo apontamentos de Frigotto (2011), existem mecanismos que marcam as concepções e práticas educacionais neoliberais típicas da década de 1990 e que se estendem até hoje. A principal materialidade destes mecanismos são as parcerias público/privadas em expansão nas secretarias estaduais e municipais de educação de todo o país.

Neste sentido, a partir de fontes bibliográficas primárias e secundárias, buscamos coletar informações acerca da parceria estabelecida entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Esta parceria foi firmada em 2012, com o intuito de criar uma “solução educacional para o Ensino Médio”, a pretexto de “apoiar as redes públicas de ensino a superarem os desafios da última etapa da Educação Básica” (IAS, 2014, p.10).

O IAS se propõe a promover o desenvolvimento de competências para a vida no século XXI de forma articulada e integrada ao aprendizado acadêmico como solução educacional para o Ensino Médio. Com este intento, esta organização social tem formulado um conjunto de orientações e materiais destinados a concretizar aprendizagens no dia-a-dia das escolas, nos mais diversos arranjos curriculares (IAS, 2014). O que o IAS entende como solução para o Ensino Médio vai além da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

reorientação curricular, estendendo-se a “modelos diferenciados” de formação docente e de gestão educacional, de modo a garantir o gerenciamento de processos e avaliação de resultados que tornem possível a operacionalização dessa nova proposta curricular (IAS, 2014).

A institucionalização da parceria entre o IAS e a SEEDUC/RJ para reformar o Ensino Médio se deu a partir da Deliberação do CEE-RJ N° 344/2014 (CEE-RJ, 2014), que define diretrizes operacionais para a organização curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Foi a partir dessa Deliberação que a proposta pedagógica do IAS foi incorporada ao trabalho educativo da SEEDUC-RJ. Nela está previsto que os currículos têm o objetivo de desenvolver saberes cognitivos e socioemocionais necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta (CEE-RJ, 2014, Art. 2). Nessa perspectiva, apresenta a seguinte definição conceitual:

Art. 3º. Para efeito destas diretrizes entendem-se os conceitos de:

- Saberes, como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, e atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios planejados ou inusitados, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho;
- **Saberes cognitivos**, como a **capacidade mental para adquirir conhecimento e generalizar a aprendizagem a partir do conhecimento adquirido**, incluindo a capacidade de interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas e desenvolver habilidades para resolver problemas;
- **Saberes socioemocionais**, como a **incorporação de padrões duradouros de valores, atitudes e emoções** que refletem a tendência para responder aos desafios de determinadas maneiras em determinados contextos (CEE-RJ, 2014, Art. 3º, grifo nosso).

Os currículos e os projetos pedagógicos dos cursos, segundo o CEE-RJ, devem ser organizados de maneira “a integrar, de forma deliberada e intencional, o desenvolvimento de saberes socioemocionais, predominantemente referentes a valores, atitudes e emoções, assim como a habilidades, com pensamentos, sentimentos e comportamentos” (CEE-RJ, 2014, Art. 4º). A deliberação também aponta que o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

currículo deve ser organizado em dois eixos, chamados de macrocomponentes: I. Áreas do conhecimento, onde é desenvolvida a aprendizagem cognitiva; e II. Núcleo articulador onde é desenvolvida a aprendizagem socioemocional. A deliberação traz apresenta prospecções de diferentes arranjos curriculares em modalidades distintas, onde majoritariamente são apresentados currículos de tempo integral.

Além dessas mudanças, outras vieram, dentre elas merece destaque aquelas desencadeadas pela Resolução SEEDUC nº 5424/2016, que estabelece o conceito para a implementação do programa de educação integral no Estado. O programa é estruturado em duas vertentes, a Dupla Escola e a Solução Educacional. Na organização curricular de cada vertente existem dois macro componentes chamados de Áreas do Conhecimento e Núcleo Articulador. O primeiro é estruturado pelos componentes curriculares da base nacional comum. Já o Núcleo Articulador é estruturado, segundo à Resolução, com “componentes curriculares inovadores e integradores, norteados por uma matriz de competências para o século XXI”. Os componentes, que são disciplinas a serem ministradas nas escolas, do núcleo articulador são: I- Projeto de Vida, II - Projeto de Intervenção e Pesquisa e III - Estudos Orientados.

É possível observar a convergência desses dispositivos reguladores instaurados para uma reforma do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro, já prevista no PNE 2014-2020, com a reforma do Ensino Médio implementada pelo Governo Federal. A Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida na Lei Ordinária nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), alteram não somente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mas também a Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943.

A mudança ocorrida no Art. nº 35 da LDB de 1996 mantém o texto original, porém há o acréscimo do Art. 35-A, onde, no parágrafo 7º, os currículos do Ensino Médio devem “considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Segundo o “novo” Art. 36, currículo do Ensino Médio foi dividido nas seguintes áreas do conhecimento: “*I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional*”. Ocorreram algumas adições e alterações em seus parágrafos das quais destaco o parágrafo 1º “A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” e o parágrafo 8º:

Art. 36.

(...)

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino”.

(...)

(BRASIL, LEI Nº 13.415, 2017)

CONCLUSÃO

O trajeto realizado pelos dispositivos legais na instância estadual tem conexão com as mudanças apresentadas na reforma federal, seja com relação à formação técnica e profissional, seja com relação à divisão das áreas do conhecimento e à realização de parcerias com outras instituições. Logo, como a parceria entre a SEEDUC-RJ e o IAS e que foi previamente aprovada e homologada desde 2012, início da parceria, e os moldes da reforma do Ensino Médio foram instituídos em termos de dispositivos regulatórios a partir da Deliberação do CEE-RJ nº 344/2014, pode-se confirmar a tese inicial de as mudanças deflagradas no Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro foram o prenúncio da reforma deste nível de ensino implementado pelo Governo Federal.

REFERÊNCIAS

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em 22 mar. 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE-RJ). **Deliberação nº 344, de 22 de julho de 2014**. Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d344.pdf>> Acessado em 8 dez. 2016. FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de. PAIVA, Lauriana G. de.(orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF. 2011.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Relatório Anual de Resultados, 2014**. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf.pdf>>, Acessado em 19 jun. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Diones Bernardes dos Santos Motta - UFF

dionesmotta@hotmail.com

NUGEPPE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em
Educação

*[...] O azul continuará cinzento enquanto não for reinventado
E de nada adiantará acreditar nas promessas de dias mais claros [...]*

Escrever sobre as Políticas Educacionais em um país considerado a oitava maior economia do mundo, poderia parecer algo de fácil compreensão para verificarmos a imagem de representação do Brasil na América Latina, porém, algo que chamaremos de cinza, que nos impede e impede muitos outros países de vivenciarem o colorido que cada um (país) pode experimentar, nos obriga (re) pensar a educação que temos no hoje. Falamos da influência direta do Banco Mundial, como formulador de políticas que fazem pesquisadores brasileiros de diversas áreas, compreenderem o estilo de mercado intrínseco em seus atos, entendendo a educação como um balcão de negócios, que cabe problematizar: visando os interesses de quem e para quem?

Sem o interesse de esgotar as discussões de como se deram historicamente os desdobramentos da inserção do Banco Mundial nos países latino-americanos, cabe assinalar o que nos diz Soares, 1998, quando a autora escreve:

Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento (...). De um Banco de Desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

reestruturação e abertura dessas economias, adequando-se aos novos requisitos do capital globalizado. (SOARES, 1998, p.20)

Neste sentido, com o agravamento da crise de endividamento, principalmente dos países latino-americanos, o Banco Mundial age, estrategicamente, neste cenário de “desespero”, elaborando políticas de ajustes monetários, fiscais, de saúde e principalmente, educacionais. Contudo, assumi uma espécie de supremacia e passa a ditar as regras para as implementações das políticas públicas de serviços básicos, adquirindo mais notoriedade mundial nas próximas décadas, chegando fortalecido nos dias atuais, assim como afirma Torres, 2003:

Hoje é a principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, a fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial” (TORRES, 2003, p.126)

Traz à baila, a importância de se reconhecer a existência de Conferências/Encontros que culminaram em acordos internacionais, aos quais o Brasil foi signatário. Cabe os destaques em relação ao Consenso de Washington, em 1989, na cidade de Washington, Estados Unidos, onde foram estabelecidas diretrizes de cunho neoliberal a serem seguidas pelos países signatários, com o objetivo de discutir algumas reformas indispensáveis para a América Latina e, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, Jomtien (Tailândia), financiada, principalmente, pelo Banco Mundial. Tal conferência, sob uma perspectiva de resultados, tinha como principais objetivos, que os países que subscrevessem o documento, assegurassem educação básica de qualidade aos alunos, diminuindo o analfabetismo e a evasão escolar.

Na orientação das políticas, em especial, as educacionais, o Banco Mundial parte do princípio da lógica de mercado, produzindo saberes como sinônimos de mercadoria, assim como afirmou Harvey:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O próprio saber se tornou uma mercadoria – chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas [...] (HARVEY 1996, p.15)

Neste contexto, cabe ressaltar, um dos mecanismos de consolidação da indução de políticas públicas promovidas pelo Banco Mundial, as reformas educacionais. “A reforma educacional, portanto, é um dos componentes dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais, bem como do processo de reforma e modernização do Estado brasileiro” (Figueiredo, 2009, p. 1125). Argumenta-se, portanto, que tal reforma, fundamenta-se na necessidade de produtividade, buscando qualidade, alegando a falta das mesmas e o interesse do país em se modernizar. “(...) com a crença orientada sempre na direção do mercado e da competitividade internacional, sustentadas na estratégia de desenvolvimento da competitividade para a integração da economia brasileira à globalização econômica” (Deitos, 2005, p. 163). Instala-se um sistema de controle através de avaliações e outros mecanismos de monitoramento.

Cabe concluir que, as reformas educacionais brasileiras acabam por seguir todas as recomendações advindas do Banco Mundial, estabelecendo o total controle deste Organismo Internacional em todas ações educacionais desenvolvidas no país, estabelecendo inclusive, objetivos de aprendizagens que interessam, favorecem, apenas, quem as determina, e não o as crianças e jovens que dependem de uma Escola Pública de qualidade, que garanta de forma equânime o direito de aprender, como nos chama atenção Melo (2004, p. 164-165):

Estas reformas educacionais fazem parte de um projeto neoliberal de educação, que se realiza no sentido da uniformização de ‘integração global’ e também da instituição de novas condicionalidades para empréstimos e doações para o setor educacional, no processo histórico de mundialização do capital. No entanto esta integração se dá de forma excludente e em muitos casos provoca o desmonte dos sistemas educativos públicos já existentes, estimula a privatização competitiva em diversos níveis de ensino, bem como o acesso ao conhecimento, à criação e produção científica e tecnológica e à formação profissional, impedindo que a educação seja realizada para todos, em todos os níveis, tornando-se uma educação cada vez mais seletiva.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Tal educação seletiva/excludente, pautada na racionalidade econômica e consequentemente em uma produtividade, faz com que os problemas educacionais enfrentados pelo país, como o fracasso escolar, se agravem ainda mais. Sob os interesses do Banco Mundial, que por sinal apresenta-se no cenário mundial com um discurso sedutor e de encantamento, nossa educação virou uma mercadoria, negociada em acordos internacionais, onde o referido Banco é o comerciante e Brasil o comerciário. Vende-se um modelo hegemônico neoliberal a troco de pacotes promocionais de “descontos” e dos famosos “leve três, pague 2”, fazendo com que o comerciário, sintam-se saindo em “vantagem” através de uma promoção que não existe, mas que no anúncio, parece servir aos interesses de uma classe, nesse caso a classe média e pobre, que necessita dessas “ajudas” para sobreviver.

As “ajudinhas” do Banco Mundial saem caras, e quem paga a conta somos nós, países latino-americanos, Brasil em especial. Mas há que se pensar em dias mais azuis, fazendo alusão ao trecho da poesia que abre este resumo. Isso implica, tornar as claras e menos cinzentos, os acordos internacionais que visam interesses de uma minoria. É preciso ouvir as vozes que saem das milhares escolas públicas, das universidades, dos movimentos sociais que historicamente assumem um papel de grande relevância em nosso país. Gohn (2000, p. 13) sublinha o

[...] caráter sociopolítico, [sendo] construíd[o]s por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

Destacando o papel importantíssimo dos movimentos sociais e seus atores, ressaltamos a urgência de diversas Instituições de Ensino Superior, especialmente da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

América Latina, em unir esforços necessários em resistências as políticas de desmonte da educação pública, que visa reforçar ainda mais as desigualdades do sistema capitalista que impedem diretamente os países subdesenvolvidos, de serem desenvolvidos, alcançando de fato uma educação pública de qualidade.

Referências Bibliográficas

- DEITOS, R.A. O capital financeiro e a educação no Brasil. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FIGUEIREDO. I. M. Z. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.
- GOHN, Maria da Glória. História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- HAVEY, David (1996), *A condição pós-moderna*. 6ª ed. São Paulo: Loyola.
- LIMA. Silvio. “*Não haverá mais azul*”; São Paulo. 2003.
- MELO, Adriana de Almeida Sales de. A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- TORRES. Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In. TOMMASI. L.de, Warde, MJ., HADDAD, S. (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4ed. São Paulo, 2003.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SEUS LIMITES

Jailton dos Reis Santos Feitosa, UESC, jailton-san.tos@hotmail.com

Maria Elizabete Souza Couto, UESC, melizabetesc@gmail.com

Cíntia Lopes Vieira de Jesus, UESC, cinthiavieira1988@hotmail.com

Introdução

A colaboração entre professores, diretores, coordenadores e demais funcionários envolvidos no processo educacional deve ser total, não podemos deixar alunos e comunidade fora desse processo. O contexto social está relacionado com o sucesso da escola, deve-se evitar a formação de pequenos grupos isolados na mesma. Geralmente, alguns professores têm o mesmo ponto de vista e não se deixam mudar, por puro egoísmo ou por achar que existe competitividade na escola. É preciso que se reflita, questione, busque entendimento sobre um determinado problema, respeito com os colegas, criticar a sua própria ação e repensar a partir dela. Ao perceber que todos têm problemas, pode-se pesquisar soluções para cada um, aos poucos, mas que elas sejam bem solucionadas com a participação do conjunto, sendo críticos construtivos.

Nesse viés, esse trabalho teve como objetivo compreender, a prática docente de uma professora em uma turma multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, planejar uma intervenção pedagógica na aula desta, por fim, descrever alguns empecilhos que impedem a criação de práticas pedagógicas que superem os padrões tradicionais em sala de aula, por meio de observação e intervenção.

Este trabalho se deu em uma abordagem qualitativa, por meio de observações, conversas informais e intervenção pedagógica nas aulas de uma professora que leciona para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de mostrar que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

existem limites a serem superados para que a prática pedagógica aconteça com mais frequência em sala de aula.

Ser e agir como professor, uma via de mão dupla...

O professor hoje desempenha muitas funções, ser psicólogo, assistente social, nutricionista, saber ensinar música entre outras situações que vão aparecendo no seu cotidiano em sala de aula (TARDIF; LESSARD, 2008). Outro fator é a adaptação ao ambiente de trabalho, colegas de profissão, direção, comunidade e alunos, tudo precisa estar em sintonia. Nos documentos, decretos e leis, entram muitos pontos em que se trata da participação de alunos, pais, funcionários em reuniões de planejamento, no entanto, isso pouco acontece na prática. Os professores preferem planejar separados, uma exceção é, em parte, professores dos anos iniciais que esboçam uma tentativa de compartilhar materiais juntos, porém, não passa desse jogo de trocar atividade (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Unir pessoas para um mesmo propósito nunca foi fácil, ainda mais quando se tem uma carga horária extensa como a de um professor, que foi criado em um sistema em que as coisas se acostumaram a funcionar em ‘caixas separadas’, cada uma com sua função distinta. “Esta tensão simultânea de “baixo para cima” e vice-versa, no sentido de implantar uma reforma, é sinônimo de dilemas e problemas fundamentais para implementação de uma mudança na educação” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 17). Não se pode forçar, para que as coisas mudem tão rapidamente, existe uma cultura envolvida em qualquer sistema implantado, portanto, precisamos diagnosticar, antes de tomar qualquer decisão sobre uma mudança em um determinado ambiente. Tomar decisões ou questioná-las, nem sempre é fácil. Muitas das vezes, ou em sua maioria é difícil de ser discordados, todos ficam receosos de ir contra uma decisão tomada por um determinado grupo, isso pode ser considerado um ato de discórdia, aversão e somos obrigados a concordar devido a maioria não se opor.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Não é preciso uma obrigação em concordar com decisões que não foram bem avaliadas ou que não trarão benefícios a todos. Sendo assim, o desenvolvimento profissional docente, enquanto um processo, pode ser individual ou coletivo, como lembra Marcelo Garcia (2009) e deve contextualizar com o local no qual se dá – a escola.

A discordância poderá aparecer, pois a partir dela surgirão outras formas melhores para resolver os problemas individuais e coletivos. Criar uma cultura de socialização, refletir, trocar ideias e sugestões na escola é indício para romper com o individualismo.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa, de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), foi desenvolvida em uma turma multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental de 3º, 4º e 5º ano. Os participantes da pesquisa foram professora e alunos. A escola está localizada no bairro Salobrinho, Ilhéus, Bahia.

No primeiro momento aconteceu o reconhecimento do local, conversa com diretor e professora para saber qual o horário adequado à efetivação da pesquisa.

No segundo momento observou-se aulas da professora, fazendo anotações de sua rotina de trabalho. Tudo era registrado de forma escrita, para não constranger a professora, desde a entrada dos alunos na escola, até a última atividade do dia.

Para o terceiro, aconteceu uma intervenção por parte do pesquisador, no sentido de conversar e propor uma prática pedagógica que envolvesse os alunos de maneira que todos participassem da aula.

Resultados e discussões

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Foi realizada a observação em três aulas da professora, no mês de novembro. Na última aula foi desenvolvida a seguinte atividade: ao chegar à escola os alunos do ensino fundamental dos anos iniciais de 3º, 4º e 5º ano, tiraram as sandálias para entrar na sala, tomaram café e só depois começaram as atividades. Vale mencionar que a instituição trabalha como um apoio para os alunos, e segue uma rotina de trabalho todos os dias. Assim, acontece a chamada da presença dos alunos, que totalizam 16. Em seguida, fazem uma oração, em forma de círculo com as mãos dadas, cada um agradece pelo dia individualmente, eles não são forçados a agradecer, agradecem de acordo a sua vontade. Na mesma sequência, rezam as orações “Pai nosso e Ave Maria” juntas (todos os alunos e a professora).

Em seguida, a professora pede que cada aluno pegue uma pedra, o outro só pode ir pegar a sua pedra quando seu colega chegar, esse não pode mostrar a sua pedra a ninguém, ou seja, cada um deve ficar com sua pedra guardada. Foi pedido que os alunos fizessem um círculo com as cadeiras em sala de aula, orientando-os para colocar a pedra na carteira, caracterizá-la e anotar as observações no caderno. E, assim, foi estipulado o tempo de cinco minutos para avaliar a pedra. Os alunos usaram régua, imaginaram o peso, observaram as cores, formato, conversaram uns com os outros etc. o tempo acabou, mas muitos alunos continuaram avaliando a pedra. A professora pediu a pedra aos que já haviam concluído a atividade e foi juntando todas no centro do círculo. Os alunos foram instigados a responder sobre as características da pedra e outros assuntos que foram surgindo.

A professora relatou que não faz esse tipo de atividade, geralmente se preocupa em seguir o programa dado pela escola, que é aprender a escrever letras bonitas, não ultrapassar a borda do caderno, dar espaço entre palavras escritas. Ou seja, aprender como escrever no caderno por meio de métodos tradicionais.

Entretanto, observou-se uma grande vontade da professora para promover práticas de ensino que fugissem um pouco do tradicional, mas, segundo a docente sempre esbarrava nas questões administrativas, a qual ela preferia não comentar. Mas,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

às vezes, vem a ideia de não se calar diante dos problemas que são insuportáveis que demonstram indícios de dominação do outro, humilhações e privações, pense sobre suas ações e reflexões (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Quando tais situações começam a acontecer, nota-se o envolvimento com o ser social, político, emocional, econômico e cultural que estão presentes naquela ação. Existia muita coisa envolvendo uma mudança de postura nas aulas, apesar de a professora ter se esforçado.

A professora demonstrou sensibilidade ao planejar uma atividade em que os alunos pudessem ver ‘com os olhos e com o coração’, observar detalhes, pensar sobre a pedra, escrever, conversar com um colega etc. Por fim, os questionamentos e perguntas sobre a ‘pedra’ ajudaram na reflexão e também na sistematização do conhecimento.

Considerações Finais

Fica-se o sentimento que, assim como um professor precisa compreender os alunos, diretor e coordenador pedagógico, também necessitam ser sensíveis aos aspectos, características e todo um contexto que permeia o trabalho docente, tanto em sala de aula, como fora dela, para planejar práticas que possam contribuir na construção de um conhecimento com sentido para os alunos, favorecendo ao professor saberes da prática construídos na prática e para a prática (MARCELO GARCIA, 2009), bem como aos alunos. A sensibilidade ao planejar a ação indicou pistas de avanço do ‘eu’ professor para pensar no ‘eu’ aluno, ambos como construtores das práticas pedagógicas e do conhecimento.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO GARCIA, CARLOS. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, nº. 08, Jan./Abr. 2009.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: editora vozes, 2008.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PROFESSORES, ATIVISMO CONSERVADOR E O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Máximo Augusto Campos Masson, UFRJ, PPGEduc/UFRRJ, NUGEPPE/UFF

Maria Teresa Vianna Van Acker, UNIP, NUGEPPE/UFF

Leonardo Fortes Gomes, SEEDUC/RJ, NUGEPPE/UFF

O trabalho em tela vincula-se a projeto de pesquisa em desenvolvimento sobre as relações entre expectativas de inserção no magistério jovens estudantes de cursos de licenciatura frente à emergência nos últimos de movimentos conservadores no cotidiano escolar brasileiro.

Entretanto não apresentamos aqui uma análise dessas expectativas estudantis, inclusive porque o projeto se encontra hoje em suas etapas iniciais. Nosso objetivo no momento é emprendermos discussão referente aspectos concernentes a esses movimentos a fim de melhor caracterizá-los e os compreendermos, conseguindo com isto delimitar o que nos parece ser um fenômeno social novo com propriedades relativamente inéditas.

Ressaltamos que as bases sociais desses movimentos são compostas por agentes sociais que ocupam distintas posições no campo social, apresentando diferentes pertencimentos de classe. De maneira similar à diversidade da composição social dos atuais movimentos conservadores, as ações neles empreendidas também apresentam diferenciações significativas, seja quanto aos espaços de atuação e formas de intervenção nos campos político e educacional.

Essas ações compõem hoje um amplo leque. Encontramos desde iniciativas locais promovidas por pais – e também alunos e até mesmo professores – contra o estudo de determinados conteúdos programáticos (notadamente os que, em algum grau

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

podem ser relacionados a confissões religiosas e movimentos políticos de matiz socialista); questionamentos de modos de análise de professores acerca das relações sociais até iniciativas parlamentares ou de organizações não governamentais em prol da exclusão de disciplinas do currículo oficial (caso de sociologia e filosofia) ou inserção de novas disciplinas – caso em especial do “estudo de empreendedorismo” – afora o assegurar a oferta efetiva do ensino religioso, principalmente no ensino fundamental.

Além dessas ações, encontramos outras como as que visam impedir que no espaço escolar temas como aborto, práticas sexuais, direitos de minorias, afora a promoção da censura a certos autores, notadamente clássicos das ciências sociais e da psicanálise, não raro acompanhadas de tentativas de disseminação, senão imposição, de autores, tidos por “pensadores” ou “filósofos”, propagadores de perspectivas políticas direitistas e possuidores de ampla e cotidiana presença em meios midiáticos.

Poderemos ainda incluir neste conjunto manifestações públicas ou pela internet contra educadores considerados “de esquerda”, sendo a figura de Paulo Freire a que vem a ser alvo maior dos discursos direitistas. De igual forma, também poderíamos acrescentar a esse conjunto iniciativas governamentais de “militarização” de escolas públicas e a constituição e intervenção de agrupamentos políticos como o Movimento Escola sem Partido e o Movimento Brasil Livre, cujo modo de agir se aproxima mais de organismos de direita que atuaram no Brasil em anos que antecederam mais imediatamente ao golpe de abril de 1964.

No tocante mais diretamente ao trabalho docente, as ações conservadoras, ainda que nunca exclusivamente, incidem com maior força e de modo mais imediato principalmente sobre as práticas pedagógicas de professores das disciplinas de história, sociologia, filosofia e geografia.

Se, à primeira vista, poder-se-á comparar o que denominamos de ativismo conservador a manifestações do conservadorismo político em educação, encontradas ao longo de toda nossa história republicana, queremos ressaltar elementos que sinalizam para o seu ineditismo, possibilitando que possam ser compreendidos em chave teórica

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

específica. Nesse sentido, é nossa intenção analisar o ativismo conservador a partir dos enfoques de Gramsci (2000; 2000b) e Bourdieu (1989; 2012; 2014), relativos à educação, o Estado e o campo do poder nas sociedades contemporâneas. Estes enfoques já foram empregado para análise mais geral do campo educacional no Brasil (MASSON, 1997). Também visando discutir proximidades e distâncias entre esses autores, teremos em conta as observações de Buroway (2010).

Assim, é necessário alocar a análise do ativismo conservador simultaneamente nos estudos sobre o campo do poder (BOURDIEU, op, citados) bem como no debate gramsciano acerca da hegemonia, considerando os efeitos decorrentes das transformações do capitalismo, inclusive em sociedades de desenvolvimento capitalista tardia e elevada desigualdade social como a brasileira.,

Nessa perspectiva, é necessário salientar que o ativismo conservador em curso na sociedade brasileira, apresentando características também encontráveis em outras sociedades contemporâneas, não pode ser caracterizado nem como um epifenômeno pontual de uma conjuntura política de aguçamento das lutas de classe. Tampouco vem a ser manifestação circunscrita a segmentos sociais posicionados acima no campo social ou fruto da adesão histórica a valores típicos de uma ordem social mais tradicionalista, como seria exemplo a defesa de determinadas proposições e as políticas educacionais feita pelo tradicionalismo católico, em esforço cooptante simultâneo de diferentes segmentos da sociedade brasileira. Salvo momentos de maior embate ideológico, esta forma de tradicionalismo não se constituiu em um contínuo instrumento ativo de intervenção política afirmador de visões de mundo específicas. Fundado na reafirmação da “passividade” das classes populares se constituiu muito mais em um domínio “pelo alto”, reproduzido pela adesão, face às conjunturas, dos dominantes e o consentimento irrefletido dos socialmente subalternos.

Ao contrário, o conservadorismo hoje presente na sociedade brasileira e no campo educacional em particular assume um caráter eminentemente ativo – por isto o denominamos de ativismo conservador – em que a defesa dos interesses dos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

socialmente dominantes se faz mediante tentativas contínuas de estabelecimento de uma direção intelectual e moral. Pela contínua reprodução de valores conservadores através de meios de comunicação de massa e forte chamamento de diferentes segmentos da sociedade para a superação do que seriam as mazelas do país, vistas como produtos históricos de desvios morais. Assim, da “corrupção” às “patologias morais” e à “desordem social”, se propagandeia a construção de uma ordem idealizada, na qual cada estrato social ocuparia posição diferenciada, conforme seus atributos naturais e imutáveis, e sem que indesejáveis conflitos sociais se exacerbassem.

Nesse sentido, o ativismo conservador contemporâneo apresenta respostas que, ao senso comum, atenderiam aos três principais conjuntos sociais. Às classes populares, lhes daria a esperança do “retorno à ordem” graças ao fortalecimento de convicções morais e com isto expectativas de futuro comedidas, mas, em princípio alcançáveis. Às classes médias, reafirmando sentimentos antipopulares – desclassificação moral dos subalternos em especial daqueles que de algo modo se insurgem contra as desigualdades da ordem social – e a reafirmação de valores tipicamente pequeno burgueses (mesmo que transvestidos de moralidade religiosa) do comedimento, esforço e temperança, alimentariam a ilusão de sua superioridade de classe. Às classes realmente dominantes, o ativismo conservador exclui da cena política toda opção que em alguma medida incorporasse interesses das classes populares, reproduzindo por meios, geralmente mais intelectualmente sofisticados, o ideário de um liberalismo sem democracia.

Frente à presença deste novo fenômeno, concluímos o trabalho discutindo menos do que as possibilidades de superação das ações do ativismo conservador, muito mais correlacionando a emergência deste à condição historicamente subalterna do campo educacional, condição que sobredeterminaria os limites de intervenção daqueles que são mais amplamente objeto, no âmbito educacional, das ações repressivas dos movimentos de inspiração direitista.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. Cursos no *Collège de France* (1989-92). Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L. **Una invitación a la Sociología Reflexiva**. Tradução de Ariel Dillon. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- BUROWAY, M. **O Marxismo Encontra Bourdieu**. Tradução de Fernando Rogério Jardim. Campinas: Editora Unicamp, 2010.
- GRAMSCI, A. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. Caderno 12. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere** vol. 01.
- COUTINHO, C. N., NOGUEIRA, M. A., HERIQUES, L. S. (org). Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GRAMSCI, A. **Breves notas sobre a política de Maquiavel**. Caderno 13. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere** vol. 03. COUTINHO, C. N., NOGUEIRA, M. A., HERIQUES, L. S. (org). Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MASSON, M. A. C. **Magistério e Sindicalismo. A Trajetória do Centro de Professores do Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCS/IFCS/UFRJ). Rio de Janeiro, 1989

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PNE 4 ANOS: AS MUDANÇAS NO MUNICÍPIO DE CAPINÓPOLIS

Fernando Henrique dos Santos, PPGED/UFU, fernandohs16@gmail.com

Raquel Silva Borges, PPGED/UFU, raquels_borges@hotmail.com

Trabalho financiado pela Capes

A Emenda Constitucional 59/2009 é um divisor de águas na sociedade brasileira por ampliar o direito à educação, se na redação original da nossa Carta Magna apenas o ensino fundamental era assegurado, a partir de 2009 toda a educação básica passa a ser um direito. Agora todos as crianças e jovens (entre os 4 aos 17 anos) passam a ter o direito à educação constitucionalmente assegurado de forma gratuita e universal (§ 4º do art. 211, CF). A redação dada ao inciso VI, do art. 214, passa a garantir metas a criação de orçamentárias, tendo como base o Produto Interno Bruto (PIB); tudo isso indicado no “plano nacional de educação, de duração decenal” (art. 214, CF). O artigo 6º da Emenda deixou claro que essa ampliação de direito era para se realizar gradativamente até o ano de 2016, com o apoio técnico e financeiro da União aos demais entes federados. (SILVA & SILVA, 2016)

O Plano Municipal de Educação de Capinópolis-MG

Sancionado no dia 19 de junho de 2015, sob a Lei nº 1547, o Plano Municipal foi construído após longo debate com as escolas e a comunidade, além do poder legislativo, executivo e ministério público.

Quando sancionado o plano, o município possuía cerca de 60 crianças, na faixa de 0 a 3 anos de idade, sendo atendidas por uma creche filantrópica, não havia creche pública para atender essa demanda, o que representava cerca de 3% (CAPINÓPOLIS, 2015, p. 25). Em 2018, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (CAPINÓPOLIS, 2018), 36% das crianças nessa faixa etária estão sendo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

atendidas pelo poder público, no Centro Municipal de Educação Infantil “Waldir Barbosa de Miranda” (Cemei), inaugurado em 2016 – com recurso do Proinfância - e na Escola Municipal Branca de Neve.

Quanto ao acesso das crianças de 4 a 5 anos à educação infantil, esse é era um problema superado em 2015. Neste ano apenas 93,8% das crianças estão na escola. Ao questionarmos obtivemos a respostas que a escola Branca de Neve possui vagas, a busca ativa foi de forma colaborativa (desenvolvimento social, educação e saúde), tanto que foram criadas duas turmas com crianças de 3 anos. Os 6,2% fora da escola representa o quantitativo de 20 crianças.

O quadro com menor mudanças é quanto ao acesso das crianças de 6 a 14 ano no ensino fundamental. No diagnóstico do plano 99,6% estavam matriculadas, no ano de 2018: 99,7. Os 0,3% representam 6 jovens.

O ensino fundamental é ofertado pelo poder municipal (1º ao 5º ano) e pelo poder estadual (1º ao 9º ano). Apenas a rede municipal não oferece tempo integral. Conforme os dados de monitoramento com as 5 turmas o município oferece 20%, de tempo integral da EE Governador Juscelino (idem, 2018). Bem próximo do percentual almejado na Meta 6. Todavia, com a EC 95/2016, e com a crise financeira do estado de Minas Gerais, em 2019 o quadro ensino fundamental de tempo integral voltará ao zero, pois a escola estadual entregará (1º ao 5º ano) a rede municipal.

Se adotarmos o Ideb como parâmetro de qualidade – o que não adotamos –, o município estaria entre as melhores escolas do país. Pois a média dos anos iniciais do fundamental é 6,2 e dos anos finais é 5,2; no ensino médio 4,7, em 2015.

A média do Ideb não demonstra a realidade municipal, aquela do dia a dia, aonde o nível sociocultural e socioeconômicos são fatores mensuráveis e visíveis a olho nu. Ao comparar a Avaliação Nacional de Alfabetização, entre os anos de 2013 a 2016, duas escolas se destacam: Higino e Aurelisa. A primeira com notas sempre elevadas em escrita, leitura e matemática e a outra com os piores dados da rede. A primeira tem com maior nível socioeconômico, não atende a zona rural, com a média de aluno/sala

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

desejável, a segunda com o menor nível socioeconômico, atende a zona rural (algumas crianças chegam na escolas as 10h para a aula no vespertino), e com a média mais baixa de aluno/sala: 15. Ainda assim, o município alega, na meta 5, que 95% das crianças estão aprendendo adequadamente. O que nos leva a crer que não souberam analisar os dados da ANA.

A meta 4 nos leva a crer que mudanças culturais está acontecendo, tendo em vista que 100% das crianças e jovens do município estão sendo atendidas tanto na rede municipal e estadual, sejam na escolas de educação especial, sejam na escolas ‘comuns’. Atendimentos em sala de aula e extraclasse. Esse dado de 2018, leva-nos a crer que os apontamento de Santos e Vilela (2015) foram levado em consideração pelo poder municipal.

A partir do desaparecimento do fantasma da repetência já em 2015, nos perguntamos os motivos para que a juventude não esteja no ensino médio, visto que 99,7% estão no ensino fundamental e a reprovação “não existe”. Em 2018, apenas 66,5% dos jovens entre 15 e 17 anos estão no ensino médio. Vê-se, portanto, que estamos diante de um desafio monumental, agora agravado pela EC 95, pela política de fomento ao ensino médio integral (Lei 13415/2017) e pela Base Nacional Comum Curricular que não dialoga com os professores.

Até o ano de 2014 os dados quanto a educação profissional não ultrapassava 50 no número de jovens e adultos que conseguiam vaga Sesi/Senai, em Ituiutaba. Com a inauguração da Uaitec esse quantitativo mudou drasticamente. Hoje cerca de 1000 pessoas/mês realiza cursos, presenciais e EaD, de profissionalização e capacitação.

Como o município é pequeno e não consegue atender toda a demanda de profissionalização, a estratégia é garantir transporte escolar. O mesmo se aplica ao ensino superior: “Meta 12 do município: Disponibilizar e manter o transporte público para todos os estudantes de graduação e pós graduação em todos os turnos para instituições de ensino superior e tecnológico.” (idem, 2015. p. 74)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Atualmente cursam o ensino superior: 465 pessoas. A maioria em instituições privadas e recebem bolsa de estudo aos estudantes. Entre eles as únicas duas professoras da rede sem graduação.

Como destacado por Santos (et all, 2017), Capinópolis é o que mais valoriza os profissionais da educação. Isso não significa que recebem o piso salarial integral, pelo contrário, segundo a Lei complementar nº 58, de 22 de abril de 2010 (idem, 2010), o município paga o piso salarial proporcional. Ainda que a meta 18 do PNE e do Plano Municipal tenham como objetivo a mudança no Plano de Carreira até 2016, até essa data nada foi modificado. O que existe são reuniões periódicas de docentes estudando as modificações no plano de carreira, visa garantias já previstas na meta 18, inclusive a incorporação de “todos os profissionais da educação (cantineiras, secretarias, guarda, pessoal de apoio) tendo como referencia o piso salarial nacional e a valorização profissional de acordo com o nível de formação” (idem, 2015, p. 72)

A gestão democrática, prevista na CF (art. 206, VI) não existe. Capinópolis faz parte dos 74,4% dos municípios em que a direção escolar é exclusivamente por indicação (INEP, 2018), isso inclusive está previsto na Lei complementar 58/2010.

O município demonstra não ter realizado nenhuma mudança financeira. Como já salientamos, o estado de Minas Gerais passa por uma crise financeira, inclusive os professores continuam não recebendo em dia, e cabe-nos ainda lembrar, que junto ao Rio de Janeiro, ainda não aprovou o Plano Estadual de Educação. No cenário nacional, após impeachment da presidente Dilma – aprovou o PNE sem vetos – o golpista Michel Temer retira o PNE da Lei de Diretrizes Orçamentárias, alegando cumprir a lei de responsabilidade fiscal, além é claro da EC 95.

Ainda assim, vejamos os número do município quanto ao financiamento da educação, na Lei Orçamentária Anual (LOA):

2016: Receita – 47.518.100,00 | Educação e Cultura: 12.750.000,00 – LOA 2015

2018: Receita – 63.525.000,00 | Educação e Cultura: 13.248.000,00 – LOA 2017

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A primeira vista nota-se que apesar do aumento de receita, o investimento em educação não subiu proporcionalmente. Não trouxemos dados de 2013, para o ano de 2014 por conta do arquivo no site da prefeitura estar corrompido, tanto o da LOA, quanto da LDO.

Considerações

O município está estabilizado, as únicas grandes mudanças estão no acesso à educação infantil e no ensino profissionalizante. Não houve modificações quanto a qualidade de educação ofertada. Fazendo-se necessário, nesse momento, discutir-se a qualidade dessa educação.

O financiamento da educação para mudar essa realidade não foi modificado, tampouco debatido, para nós é carente de mais fiscalização da comunidade. Com a entrega dos anos iniciais do fundamental para o município e com os cortes da União, a centralização financeira nas mãos da União tende a agravar o quadro estagnado da educação municipal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INEP. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2018.

CAPINÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. **Lei 1547**, de 19 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal – PME e da outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 58**, de 22 de abril de 2010. Dispõe sobre a Criação da carreira dos profissionais da educação do Magistério do Município de Capinópolis – MG, institui o piso salarial profissional, fixa quadro de cargos e dá outras providências

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Ficha de Monitoramento: PME Capinópolis**, de 05 abril de 2018.

SANTOS, F. H.; VILELA, M. A. A. S. . Plano nacional e municipais de educação: educação especial e inclusiva. In: **Seminário de inclusão: práticas, diversidade e educação**, Ituiutaba, v. 1. p. 99-109, 2015.

SANTOS, F.H; et all. A valorização docente no pontal do triangulo mineiro: diagnóstico da realidade. **Série Cadernos ANPAE**, Ituiutaba, Vol. 46, nov. p. 478-496, 2017

SILVA, M. S. P; SILVA, E. P. Q.. Nuances e contornos do direito à educação na lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 393-406, jul./dez. 2016

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O IMPACTO DO PNAIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA DE UMA CIDADE DA REGIÃO METROPOLITANA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Paula Brandão Campos, UFF, paulinhabc2@gmail.com

Pablo Silva Machado Bispo dos Santos, UFF, pablobispo@id.uff.br

A Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica no nosso país. E muito se tem investido nos últimos anos em formação continuada dos docentes, inclusive dos que lecionam nessa etapa. Um dos programas governamentais elaborados como política pública de formação continuada para professores da Educação Infantil, foi o PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Esse trabalho tem por intuito dissertar sobre a Educação Infantil no nosso país, sobre a formação continuada de professores e em compreender a relação da inclusão dessa etapa de ensino num programa de formação voltado para a alfabetização. Pretende-se alfabetizar os alunos da pré-escola? Aprofundando mais o estudo, serão entrevistados professores da rede de ensino de um município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro que fez adesão a esse programa do governo federal para a formação continuada do seu corpo docente da pré-escola e que participaram do mesmo. Qual o impacto do PNAIC na prática pedagógica desses profissionais? Uma questão que tem a pretensão de ser respondida ao longo desse trabalho.

Como professora da Educação Infantil de escola da rede pública, comecei a preocupar-me com a formação dos professores da Educação Infantil, principalmente a continuada, sendo essa a etapa inicial da Educação Básica e onde as crianças iniciam a sua vida escolar. Percebia a escassez de formações oferecidas, principalmente em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

serviço, já que muitos profissionais não têm a possibilidade de fazer alguma formação fora do horário de trabalho devido às suas duplas ou triplas jornadas. Eram escolhidos professores, geralmente um por instituição, para que participassem dessas formações continuadas. Esses professores tinham o papel de serem multiplicadores em suas instituições do que foi aprendido nesses cursos.

Devido a essa preocupação com a formação continuada dos docentes da Educação Infantil, resolvi pesquisar quais as políticas públicas existentes num município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Deparei-me, então, com a adesão desse município ao PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – voltado à formação continuada de professores da pré-escola, parte integrante da Educação Infantil voltada a crianças de quatro e cinco anos.

O município pesquisado localiza-se na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, possuindo uma área de 523,888 km², população estimada pelo IBGE (2017) em 798.647 habitantes, sendo o 4º do estado e o 24º do país no ranking de cidades mais populosas. De acordo com dados do IBGE do ano de 2008, o município tem um PIB (Produto Interno Bruto) em R\$ 8.359.928,420 mil e PIB *per capita* de R\$ 9.771,98.

A prefeitura deste município estabeleceu, como um dos objetivos em relação à Educação, a alfabetização dos alunos da sua rede de ensino até os sete anos de idade, isto é, até o segundo ano de escolaridade, antes mesmo da aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao final do ano de 2017.

Com a diminuição da faixa etária para se formar alunos leitores e escritores fluentes que era até o 3º ano de escolaridade/ até os 8 anos de idade e que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passou a ser até o 2º ano de escolaridade/ até os 7 anos de idade e de se inserir os professores da pré-escola num curso que tem por objetivo a alfabetização, fica um questionamento: se realmente não se pretende formar esses professores para preparar os seus alunos para o primeiro ano de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

escolaridade, antiga Classe de Alfabetização, porque a Educação Infantil está inserida num curso de formação de professores alfabetizadores?

Profissionais da rede de ensino do município pesquisado que estão inseridos nesse programa de formação continuada se questionam sobre o porquê de se incluir esses profissionais da pré-escola, que engloba os alunos de quatro e cinco anos, num curso voltado especificamente para alfabetização se sempre foi enfatizado em outros cursos isolados de formação continuada promovidos pela rede com embasamento em documentos legais que este não é o objetivo da educação infantil. Sempre se priorizou nesses cursos, como o Tecendo Ideias II no ano de 2015, que o objetivo da educação infantil, como citado anteriormente, é o brincar e a interação, nunca a preparação para a alfabetização, como acontece na maioria das escolas da rede privada de ensino.

Por que escolhi especificamente esse município? Esse município foi escolhido por demonstrar um engajamento muito grande em fazer com que todos os seus professores que lecionam na pré-escola, assim como seus orientadores pedagógicos que atuam na educação infantil, participem dessa formação continuada, visando melhorias nas práticas pedagógicas dos mesmos em âmbito escolar.

Partindo dessa formação continuada específica para os docentes da pré-escola, investigaremos a relação da formação continuada desses professores. Qual a ligação que esses profissionais estabelecem entre a formação continuada e sua prática pedagógica.

O porquê de escolher essa etapa da Educação Infantil se justifica pela obrigatoriedade de matrícula pelos pais ou responsáveis de crianças a partir de quatro anos de idade pela Lei nº 12.796 de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Com a regulamentação dessa lei, as crianças da faixa etária citada devem frequentar a escola, não sendo mais algo opcional para seus pais ou responsáveis, assim como descrito no artigo 4.

Qual objetivo de se inserir professores da pré-escola num curso de formação continuada que tem por objetivo a alfabetização em língua portuguesa e matemática se

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

a Educação Infantil, de acordo com documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não tem por objetivo alfabetizar as crianças e nem prepará-las para a alfabetização?

De acordo com o artigo 9º das DCNEI, a Educação Infantil tem por objetivo desenvolver atividades que tenham como norteadores o brincar e a interação.

Questiona-se, então, qual o objetivo desta formação continuada para professores da Educação Infantil. Pretende-se alfabetizar as crianças na Educação Infantil (pré-escola)? Como se dá essa formação continuada? Quais impactos dessa formação continuada na prática pedagógica dos professores que participaram dela?

Partindo desse objetivo, surgem algumas questões que procurarão ser respondidas ao longo dessa pesquisa, tais como: Quais os objetivos da formação continuada em serviço para professores da Educação Infantil (PNAIC) em uma política pública voltada para a formação continuada para a alfabetização? Qual a importância da formação continuada para a prática docente? Qual a possível relação da formação continuada PNAIC com a prática pedagógica de docentes da rede em questão? Quais contrapontos existentes entre a relação do PNAIC na prática pedagógica de docentes da pré-escola de uma escola da zona rural (de campo) e uma escola da zona urbana da rede municipal de ensino da cidade pesquisada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. ano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.
- Conferência Nacional de Educação de 2014. CONAE 2014. *Documento final*.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- _____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS E GESTORES NOS PLANOS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DA
GRANDE VITÓRIA/ES**

Eduardo Augusto Moscon Oliveira/UFES - eduardo.moscon@ufes.br
Charla Barbosa de Oliveira Macedo de Campos/UFES - oliveiracharla@hotmail.com
Geruza Marques Roela de Oliveira dos Santos/UFES - geruzamarques7@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática da Educação, princípio constitucional caro à educação brasileira é diretriz do PNE 2014-2024 (lei 13.005/2014). Está no art. 2º, “VI- promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”.

Porém, conforme destaca Oliveira (1991, p.78), “O método democrático é, por assim dizer, a exigência e resultado, suposto e pressuposto de um longo processo de complexificação, diversificação, das estruturas sociais, das classes, dos interesses”.

Tendo em vista a meta 19 estabelecer o prazo de 2 anos, para ‘efetivação’ da Gestão Democrática’, questionamos sobre os desdobramentos e ações institucionais realizadas a partir do conjunto de estratégias propostas nos Planos Municipais de Educação (PME) da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES (RMGV) composta por sete municípios: Vitória, Vila Velha, Serra, Cariacica, Viana, Guarapari e Fundão.

Esta pesquisa está vinculada ao Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo – Lagebes/CE/UFES e tem por objetivo central ‘analisar, junto aos sistemas Municipais de Educação da grande Vitória e estadual de ensino, as condições de efetivação da gestão democrática, presente nas estratégias da meta 19 da Lei 13.005/2014’. Trata-se de investigação qualitativa e exploratória que utiliza técnicas de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pesquisa documental e entrevistas com técnicos das secretarias e membros dos conselhos e fóruns municipais e estadual de educação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Um dos elementos levantados durante a investigação diz respeito às estratégias 19.2, 19.3 e 19.8 do PNE, incorporados nos Planos Municipais de Educação. Este texto expõe alguns resultados em relação à formação de Conselheiros, diretores e Gestores nos planos municipais de Educação da Região metropolitana.

A FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS, DIRETORES E GESTORES E OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA/ES

Na meta 19 do PNE a formação é componente de 03 três estratégias: 19.2. “Ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) [...]”; 19.5. Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, [...], inclusive por meio de programas de formação de conselheiros [...]”; 19.8. Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares [...].

A premissa anunciada no PNE pressupõe a reestruturação e/ou a continuidade da oferta de programas nacionais dessa natureza, como o “Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica”, “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares” e o “Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho)”, entre outros, desenvolvidos a partir do Regime de colaboração. O Programa Escola de Gestores vem sendo realizado desde 2006 em parcerias com os diferentes entes federados, como destacam Gomes, Santos e Melo (2009).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Todos os planos municipais de educação dos municípios da RMGV, reafirmam o exposto nas estratégias 19.2, 19.5 e 19.8 do PNE e avançam, propondo a realização de formação a partir de suas redes. A exceção é o município de Guarapari, que teve a meta 19 de seu PME excluída pela câmara a época da votação do plano. Somente pela Lei nº 4.195 de 28 de dezembro de 2017 foi incluída a Meta 20 no PME. Nesta inclusão, há a reprodução das estratégias 19.2, 19.5 e 19.8 do PNE, sem alterações.

O município de Cariacica propõe “implementar e fortalecer programa de formação para conselheiros” e “desenvolver programas de formação específica para gestores escolares”. Viana é um dos municípios que reforça a vinculação com o regime de colaboração, ao destacar (e cobrar) em duas estratégias de formação de conselheiros o “apoio da união” em desenvolvimento de programas de formação e conselheiros. Em relação a formação de gestores escolares e membros de conselho de escolas, propõe “realizar programas de formação continuada”.

Fundão trata na Meta 15 a Gestão Democrática. Em relação a formação, busca “Garantir a capacitação e formação permanente dos conselheiros” e “Promover e apoiar programas de formação continuada para conselheiros”. A formação de gestores é destacada na estratégias 16.21, “[...] implementação de uma política de Formação Continuada na rede pública municipal de ensino, de forma articulada, contemplando os diversos seguimentos da escola (gestores, assessores pedagógicos, docentes, secretários escolares e demais servidores), [...] em parceria com Estado, União e outros”.

Vila Velha tem na meta 19 do PME, 30 estratégias e em seis delas a formação é componente. Propõe desenvolver, ampliar, promover e efetivar programas de formação continuada para diretores, conselheiros e segmentos do conselho escolar. Na estratégia 19.3 propõe desenvolver programas de formação em gestão escolar para os candidatos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que almejam “candidatar à direção de escola”. É o único município que explicitamente anuncia parceria com a UNCME em seu PME, na estratégia 19.29.

Vitória e Serra tem similaridades em relação as estratégias, pois tratam da formação de conselheiros na estratégias 19.2 “implementar políticas de apoio e formação [...]”. Diferentemente de outros municípios, são mais claros no processo de fortalecimento dos grêmios estudantis na estratégia 19.4 de ambos os municípios, pois asseguram formação aos grêmios. Vitória, detalha o tipo de formação, que deve tratar “[...] sobre democracia participativa e ações que promovam o protagonismo juvenil”. Serra, na estratégia 19.8 propõe a “desenvolver programas de formação de diretores escolares”.

CONSIDERAÇÕES

Os municípios que se propuseram a realização de seus próprios programas de formação, indicam prioridade para a realização da formação de gestores/diretores devido iminência dos processos de eleição, seleção e/ou escolha. Quanto à formação de conselheiros algumas ações esparsas e pontuais são realizadas. Mesmo em municípios de tradição democrática na educação, as ações de formação permanente de conselheiros ainda não se efetivaram.

Há quatro anos da aprovação do PNE, em um o cenário de exceção plena das liberdades democráticas, de ajuste e restrição orçamentária, de ampliação do ultraconservadorismo e expansão do neoliberalismo e gerencialismo ameaçam o princípio da gestão Democrática. Verifica-se a ausência de continuidade, ou criação de novos programas de formação de conselheiros e gestores educacionais por parte das contrapartidas da União na efetivação das estratégias 19.2, 19.3 e 19.8 do PNE. Esse vácuo de ações governamentais evidencia prioridades e contradições do grupo político que assumiu o governo após 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
- CARIACICA (Município). Lei nº 5.465 de 22 de setembro de 2015. Dispõe sobre a aprovação do plano municipal de educação de Cariacica – PMEC e dá outras providências. Cariacica, 2006.
- FUNDÃO (Município). Lei nº 1019 de 24 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de educação (PME) para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. Fundão, 2015.
- GUARAPARI (Município). Lei nº 3.934 de 01 de setembro de 2015. Aprova o plano municipal de educação - PME – período 2015-2025, e dá outras providências. Guarapari, 2015.
- GUARAPARI (Município). Lei nº 4.195 de 28 de Dezembro de 2017. Altera dispositivo da Lei nº 3.934 de 01 de Setembro de 2015, e dá outras providências. Guarapari, 2017.
- GOMES, A.M.; SANTOS, A.L.F.; MELO, D.B.L. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **RBP**, v.25, n.2, p. 263-281, mai./ago. 2009
- OLIVEIRA, Francisco de. Uma alternativa democrática ao liberalismo. In: **A democracia como proposta**. Rio de Janeiro: IBASE, 1991. p. 77-92.
- SERRA (Município). Lei nº 4.432 de 04 de novembro de 2015. Aprova o plano municipal de educação da serra - PMES e dá outras providências. Serra, 2015.
- VIANA (Município). Lei nº 2.726 de 03 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação. Viana, 2006.
- VILA VELHA (Município) Lei nº 5.629 de 24 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de educação - PME e dá outras providências. Vila velha, 2015.
- VITÓRIA (Município). Lei nº 8.829 de 25 de junho de 2015. Aprova o plano Municipal de Educação de Vitória - PMEV. Vitória, 2015.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFBA: DIREITO SOCIAL DE ELEVAR A
ESCOLARIZAÇÃO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS DE
ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA INTERROMPIDO PELO GOLPE**

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL - UFBA – taffarel@ufba.br

MARIZE CARVALHO – UFBA - marize.ufba@gmail.com

INTRODUÇÃO: A Universidade Federal da Bahia (UFBA) realizou no período de 2004 a 2007 a elevação da Escolarização de 350 trabalhadores e trabalhadoras de áreas de reforma agrária no Estado da Bahia. Destes concluintes muitos seguiram seus estudos e estão agora concluindo cursos como Licenciatura em Educação do Campo, Agroecologia, Pedagogia da Terra, Direito, Cursos Tecnológicos entre outros.

METODOLOGIA: A partir do relato científico desta experiência exitosa a UFBA, que se valeu da pedagogia da alternância, juntamente com a Coordenação de Educação do MST Nacional e dos Estados do Nordeste do Brasil, encaminhou projeto para elevar a escolarização de aproximadamente 5.000 (cinco mil) trabalhadores e trabalhadoras de áreas de reforma agrária de oito estados do Nordeste do Brasil. O projeto, em sua justificativa demonstra que está em curso um processo de fechamento de escolas do campo que não contribuí para o enfrentamento de um dos grandes problemas da educação brasileira que é o analfabetismo. O projeto encaminhado pela UFBA foi analisado pela Comissão Pedagógica Nacional do Pronera (CPN/PRONERA) e foi indicado para fins de financiamento. Este Projeto tem como REFERÊNCIA os pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético (MARX E ENGELS), cuja concepção de sociedade e educação está no sentido que interessa à classe trabalhadora no seu desenvolvimento histórico e contraditório do modo de organizar a vida no campo e na cidade. A expressão mais elaborada de teorização sobre Educação do Campo pode ser encontrada nas produções dos teóricos ligados a defesa da Educação do Campo onde se destacam os intelectuais orgânicos do MST (CALDART)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que estão elaborando a Pedagogia do Movimento (VENDRAMINI). Neste sentido a dimensão Curricular, tanto geral como cultural, baseia-se na Pedagogia Socialista (PISTRAK). Em termos de teoria pedagógica para a formação de professores, observando-se a Resolução 02/2015 que traça as diretrizes para formação inicial e continuada de professores para a Educação básica, encontramos em especial na Bahia, a fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI), tendo como suporte as práticas da Educação do Campo desenvolvidas na UFBA a partir das experiências com a Licenciatura em Educação do Campo, a Escola Ativa, posteriormente transformada na Ação Escola da Terra (PRONACAMPO), e a disciplina da Graduação Atividade Curricular em Área de Reforma Agrária (ACC) que tem como eixo de estudo a Reforma Agrária Popular e a Agroecologia. Somam-se a este esforço a teorização encontrada em mais de 10 (dez) teses, dissertações e monografias defendidas nos grupos LEPEL/FACED/UFBA E GEPEC/ FACED/UFBA. Neste ínterim, entre 2007 e 2014 altera-se radicalmente a situação econômica, política e social no Brasil, a partir do impeachment, sem crime de responsabilidade, no ano de 2016, da presidenta legitimamente eleita com 54 milhões de votos em 2014, Dilma Rousseff (VALIM). Os estudos a respeito da situação política, econômica e social demonstraram que o impeachment se constituiu em um Golpe de Estado promovido e sustentado pelos setores imperialistas no Brasil da economia rentista, empresarial, dos meios de comunicação de massa, com destaque para a Rede Globo, e de setores do parlamento burguês, os deputados da chamada bancada do “Boi, Bala e da Bíblia” - Latifundiários, Empresários, religiosos fundamentalistas de várias procedências). Constatamos que entre 2016 à 2018 o Golpe (JINKINGS; DORIA; CLETO), continua em curso, desenvolvendo suas etapas, que culminam com a prisão do ex-presidente Luiz Inácio LULA da Silva em 07 de abril de 2018. Como etapas do Golpe que se sucedem e aprofundam temos a entrega das riquezas brasileiras ao capital estrangeiro com o Pre-Sal, a Petrobrás, o setor elétrico, os aquíferos, os minerais e demais riquezas referentes a biodiversidade, e a intensificação do assalto aos fundos públicos, a privatização do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

patrimônio nacional, a intensiva destruição dos direitos, a destruição da soberania e, da democracia no Brasil. O Golpe na Educação se efetiva com os cortes orçamentários, com as Reformas do Ensino Médio, e BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com a Escola Sem Partido, a Escola Com Mordaca, com a perda da autonomia das universidades, com a política de Formação de Professores através de Editais restritos a concepção rebaixada e privatista de formação do atual governo golpista de Michel Temer. O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) foi destituído à Secretaria ligado à Casa Civil e toda política agrária voltada para as áreas quilombolas, indígenas e de reforma agrária aniquiladas. Nos cabe perguntar nos 20 anos do Pronex: o que fazer frente aos retrocessos que condenarão os trabalhadores e trabalhadoras e terem seus direitos retirados, entre os quais o direito a Educação do Campo, desmonte consolidado com a Regime Fiscal aprovado pela EC 95/2016? CONCLUSÃO. A literatura consultada (MONTORO) nos permite afirmar que está sendo aprofundada a degeneração e decomposição do capitalismo e que estão ocorrendo profundos cortes nas políticas sociais. Não estão sendo atendidas as demandas da população excluída dos seus direitos e estão ocorrendo desmontes das políticas sociais de caráter compensatório, assistencialista e focais. A ganância pelo lucro do capital elimina todos os obstáculos a sua frente, sejam eles as políticas, as instituições ou os seres humanos. Frente ao avanço da destruição das forças produtivas, das políticas sociais, da democracia, da soberania nacional, destruição da política agrária que interessa a classe trabalhadora, intensificada pelo Governo Golpista de Temer, aprofundam-se tendências destrutivas que atingem os trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo. O governo golpista não tem mais condições legítimas e de direito para encaminhar politicamente as reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo, portanto, avizinha-se um estado de barbárie cujas tendências indicam retrocessos em um século de desenvolvimento sócio econômico e cultural. Frente à tendência hegemônica colocada concluímos que, estão atuais os pilares do projeto educacional construídos na luta histórica dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, das águas, das florestas e das

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

idades: uma consistente base teórica, elevação da consciência de classe, formação política e inserção nos movimentos populares de luta social por reafirmação da Educação do Campo, PRONERA e da Reforma Agrária ampla, democrática e popular, cuja consigna de fundo está na capacidade dos trabalhadores enquanto classe explorada, enfrentar na luta e desvelar o papel do Estado burguês de Temer e seus antagonismos frente ao projeto de emancipação humana da classe trabalhadora. De imediato construir uma agenda política em defesa da educação pública unificada em uma Frente Única (FU), contra o fechamento das Escolas do Campo, em defesa do PRONERA impõe-se a todos nós e as instituições de luta da classe trabalhadora. Fora Temer! Lula Livre! Lula Presidente com CONSTITUINTE para revogar o conjunto das contrarreformas do Governo Golpista, é tarefa da classe trabalhadora.

PALAVRAS-CHAVES: Política Educacional do PRONERA; Base curricular para alfabetização; Golpe na Educação

REFERÊNCIAS

- CALDARDT, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petropolis: Vozes, 2000.
- MARX, K. ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MONTORO, Xabier A. *Capitalismo Y Economia Mundial*. Madrid: Instituto Marxista de Economia, 2014.
- MST. *Educação do MST MEMÓRIA: Documentos 1987-2015*. São Paulo: Expressão popular, 2017.
- PISTRAK, M.M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 11 Ed. Ver. São Paulo: Autores Associados, 2013.
- SOUZA, Jessé. *A Elite do Atraso. Da escravidão a Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- VALIM; Rafael. *ESTADO DE EXCEÇÃO: A forma jurídica do neoliberalismo*. São Paulo: ContraCorrente, 2017.
- VENDRAMINI; Célia. *Educação em Movimento*. Florianopolis: NUP/CED, 2002.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EJA NA ZONA RURAL: REFLEXÕES SOBRE
A PRÁTICA PEDAGÓGICA MATEMÁTICA DE PROFESSORES E A
PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA**

Francisco Josimar Ricardo Xavier, UFF, josimar_xavier@id.uff.br

Adriano Vargas Freitas, UFF, adrianovargas@id.uff.br

Eixo 1: Política e Práticas da Educação Básica

Grupo de Pesquisa em Educação Matemática (GRUPEMAT)

Grupo de Etnomatemática da UFF (GETUFF)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Introdução

É comum a interpretação de que a evasão dos estudantes de EJA da escola tem influência de seus possíveis resultados negativos em Matemática. Contudo, considerando que a referida disciplina está presente na escola sob a orientação de professores(as), corroboramos com Fonseca (2001) quando esta nos informa que os discursos sobre o fracasso de um estudante em Matemática diz mais sobre as práticas dos(as) professores(as) que seu próprio insucesso em relação à disciplina escolar.

A partir dos estudos Fonseca (2001; 2012) e considerando a extensa literatura na área da educação que discorre sobre as causas da “exclusão, fracasso escolar, evasão,” (OLIVEIRA, 1999, p. 61) na EJA, optamos por encaminhar nossa pesquisa no sentido de compreender as razões de permanência dos estudantes da EJA na escola.

A revisão de literatura que elaboramos para nossa pesquisa e a leitura de Freitas (2013) nos possibilitam afirmar haver uma carência de estudos sobre Educação Matemática na EJA na Região Nordeste do Brasil e sob uma perspectiva que compreenda as práticas pedagógicas matemáticas dos(as) professores(as) como possibilitadoras da permanência dos estudantes na escola. Com isso, elaboramos como

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

questão norteadora: Que influência as práticas pedagógicas matemáticas dos(as) professores(as) da EJA exercem sobre a permanência dos estudantes nas escolas da zona rural de Sobral?

Consideramos que duas justificativas são pertinentes para construirmos nossa pesquisa no campo da Educação Matemática na EJA: a primeira, por apresentarmos o lócus de estudo em uma escola da zona rural de uma cidade localizada uma região geográfica do país ainda pouco pesquisada. A segunda, por ela estar articulada dentro de um contexto de uma crise social que tem colocado em xeque as discussões sobre o acesso da população brasileira mais pobre às políticas públicas, sobretudo, a Educação Básica (FRIGOTTO, 2016).

Neste artigo discorremos sobre o sentido de práticas pedagógicas percebido durante as observações de aulas de matemática de uma professora de EJA e em falas captadas em entrevistas com ela e uma estudante. Objetivamos com o mesmo (a) discutir como esta professora elabora sua prática pedagógica matemática e (b) analisar a influência desta prática pedagógica para a permanência da estudante na escola. Para isso, balizamos nossas discussões nas temáticas: Educação Matemática (FONSECA, 2001; 2012) e Prática pedagógica (FRANCO, 2012).

Metodologia

Definimos ser a observação participante e a entrevista do tipo semiestruturada (GIL, 2008) nossos instrumentos de coleta de dados. Para análise dos mesmos, nos propomos a fazer uma Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2016), com a qual procuramos relacionar, qualitativamente, os dados e as informações concedidos pelos sujeitos envolvidos, o referencial teórico estudado e a nossa percepção como pesquisador.

Especificamos que o acompanhamento das aulas aconteceram entre os meses de janeiro e fevereiro de 2018. Com os dados coletados nas observações realizadas buscamos perceber as adaptações e táticas elaboradas pela professora da EJA, durante as

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

aulas de Matemática.

As entrevistas foram realizadas em janeiro de 2018. Com a professora buscamos compreender como ela constrói suas aulas de Matemática. Já com a estudante, focamos em compreender o significado que ela confere à prática pedagógica matemática da professora para sua permanência na escola.

Resultado e Discussão

Nas observações em sala constatamos que a professora utiliza de diferentes estratégias pedagógicas (leitura individual, coletiva, trabalhos em grupos) e atividades de matemática. Em todas as aulas de Matemática ela segue uma mesma metodologia: de início, propõem um conteúdo e exemplifica-o, faz a leitura dos problemas, seguindo-se de “um tempo” para os estudantes os resolverem e a finaliza com uma “correção coletiva”.

Na exemplificação, ela parte de situações matemáticas supostamente vivenciadas pelos estudantes, no intuito de “facilitar” o entendimento dos mesmos sobre os problemas que vêm nas “atividades”. Quando da leitura destes problemas, enfatiza os procedimentos de como se deve “armar as contas” para, então, os estudantes resolvê-las. Já na “correção coletiva”, embora haja interação e “troca” de respostas entre professora e estudantes, ao final, prevalece a “forma correta” de a professora resolver “as contas”.

Ao entrevistar a professora compreendemos que a “sequência” da aula é “repassada” na Formação de Professores de EJA, onde ela também recebe a “matriz de conteúdo” e as “atividades de acordo com as necessidades dos estudantes”. Esta Formação, por sua vez, funciona “como se fosse uma aula”, onde os professores de EJA aprendem “direitinho como devem passar os conteúdos para os alunos”, nos informa a professora.

Compreendemos que a professora segue um padrão de aula proposto na Formação de Professores. Embora este padrão passe por adaptações na sala de aula, sua prática pedagógica matemática pode ser entendida mais com “uma questão atitudinal”

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

(FONSECA, 2012, p. 60) de ajudar os estudantes na resolução de atividade, que uma nova forma de prática pedagogicamente elaborada às aprendizagens dos mesmos. Este tipo de ação é percebido quando no “tempo para resolver as atividades”, observamos que a professora circula pela sala, observando como os estudantes estão desenvolvendo os “problemas” e acaba apontando seus erros, explicando como eles “devem fazer”, ao invés de compreender como eles procederam até chegar ao erro apontado.

As falas da estudante nos permitem afirmar que a professora “levava” diferentes atividades matemáticas, mas que estas consideravam apenas as “contas” de “somar, diminuir”. Isso nos possibilita compreender que a professora reduz a matemática aos conteúdos curriculares, desconsiderando os conhecimentos matemáticos que a estudante traz de sua vivência. Ao mesmo tempo, compreendemos ser possível que este entendimento da professora reflète-se do currículo prescrito como regulador “do conteúdo e das práticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (SACRISTÁN, 2013, p. 20), posto que os conteúdos são “propostos” na Formação de Professores.

Ao ser indagada sobre como se sente enquanto estudante da EJA, a estudante nos responde que “é bom, por que eu não sabia meu nome agora aprendi. As conta eu já sabia de cabeça”. Sobre sua motivação para estar na EJA, ela nos diz que é “por que eu quero aprender mais, na caneta. Matemática da caneta. Eu sei de cabeça”. Você gosta das aulas de matemática?, perguntamos à ela, que nos respondeu, “gosto. Gosto do ensino da professora. É bom que a gente aprende mais. Na caneta”.

Encaminhamos nossos entendimentos para a compreensão de que, embora a professora utilize de estratégias variadas na tentativa de aproximar os assuntos de matemática às realidades dos estudantes, ainda assim, sua prática pedagógica pode ser entendida mais como ação de ensinar as contas de matemática que reconhecer os conhecimentos dos estudantes. Dessa maneira, tal prática pedagógica vai ser decisiva para esta continuar na escola. É a matemática “da caneta”, da professora, do currículo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

escolar, que a estudante quer aprender, por que não reconhece que seu conhecimento matemático também é importante.

Conclusão

As discussões tecidas neste artigo nos permitem a compreensão de que a prática pedagógica da professora, mesmo que reproduzida, e que compreenda mais o saber de uma Matemática conteudista que o experienciado na vivência da estudante, vai ser decisiva para esta continuar na escola. É a matemática “mais difícil”, da professora, a motivação para a estudante permanecer na escola, onde ela busca “aprender mais, na caneta”. Possível que se a prática pedagógica matemática da professora fosse diferente do esperado pela estudante, esta não continuaria na escola.

Referências

FONSECA, M. C. F. R. *Discursos, memórias e inclusão: reminiscências da Matemática Escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental*. 2001. 443 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2001.

FONSECA, M. C. F. R. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em Formação: Saberes pedagógicos.

FREITAS, A. V. *Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)*, 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013

FRIGOTTO, G.. *Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres*. Disponível em <
<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>> Acesso em 04 de maio de 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. 3 ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *22ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu. 24 p. 1999.

SACRISTÁN, J. G. (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A JUDICIALIZAÇÃO DO ACESSO À CRECHE: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO

Roseli Maritan de Aboim Costa, UNESA, roselimaritan@yahoo.com.br

Alzira Batalha Alcântara, UNESA/ UERJ, alzirabatalha@hotmail.com

Klaus Felinto de Oliveira, UNESA, klaus.eu@hotmail.com

Sem financiamento

O presente trabalho objetiva investigar a demanda do acesso a creches por meio de decisões judiciais e analisar as implicações dessa dinâmica na organização dos sistemas municipais de educação do estado do Rio de Janeiro. Consubstancia-se em pesquisa bibliográfica, análise documental e acesso ao sítio eletrônico do Tribunal de Justiça do estado do Rio de Janeiro, com o descritor “matrícula em creche”. Parte-se do pressuposto de que a intensa demanda pela via judicial interfere na organização e no planejamento dos sistemas de ensino, pois altera a ordem prevista de atendimento de potenciais beneficiários. Pretende-se, portanto, contribuir para uma reflexão do fenômeno da judicialização da política, que se manifesta de forma intensa na saúde, mas ganha terreno no campo educacional, notadamente na educação básica.

A Constituição Federal (CF) é um marco na garantia do direito à educação infantil, pois consignou, em seu artigo 208, IV, o dever de o Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco de idade (BRASIL, 1988). Importa observar que a legislação infraconstitucional ampliou tais garantias e essas foram ratificadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, IV, entende que o Estado deve assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (BRASIL, 1996), apresenta um olhar restritivo em relação ao ECA, pois o acesso à educação básica como direito público subjetivo ocorre a partir da pré-escola, isto é, de 4 a 17 anos de idade. Ainda que a LDBEN exclua a creche como etapa obrigatória, cabe notar que o STF tem

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

considerado a creche como direito fundamental, não podendo, portanto, ser submetido à esfera da discricionariedade da administração pública.

A partir dessa interpretação, qualquer cidadão pode acionar o Poder Judiciário para exigir o cumprimento de um direito pelo Estado, sob pena de responsabilidade do gestor público. O Plano Nacional de Educação (PNE), em sintonia com a LDBEN, prescreve a ampliação gradativa de vagas para a educação infantil. Para tanto, a meta 1 do PNE previu universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do Plano. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2016 apontam o não cumprimento dessa meta (BRASIL, 2018).

Os processos judiciais, em uma linha de defesa, fundamentam suas teses nas metas do PNE, argumentando que os municípios devem ofertar vagas na educação infantil, de forma progressiva. Entretanto, o Tribunal de Justiça do estado do Rio de Janeiro (TJRJ) manifestou que, em relação aos direitos fundamentais, não basta cumprir a meta, mas atribuir máxima efetividade às normas garantidoras desses direitos. Ou seja, não basta oferecer vagas, como prescreve a lei, se a demanda é superior à oferta. O Tribunal interpretou que as metas do PNE são “consideradas piso e não teto” (GOTTI, 2016. p. 102). A autora indica que os efeitos das decisões judiciais alteram a ordem normal de ingresso, prejudicando justamente os grupos sociais mais vulneráveis. Santos (2011) aponta que a distância dos grupos mais frágeis em relação ao acesso à justiça é tanto maior quanto mais baixo o estrato social a que pertence. Acrescenta que essa distância tem como causas próximas não apenas fatores econômicos, mas também sociais e culturais. Assim, a intervenção do Judiciário, de forma recorrente, ao tutelar preferencialmente o direito individual e ignorar a organização dos sistemas municipais de educação, pode prejudicar o princípio da universalidade do direito social à educação,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

em prol de uma política focalizada, privilegiando os segmentos sociais que judicializam a temática em tela.

Outro tema que suscita interesse nos acórdãos judiciais é a interpretação dada pelo TJRJ do artigo 211, da CF, acerca do federalismo educacional. O artigo indica que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em **regime de colaboração** seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Conforme orientação do MEC, a colaboração “refere-se à forma republicana, democrática e não competitiva de organização da gestão, que deve ser estabelecida entre os sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 12).

Quando questões relativas ao federalismo educacional são decididas pelo Judiciário, para a maioria dos julgadores, a competência administrativa de forma “exclusiva” pertence ao ente municipal. Essa interpretação pode estimular o processo de municipalização da educação infantil. No estado do Rio de Janeiro o embrião dessa dinâmica foi a Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEE) nº 2614/2003, que no art. 4º, parágrafo único, determinou: “Não serão realizadas novas matrículas para a educação infantil, face ao gradativo processo de municipalização” (RIO DE JANEIRO, 2003). O Ministério Público propôs uma Ação Civil Pública (ACP) com o intuito de se contrapor a essa determinação, pois o seu cumprimento implicaria a retirada do ente estadual da educação infantil. Ademais, nem todos os municípios têm capacidade técnica e financeira para arcar com essa política de forma exclusiva. No entanto, para o Tribunal, a Constituição, no art. 211, § 2º, deixou clara a “vocação dos Municípios para atender, com exclusividade, a educação infantil” (RIO DE JANEIRO - TJRJ - Processo nº 0009862-93.2003.8.19.0063).

A partir dessa interpretação jurídica, há que se fazer duas observações: 1ª) atender prioritariamente a educação infantil não significa exclusivamente. Os outros entes da federação não estão isentos de atuar na garantia do direito à educação infantil. 2ª) Tanto as decisões judiciais quanto as políticas educacionais, devem considerar o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

federalismo educacional, visto que o ente municipal, por vezes, pode não ter condições financeiras de arcar, de forma exclusiva, com a educação infantil.

A emergência da demanda por vagas em creches pela via judicial requer maior atenção dos pesquisadores sobre as decisões dos tribunais. Afinal, tais sentenças podem redesenhar as políticas públicas. Como afirmam Almeida e Silva (2013, p.29), as pesquisas servem para “orientar as políticas educacionais, mas também para mistificá-las, justificá-las ou questioná-las, desmistificá-las e mesmo denunciá-las, propondo aperfeiçoamentos ou mesmo supressão das mesmas”. Entre os anos de 2017 e 2018, constatou-se uma intensa judicialização no campo educacional, em especial, na primeira etapa da educação infantil. Essa dinâmica pode impactar a organização dos sistemas municipais, visto que o planejamento deve priorizar a educação básica obrigatória. Assim, quando a demanda é superior à oferta de vagas, a judicialização tende a prejudicar justamente os segmentos mais vulneráveis, pois esses setores têm menores chances de recorrer ao judiciário. No contexto de uma sociedade repleta de desigualdades, o acesso ao judiciário é desigual. Assim, o problema é intrincado, haja vista que “não estamos tratando de assunto sem controvérsia e nem sempre o que é legal é o mais justo e possível do ponto de vista educacional” (LOMBARDI, 2014, p 395). O fenômeno da judicialização da política carece, portanto, de reflexão. Afinal, parece que a sociedade brasileira, cada vez mais, vive na dependência de decisões judiciais.

Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; SILVA, Sidney Reinaldo da. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; TELLO, César. *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BRASIL. Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União* [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 05 de out. de 1988.

_____. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União* [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 13 de julho de 1990.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial* [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2016*. Brasília, MEC-Inep, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). *Planejando a Próxima Década. Alinhando os Planos de Educação*, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. – Brasília, DF: Inep, 2018.

GOTTI, Alessandra Passos. *A Qualidade Social da Educação Brasileira nos Referenciais de Compromisso do Plano e do Sistema Nacional de Educação*. 2016. 110 f. Projeto técnico 914 BRZ1009.2, UNESCO, São Paulo, 2016.

LOMBARDI, J. C. Judicialização da educação: interferência judicial aprofunda desigualdade no acesso em creche por quem mais precisa dele. *Revista HISTEDBR Online*, v. 14, n. 57, 2014.

RIO DE JANEIRO. Resolução 2614/2003. Estabelece normas e procedimentos de matrículas para ingresso e permanência de alunos nas unidades escolares da rede estadual de ensino, para o ano letivo de 2004 e dá outras providências. *Diário Oficial* [do] Estado do Rio de Janeiro, 29 dez. de 2003.

RIO DE JANEIRO - TJRJ – 18ª Câmara Cível – Apelação Processo nº: 0009862-93.2003.8.19.0063 - Relator: Des. Marco Antonio Ibrahim – j.25.10. 2005.

SANTOS, B. de S. *Para Uma Revolução Democrática da Justiça*. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: MAIS
UM PASSO PARA EDUCAR A CLASSE TRABALHADORA PARA O
CONSENSO**

Nelma Bernardes Vieira
IFRJ
nelma.vieira@ifrj.edu.br

Introdução

A formulação da BNCC iniciou-se em 2015, ainda no governo de Dilma Rousseff e, no início de 2018, foi divulgada a atual BNCC do Ensino Médio. O discurso oficial do governo Michel Temer é que se faz necessário dar outro sentido à etapa final da Educação Básica, no entanto, diante do texto oficial divulgado, parece que os verdadeiros motivos das mudanças em curso são outros: esvaziar o Ensino Médio de conteúdos, educar a classe trabalhadora para o consenso, e, também, atender aos objetivos do capital, de modo a conformar os filhos da classe trabalhadora para o trabalho precário e informal (FRIGOTTO, 2016; RAMOS, 2016; FERREIRA, 2017).

O documento tem um viés privatista, consolida o projeto dos que defendem o gerencialismo e a lógica de mercado, utiliza a concepção de educação como mercadoria, uma vez que atende aos interesses da classe empresarial. A BNCC divulgada prioriza exames em larga escala e o apostilamento, assim como aumenta o controle sobre o trabalho da escola e do professor, uma vez que haverá cobrança na utilização dos conteúdos listados na BNCC. Da forma como o documento foi apresentado, o trabalho docente restringir-se-á apostilas prontas, perdendo caráter de trabalho intelectual.

Do ponto de vista teórico, autores renomados, como Motta (2017), Leher (2017) e Lima (2017), apontam que a BNCC em nada contribuirá para a formação dos jovens da classe trabalhadora, os quais serão os maiores prejudicados com a sua implementação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Problema da Pesquisa

A BNCC divulgada pelo MEC no dia no dia 03 de abril de 2018 é mais um passo das “reformas”¹ em curso no país. O documento traz uma proposta que, para ser compreendida na sua totalidade, deve ser analisada juntamente com as alterações realizadas na LDB referentes ao Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/2017.

A Lei 13.415/2017 reformula o Ensino Médio, tornando obrigatórias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos de duração desse Nível de Ensino. Esta legislação traz como novidade cinco itinerários formativos (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional), os quais as escolas não têm a obrigatoriedade de ofertar na totalidade.

A mídia veiculou a informação de que os estudantes teriam como escolher qual itinerário estudar; porém o que de fato é mais provável que as escolas ofertarão o que for possível diante da situação precária em que a maioria das escolas se encontra (falta de laboratórios, de estrutura física, professores de diversas áreas, principalmente química, física e matemática).

É bem provável que a BNCC negará aos jovens da classe trabalhadora o acesso à formação ampla, pois a proposta é de um currículo mínimo, assim, esses sujeitos estarão condenados a uma educação mínima, aumentando, dessa forma, as desigualdades sociais e econômicas existentes no país; “terão acesso ao ensino médio mínimo, com uma formação mínima para uma vida igualmente mínima. Trata-se de uma política centrada na cultura do fragmento e do imediato[...]” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p.42).

A Lei 13.415/2017 e a BNCC do Ensino Médio têm um viés privatista, pois da forma como estão postos, os documentos oficiais privilegiarão o capital privado. A gestão

¹ A palavra reformas está entre aspas, pois todas as mudanças nas legislações (trabalhista e educacional) são interpretadas como retrocesso para a classe trabalhadora.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

privada de escolas públicas tem avançado no país. Destaca-se o processo de privatização das redes estaduais de ensino de Goiás e Mato Grosso (MOTTA; LEHER, 2017).

Esse processo privatista em curso, nada tem a ver com a situação econômica do país, faz parte de uma engrenagem de retrocessos em prol do capital, com o objetivo de retirar os direitos adquiridos pela classe trabalhadora e manter o país na posição de cariz dependente.²

A formulação da BNCC despertou o interesse de grupos privados (Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e além do organismo Todos pela Educação). Percebe-se que o percurso que o Ensino Médio tomará será de “ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (Saviani, 2015, p.75). O que gerará lucros para os grupos privados, principalmente com os lançamentos dos livros didáticos constando os conteúdos listados na BNCC, priorizando as competências e habilidades descritas no documento. Essa prática, precarizará o trabalho do docente, pois

se tornarão apenas os “reprodutores de conteúdos sem levar em consideração que são profissionais-intelectuais” (STANKEVECZ; CASTILHO, 2018, p. 36).

Diante desse cenário, as avaliações de larga escala terão um peso maior, uma vez que há um discurso sobre a importância de se padronizar o currículo em nome da melhoria nos índices da educação brasileira.

A redução das disciplinas escolares às habilidades presentes na base (VENCO; CARNEIRO, 2018) diminuirá o acesso dos filhos da classe trabalhadora aos conteúdos sistematizados construídos pela humanidade ao longo dos séculos. A implementação da

² É a forma que o Brasil está inserido no capitalismo mundial. O modelo de capitalismo dependente. Ocorre uma subordinação aos interesses dos países hegemônicos centrais, subordinação imposta pela burguesia brasileira (FERNANDES, 1972).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BNCC impedirá que esses sujeitos lutem em pé de igualdade com os filhos da burguesia no ingresso na universidade e no mundo do trabalho.

Objetivo do Estudo

O presente estudo tem como objetivo geral compreender a BNCC do Ensino Médio como uma contribuição da consolidação do desmonte da educação pública. Os objetivos específicos são: identificar como a BNCC contribuirá para os objetivos neoliberais; analisar como a BNCC prejudicará os filhos da classe trabalhadora e **também** de que forma haverá o esvaziamento dos conteúdos que possibilitarão aos filhos da classe trabalhadora acesso às funções mais complexas no mundo do trabalho.

Procedimentos Metodológicos

O procedimento metodológico utilizado para esse estudo foi a pesquisa bibliográfica e documental, tomando por base artigos científicos, a BNCC, a LDB e o PNE.

Resultados/ Conclusão

Neste estudo identifica-se que a BNCC é mais uma etapa das “reformas” de um governo ilegítimo que prejudicará os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes conhecimentos necessários para a transformação das suas vidas. Caberá aos profissionais da educação denunciar mais esse “golpe” e resistir dentro das escolas para que se tenha, de fato, uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio/>. Acesso em: 05/06/2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____. **Plano Nacional de Educação 2014**. Brasília, Câmara de Deputados, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 05/05/2018.

_____. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e de 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis de trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº5.452, de 1º de maio de 1943, e Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Zahar Editores, 1972.

MOTTA, Vania Cardoso da; LEHER, Roberto. **Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso**. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. II, nº 03, p. 243-258, jul-dez/2017.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Medida Provisória 746/2016: A contra-reforma do ensino médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584

SAVIANI, Demerval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento Revista de Educação. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. ISSN 23593296- Ano3, nº4, 2016.

STANKEVECZ, Priscila de Fátima; CASTILLO, Noela Invernizzi. **A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo Jornal Folha de São Paulo?** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.577>

VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. **“Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. ?** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.660>

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC: ALFABETIZAÇÃO ANTECIPADA?

Mariana Faria Oliva, UERJ, marianaoliva@id.uff.br

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e está dividida em creche e pré-escola, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) esta etapa “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social completando a ação da família e da comunidade.” (Art. 29).

As crianças são seres históricos, sociais, criadores de cultura e participam ativamente no contexto social. Elas possuem uma maneira singular de agir e pensar, e ainda, se comunicam com o mundo a sua volta, essencialmente, por meio do brincar.

Assim, o brincar se caracteriza como elemento importante no desenvolvimento infantil, porque segundo Kishimoto (2001) “pelo brincar se pode compartilhar valores culturais e significações, expressar idéias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade”. (p.9)

Nesse sentido, esta etapa da educação torna-se um espaço importante na vida da criança, pois proporciona constantes interações e relações destas com outras crianças e adultos, o que contribui para a formação de sua autonomia, para a ampliação do seu universo cultural e para a manutenção da sua cultura infantil.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A Educação Infantil tem sido alvo de muitos questionamentos no que tange a estruturação de seu currículo e sua articulação com o ensino fundamental. A obrigatoriedade na fase pré-escolar “pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa [...] trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental” (CORSINO; KRAMER; NUNES, 2011, p. 75).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa “apresentado como ação estratégica no âmbito das políticas educacionais para o Ensino Fundamental” (FRANGELLA, 2016, p. 110) assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios desde 2012.

O objetivo do programa é alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, numa tentativa de cumprimento da 5ª meta do Plano Nacional de Educação (PNE).

Assim, para alcançar seu objetivo, o PNAIC se articula em ações, sendo a centralidade da formação continuada dos professores alfabetizadores seu principal eixo.

(...) as ações do Pacto compreenderam um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações foram complementadas por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização. (BRASIL, 2018)

Além da formação continuada, outro eixo de destaque é a avaliação. A ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) é um instrumento utilizado para medir os níveis de alfabetização e letramento em português e matemática, onde participam todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental matriculados na rede pública de ensino.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No ano de 2016, o MEC divulgou resultados preocupantes em relação à 3ª edição da ANA. As crianças com 8 anos ou mais representaram 90% dos alunos que passaram pela avaliação e os dados revelaram que 54,73% do total de alunos apresentaram níveis insuficientes de leitura. Este resultado permaneceu muito parecido com o de 2014, podendo sugerir uma “ineficácia” em relação ao programa.

No ano de 2017, o Pacto implementou a entrada da Educação Infantil no programa. Contudo, esta inclusão pode ser um fator preocupante, tendo em vista que a Educação Infantil se constitui num espaço que prioriza as trocas de culturas, de sentimentos, além da possibilidade de ampliação do universo infantil, do resgate às brincadeiras, movimentos, gestos e não somente, a mecanização das práticas pedagógicas, que tem como finalidade a consolidação da aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Nesse sentido, devemos nos atentar em ‘como’ as ações do PNAIC estarão presentes na Educação Infantil, porque como acrescenta Kramer (1999), “a prioridade é a escola fundamental, com acesso e permanência das crianças e aquisição dos conhecimentos, mas a luta pela escola fundamental não contraria a importância da educação infantil...”. (p.1)

O Ciclo de Políticas

O ciclo de políticas é uma abordagem formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e pode ser utilizada como referencial teórico-analítico, com o objetivo de analisar programas e políticas educacionais.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O ciclo proposto pelos autores é contínuo e “tem como preocupação central a recontextualização que ocorre nas escolas” (LOPES & MACEDO, 2011, p.247). O ciclo foi constituído, inicialmente, com três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

No contexto da influência se iniciam as políticas públicas e são formados os discursos políticos, assim os grupos interessados se esforçam para influenciar a definição dos objetivos sociais no campo da educação e seus significados.

O contexto da produção do texto corrobora os textos políticos, ou seja, é a representação da política. Alerta-se que os textos podem ser incoerentes e contraditórios, portanto, na visão de Mainardes (2006) “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”. (p.52)

Por fim, o contexto da prática. É nesse contexto que os textos políticos e os discursos do contexto de influência podem sofrer (re) interpretações e, assim, promover mudanças na política original.

JUSTIFICATIVA

A Educação Infantil desempenha um papel importante na vida da criança, com isso as ações pedagógicas devem ser direcionadas a fim de promover seu desenvolvimento integral. Portanto, segundo Kishimoto, (2001) “as práticas pedagógicas atribuem maior tempo para atividades intelectuais voltadas para aquisição das letras e números. Brinquedos e brincadeiras aparecem no discurso, mas na prática restringem-se ao recreio...”. (p.7)

Ainda assim, acredita-se que “é preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever”. (CORSINO; KRAMER; NUNES, 2011, p. 79)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Porém, a aprendizagem da leitura e escrita não deve ser o objetivo principal da primeira etapa da educação básica, porque de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010),

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Contudo, a entrada da Educação Infantil numa política educacional para o Ensino Fundamental pode revelar certa preocupação, no que diz respeito à intenção de promover uma alfabetização cada vez mais cedo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo traz algumas problemáticas acerca de uma possível alfabetização antecipada na Educação Infantil. Por ser inicial, apresenta somente o arcabouço teórico investigado e a pretensão da pesquisa.

Nesse sentido, partindo da abordagem do ciclo de políticas, pretende-se fazer uma análise crítica em relação ao PNAIC, chamando atenção para algumas questões, como por exemplo: Quais as influências, os motivos e interesses levaram à inclusão da Educação Infantil num programa que objetiva a alfabetização na idade certa?; Se a intenção não é a alfabetização cada vez mais cedo, por que não articular/criar uma política pública exclusiva para a Educação Infantil?; Como o programa será

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

implementado nas escolas, levando em consideração as (re)interpretações que as políticas estão sujeitas a sofrer no contexto da prática?

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Histórico PNAIC**. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/index.php> >. Acesso em: 30 abr. 2018.

CORSINO, P.; KRAMER, S.; NUNES, M.F.R. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

FRANGELLA, R.P. **Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016

KISHIMOTO, T.M. **A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas**. Revista paulista de Educação Física, São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

KRAMER, S. **O Papel Social da Educação Infantil**. Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>> Acesso em 30 abr. 2018.

LOPES, A.C. MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj

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

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

AUTONOMIA PEDAGÓGICA E O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: REFLEXÕES INICIAIS

Manoel Francisco de Melo Dias, UFRRJ, profbiomanoel@gmail.com

Ana Cristina Souza dos Santos, UFRRJ, anacrissantos.ufrj@yahoo.com.br

Agência Financiadora: não contou com financiamento

INTRODUÇÃO

Os materiais didáticos tem sua origem na proposta da escola moderna elaborada por Comênio, que apresenta através de seus escritos, mais especificamente a partir de sua grande obra Didática Magma, o manual didático enquanto um novo instrumental que substituiria os compêndios clássicos utilizados até então, resolvendo as exigências educacionais ao seu tempo. Assim, a nova proposta possibilitou a ampliação do acesso à instrução pública e o seu barateamento, tão aclamada pela burguesia nascente. (ALVES, 2005)

Os livros didáticos passaram a ser o principal instrumento de apoio pedagógico, se constituindo enquanto programa nacional para educação básica, como é o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. Apesar de ser este um programa nacional para a educação básica, ele não se configura como uma condição para a concessão/autorização da rede privada de ensino por parte da União. Assim sendo, a rede privada de ensino pode dispor de estrutura pedagógica específica e elaborar os seus próprios materiais pedagógicos, como por exemplo, os “sistemas apostilados de ensino”. Em muitos casos estas propostas tem sido adotadas pela rede pública de educação, como é citado por Di Giorgi et al. (2014). Segundo os autores pesquisas revelam que essas parcerias se intensificaram a partir de 2005, sendo a aquisição dos chamados “sistemas apostilados de ensino” a mais frequente. (DI GIORGI. ET AL, 2014, p.1037)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Os estudos referentes aos “sistemas apostilados de ensino” no Estado do Rio de Janeiro não são expressivos em número, mas tem apontado construções bastantes relevantes. O trabalho de Santos (2015) que tem como título “A Gestão Gerencial na Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro” é um exemplo. Nesta obra identificamos como exemplo, a parceria público privada entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) na aquisição de materiais didáticos, onde o autor relata que:

Além dos “programas prontos”, cabe destacar que o Instituto vende para a SME serviços e produtos como cartilhas, metodologia de alfabetização e treinamento para professores, ou seja, o IAS tornou-se como um parceiro técnico e comercial da SME. (SANTOS, 2015, p..169)

Este tipo de parceria público-privada tem trazido grande polêmica entre os professores, pois revela uma “nada sutil” perda de prestígio e autonomia dos professores.

As questões apresentadas nesta introdução nos apontam para a necessidade de investigações mais específicas sobre as relações entre as políticas de gestão educacional, onde se insere principalmente os matérias didáticos, e a formação inicial e continuada de professores. No entanto, para este trabalho procuramos trazer nossas primeiras reflexões sobre a relação entre a autonomia pedagógica e a utilização de materiais didáticos a fim de sustentar as futuras investigações referentes ao uso de matérias didáticos no ensino de Ciências em escolas do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro e a relação entre autonomia e identidade docente.

DESENVOLVIMENTO

Para a realização deste trabalho, foi utilizado como suporte de leitura o autor José Contreras, que teoriza a autonomia como uma consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, mas, ainda, sobre o sentido do ensino e da educação na

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sociedade. Para melhor sustentar esta discussão procuramos identificar nos documentos oficiais do PCNs e do PNLD a relação entre autonomia pedagógica e autonomia do professor e os materiais didáticos.

Desta forma, o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, usando como base investigação documentos oficiais como os PCNs e o PNLD, livros e artigos que sustentam a problematização apresentada.

Autonomia, prática docente e profissionalismo

Um dos fatores importantes ligado ao desenvolvimento da prática docente é a autonomia conferida aos professores. A autonomia do professor ou a autonomia pedagógica representa a liberdade que o professor deve possuir para conduzir suas aulas, optando por propostas de ensino que lhes pareçam mais adequados para a aprendizagem dos alunos, conforme descreve Contreras (2002):

O professor [...] se defronta com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com alunos e alunas, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, os níveis de transformação da realidade que enfrenta, etc. (CONTRERAS, 2002)

A compreensão sobre a necessidade de dar ao professor o poder da decisão, permeia uma concepção de autonomia pedagógica mais ampla, que não está ligada diretamente aos conteúdos curriculares propostos pela organização linear dos materiais didáticos preparados por editoras. Esta concepção garante liberdade e autonomia aos docentes para a escolha de conteúdos, pois estes sabem o que é importante e necessário ensinar àquele grupo de alunos com quem convivem durante o ano letivo cotidianamente. Assim, pensando a partir de uma ótica construtivista, acentua-se mais a importância das escolhas, da tomada de decisões. É preciso ter em mente a necessidade de práticas mais exploratórias, abordagens lúdicas, diversidades metodológicas que possam de fato contribuir com o aprendizado e com a formação de cidadãos críticos e participativos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Nesta perspectiva, é capital na obra de Contreras (2002), na reivindicação de um *status* profissional, calçado na ideologia do profissionalismo, o sentido da autonomia de professores será sempre o de uma qualidade do ofício, um atributo profissional privado. Para o autor, ter condições de trabalho, bom salário e possibilidades de tomar decisões podem parecer autonomia, mas podem também encerrar formas mais refinadas ou brandas de *controle*. Somente se e quando os professores puderem imprimir na docência (nos conteúdos, práticas, avaliações) a reflexão crítica sobre suas aspirações, visões de mundo e experiências é que a autonomia poderia ser entendida como qualidade educativa – mais que um atributo profissional concedido externamente.

PCNs, Plano Nacional do Livro Didático – PNLD e os Materiais Didáticos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs caracterizam-se como modelos educacionais que têm como objetivo orientar o trabalho cotidiano dos professores a fim de subsidiar discussões sobre o ensino e estimular as reflexões sobre as práticas pedagógicas. Declaram explicitamente que: “Os recursos didáticos desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, **desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta** e de como eles podem ser inseridos numa proposta global de trabalho” (BRASIL, 1998, p. 96, grifo nosso).

Sobre a importância dos livros didáticos enquanto material de apoio ao trabalho pedagógico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é encontrado a seguinte orientação: “[...] é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento”. (BRASIL, 1998, p. 96).

Já o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa destinado a analisar, avaliar e escolher os LDs que serão utilizados nas escolas. Para isso, o PNLD estabelece critérios para que os LDs estejam alinhados às orientações curriculares descritas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com o intuito de que os objetivos que são propostos pela LDB durante o período de formação dos estudantes sejam

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

alcançados, para que os mesmos tenham maiores garantias de um ensino efetivo.
(BRASIL, 2007)

Ambos os documentos defendem uma educação em ciências mais integrada, onde conteúdos se entrelaçam de forma que as disciplinas possam se apresentar menos fragmentadas. Contudo, o que mais é explícito no currículo das escolas, é uma fragmentação bem demarcada, com saberes que não se articulam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas a partir do levantamento apresentado apontam para a importância de investigações mais específicas sobre as relações entre as políticas de gestão educacional, onde se insere principalmente os materiais didáticos da área de Ciências e a formação inicial e continuada de professores.

Nesta perspectiva, as reflexões aqui elaboradas também apontam para investimentos em formação inicial e continuada de professores. Tais processos de formação devem possibilitar uma leitura crítica da realidade e do intenso processo de proletarianização e precarização que estão submetidos, a fim de contribuir na afirmação desses profissionais como trabalhadores e enquanto sujeitos do conhecimento, tendo como referência o reconhecimento dos seus saberes e a consequente garantia para atuarem com autonomia profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Ciências**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, 2014

SANTOS, Jairo Campos. **A Gestão Gerencial na Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro: origens, implantação, resultados e percepções**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

REFLETIR E RESSIGNIFICAR A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Giselle de Souza Maria
UNIRIO/ GEPEER

giselledesouzamaria@gmail.com

Eixo:01

“É impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser”.

Marilia Amorim

Esta narrativa traz reflexões sobre a questão do pesquisador e do seu outro em ciências humanas. Acostumados ao paradigma hegemônico de pesquisa e ciência tendemos a encontrar dificuldades em estar em campo sem estabelecer relações do tipo palavra-violência com os “outros” que imprimem de sentido nosso trabalho. Faz uma reflexão sobre fazer pesquisa em minha trajetória, que se iniciou no campo da antropologia das ciências e das técnicas e agora ensaia os primeiros passos na leitura do Círculo de Bakhtin. Estas linhas estão permeadas pelas reflexões trazidas a mim, professora-orientadora pedagógica, pesquisadora das relações étnico-raciais na escola pública em que trabalho, pelas leituras e discussões nos encontros com os grupos de pesquisa que me acolheram³. Me pergunto: “Por que não me arriscar se diante do novo, que não domino, pareço ter encontrado paz?” Encontrei um caminho teórico e estético que tendo assumindo-o responsiva e responsabilmente me levam ao encontro de conceitos outros: alteridade, amorosidade e diálogo.

Para bordar este tecido fino, precisei visitar o que já escrevi e acreditei. Percebi então que em minha trajetória houve muitas idas e vindas quanto a respeitar o que chamava de objeto de pesquisa. Hoje, percebo que me excedi nas possibilidades monológicas de arquitetar pesquisa. Mas por que fiz esse movimento?

A cultura é a lente pela qual vemos o mundo Benedict (1972 apud LARAIA 2001). Pergunto então, que cultura acadêmica e que conceitos teóricos me ajudavam a

³ Grupo de Pesquisa Linguagem e Diversidade (GEPELID) da UFRRJ que participei entre 2015-2016 e Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Étnico Raciais GEPEER que hoje participo na UNIRIO.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

enxergar as pesquisas em ciências humanas? Quais eram meus óculos? Quando escrevia o trabalho final de conclusão de curso de graduação em pedagogia e coletivamente o resultado de uma pesquisa⁴, as histórias e conceitos estudados (Latour, 1994) e Branquinho (2005-2008) me alicerçavam. Como Amorim (2001 p.13) ela se de parou nas idas e vindas do campo de pesquisa com objetos/ sujeitos dos quais seus pontos de vista, interesses e objetivos eram diferentes. Branquinho (2007) explica o desencontro pela percepção que teve da maneira que mobilizava ciência em saúde que era diferente dos seus “outros”. Amorim fala de algo de intransponível identificado na produção do resultado de uma pesquisa com algo “nosso” (da academia) e não delas (educadoras sujeitas da pesquisa) e de um silêncio delas que fazia barulho em sua cabeça.

Branquinho (2007) relata o que chama de fracasso de um projeto de extensão de acesso ao conhecimento científico relacionado a questões ambientais e de saúde que desenvolveu. A autora diz, com base em Latour (1994), que o ponto central do insucesso era o abismo, o distanciamento entre “nós”, os que mobilizamos a natureza pela ciência e “eles” que a mobilizam de outras formas. A autora constata que moradores de Vigário Geral, local onde se deu o projeto, possuem uma visão do corpo – anatomia e fisiologia – e da natureza que lhes é própria e que não era possível ser abordada conceitualmente pela biologia e, já que a Biologia era insuficiente, míope para compreender uma realidade tão complexa apropriou-se

dos instrumentos da Antropologia e da Sociologia que lhe pareceram a única possibilidade para aprimorar sua compreensão sobre se havia realmente e como se expressaria a relação entre sabedoria popular e saber científico, sobretudo no que dizia respeito aos tratamentos com a saúde por meio das ervas (BRANQUINHO, 2007, p.12).

⁴ A pesquisa foi realizada no contexto do projeto de pesquisa e extensão “Saberes e Fazeres de ceramistas fluminenses: um estudo sobre a indissociabilidade entre ambiente, conhecimento e arte”, apoiado pela Uerj e Faperj. Dele a pesquisadora foi bolsista de iniciação à docência. “Procurávamos observar e registrar os modos de vida e trabalho das ceramistas do Estado do Rio. Com o final da graduação ela tornou-se uma das pedagogas consultoras da 1ª fase da pesquisa. As primeiras impressões do trabalho foram publicadas:” Da experiência sensorial e da cognição: a produção da vida e da cultura nos modos de vida e trabalho de ceramistas fluminenses na Revista Interagir: pensando a extensão: VI.14. 2010 (ISSN-1598847).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Então, era dessa fonte que bebia. Dialogava com a antropologia das ciências e das técnicas, campo do conhecimento busca contribuir com a explicação sobre o modo como objetos podem invadir nosso cotidiano, agir como se fossem sujeitos, modificando a realidade. Sustenta a noção segundo a qual é possível fazer etnografia de objetos e que, assim como as ciências ditas exatas e naturais, objetos e projetos podem ser compreendidos e explicados pelas ciências sociais (BRANQUINHO, MARIA, SANTOS E TEIXEIRA, 2008).

Foi com base nesses pressupostos que fizemos a etnografia da cerâmica Fluminense. A descrição da atividade de objetos, como a cerâmica, permitiu constatar que eles fabricam ao mesmo tempo, tal como faz o sujeito, fenômenos e discursos, contextos e conceitos, fatos e valores, sociedades-naturezas. Aqui eu estava aprendendo a ouvir, de algum modo. A equipe da pesquisa se ouvia, e também aos ceramistas sobre seus pontos de vistas com relação ao trabalho deles, a cultura que produziam, com destaque para as relações que estabeleceram com o ambiente e a natureza em seus ateliês. Será que nascia aí uma semente bakhtiniana?

Deixei de ouvir e passei a falar sobre os sujeitos de uma pesquisa⁵. Passei a acionar elementos de uma ciência positiva cartesiana enquanto pesquisava a função dos supervisores escolares em escolas públicas, enquanto estudante de pós-graduação *latu sensu* das áreas de educação tecnológica e supervisão escolar⁶. É de fácil percepção em meu trabalho a dicotomia “eu” x “eles”. Trago nele meu ponto de vista, somente, e não o ponto de vista deles, os pesquisados. Há análise, reflexão, mas não há procura das reflexões que os sujeitos pesquisados faziam de si próprios. Eu era a dona da palavra, contudo ela não deveria ser nem minha, nem deles. Não há conversa com os

⁵ A pesquisa: Supervisão Escolar e Alfabetização Científico-Tecnológica: o Relato de uma Experiência foi o trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca em 2013.

⁶ Supervisão Escolar em Editais de Concurso Público: Uma Reflexão Sobre as Atribuições da Função Supervisora em uma Escola Pública, trabalho de conclusão do curso de Especialização em Supervisão Escolar na FIJ em 2012.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

orientadores pedagógicos, professores, alunos e supervisores de ensino... Em Dias (2013,p.94) vemos que essa relação que coisifica o objeto, o torna mudo e o quer concluir com uma visão totalitária é que Bakhtin chama de “palavra- violência”.

No prefácio de “O Pesquisador e Seu Outro” Marília Amorim (2008) relata o trabalho desenvolvido com educadoras de uma creche de um Centro Comunitário da rua Um da Favela da Rocinha que havia solicitado uma consultoria à UFRJ onde ela trabalhava no departamento de psicologia. Com as crianças houve êxito com os considerados “doentes dos nervos” ou “carentes culturais”, *mostraram um nível de produção simbólica e cognitiva equivalente àquele que se encontram nas escolas regulares*. As atividades se deram por quatro anos e um ano após terminar o trabalho de campo foi proposto as educadoras que fossem filmadas *em vídeo, em entrevistas onde contariam, do seu ponto de vista*, a experiência comum que tiveram. Amorim nos conta *que falaria para expor as bases teóricas do trabalho e o seu funcionamento do ponto de vista universitário* e que

o objetivo do vídeo era ao mesmo tempo ,ouvi-las e registrar seu testemunho, e construir um suporte de trabalho acadêmico que pudesse servir às aulas, aos estágios, às apresentações em congresso, etc.(p.12)

O vídeo *Universidade e Rocinha– um encontro possível*, foi muito bem recebido em sua exibição na comunidade das pesquisadoras (universidade) e havia ansiedade de todos os envolvidos na pesquisa com a exibição dele na comunidade da creche, das educadoras (sujeitos da pesquisa), mas após as educadoras verem o vídeo disseram polidamente suas sucintas opiniões “gostei”, “ficou bom” (grifos do autor). Foi essa situação de silêncio das educadoras que ecoou na cabeça de Marília e a fez perceber tempos depois ao ressignificar e visitar as lembranças da pesquisa vivida que às vezes pesquisamos de maneira disjunta. Também faço uma pré-história da reflexão e encontro em Bakhtin, e seu círculo, o aporte teórico necessário”. Reconheço que isso só é possível agora, e na presente pesquisa, por ter sido acolhida em um momento de minha trajetória em um grupo de pesquisa que faz leituras do Círculo de Bakhtin, pois desconhecia os escritos do autor.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências Bibliográficas:

AMORIM, M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BRANQUINHO, F. T. B. O poder das Ervas na Sabedoria Popular e no Poder Científico. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BRANQUINHO, F. T. B; MARIA, G. S; SANTOS E TEIXEIRA; L. M. C. Da experiência sensorial e da cognição: a produção da vida e da cultura nos modos de vida e trabalho de ceramistas fluminenses. Revista Interagir: pensando a extensão: VI.14. 2008.

DIAS, A. B. F. Amorosidade nas Ciências Humanas. In: Palavras e Contrapalavras: circulando pensares do círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

LARAIA, R. de B. Cultura: Um Conceito Antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

LATOUR, B. Jamais Fomos Modernos: Ensaio de Antropologia Simétrica. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO ESCOLAR:
VISÕES DE LICENCIANDOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AS
DISCIPLINAS ESCOLARES**

Caio Roberto Siqueira Lamego, SEEDUC-RJ, caiolamego@gmail.com

Maria Cristina Ferreira dos Santos, UERJ, mariacristinauerj@gmail.com

Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas

Introdução

A escola é marcada pelo saber disciplinar, onde cada disciplina guarda saberes próprios de um campo de conhecimento que foram constituídos ao longo do tempo. Entende-se como disciplina um conjunto de conhecimentos específicos que se preocupam em formular objetos, métodos e leis próprias (JAPIASSU, 2006; FAZENDA, 2011; BOISOT, 1972). Segundo Japiassu (2006), as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, por serem delimitadas por fronteiras, linguagens e conceitos, tendem a se manterem isoladas, sem permitir que haja diálogo entre os seus saberes. Essas características permitem que as disciplinas escolares se afirmem como campos de conhecimentos distintos. Tal organização, entretanto, não invalida a possibilidade de diálogo entre elas, mesmo com a hierarquização por vezes imposta às disciplinas. Fazenda (2008, p. 17) defende que a formatação do currículo não deve ser pensada apenas como junção de disciplinas que tenham aspectos que permitam relacionar-se entre si, mas entende a interdisciplinaridade “[...] como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”. Segundo José (2014, p. 233) “[...] o saber-ser interdisciplinar compreende, além das dimensões do conhecer e do fazer, a dimensão da descoberta e da realização do sentido por meio da atitude interdisciplinar”.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A interdisciplinaridade, por vezes, é associada ao conceito de integração de disciplinas. Aires (2011) afirma que ambos os conceitos não podem ser tratados como sinônimos, pois cada um deles guarda em si aspectos particulares que os caracterizam. Enquanto a interdisciplinaridade está relacionada aos saberes próprios de cada disciplina e como eles podem se relacionar, a integração visa trabalhar com o conhecimento de grupo favorecendo o processo de aprendizagem. Aires (2011) distingue esses conceitos, levando em consideração que a interdisciplinaridade volta-se para minimizar a fragmentação e o excesso de especialização das disciplinas escolares; já a integração pressupõe integrar o conhecimento a partir de centros de interesses que sejam significativos para a aprendizagem do grupo que a propõe. Entender a relação estabelecida entre as disciplinas é delimitar diferentes concepções sobre o diálogo entre elas.

Neste estudo buscou-se compreender essas relações com apoio em Jantsch (1972) e Fazenda (2011), que nos apresenta diferentes conceitos atribuídos às relações entre as disciplinas do currículo escolar: a) multidisciplinaridade – relação entre disciplinas que não apresentam relação explícita entre elas; b) pluridisciplinaridade – relação entre disciplinas de áreas afins; c) interdisciplinaridade – relação entre duas ou mais disciplinas a partir de múltiplos objetivos, porém exercendo coordenação e colaboração entre elas; d) transdisciplinaridade – este modelo pressupõe a inexistência das disciplinas escolares. Compreendendo a importância da discussão da problemática da especialização e fragmentação dos saberes das disciplinas para a formação de professores, o objetivo deste trabalho foi compreender as noções de licenciandos sobre as relações entre disciplinas.

Metodologia

Esse estudo teve abordagem qualitativa e foi realizado o mapeamento de concepções de estudantes de cursos de licenciatura. Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas com licenciandos que participaram de subprojetos do Programa Institucional

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES. A utilização da entrevista permite a coleta de dados não documentados, além de aprofundamento do conhecimento sobre uma determinada temática (GERHARDT et al. 2009, MARCONI; LAKATOS, 2003). Foram analisados os depoimentos de três licenciandos. Para manter o sigilo em relação à identidade dos estudantes foi atribuída a letra “E” seguida de um número para diferenciar as respostas dos licenciandos, sendo que a numeração atribuída não teve relação com o grau de importância das respostas dos licenciandos. As ideias dos licenciandos foram categorizadas e classificadas em dois eixos – estabelecimento de relações entre as disciplinas na escola e atribuição de sentidos sobre aproximações entre as disciplinas.

Resultados e discussão

A análise das entrevistas revelou que os três licenciandos afirmaram existir relações entre as disciplinas escolares, seja por meio de “[...] temas transversais” (E1), pela “[...] troca de conhecimento” (E2) entre professor e aluno ou mesmo ou por proporcionar “[...] uma visão global” (E3) entre os saberes próprios das disciplinas escolares. O licenciando E3 destacou a importância do estabelecimento do diálogo entre as disciplinas do currículo escolar e a necessidade de o professor buscar essa aproximação entre as disciplinas.

As disciplinas escolares têm que estar unidas de alguma forma, pois mesmo tendo um olhar específico e próprio de cada disciplina, é fundamental que elas proporcionem ao aluno uma visão global. Aí está a necessidade dessas disciplinas interagirem com os seus conteúdos e dos professores buscarem este diálogo. Muitos professores acham que sua disciplina é melhor do que a outra e por isso não buscam essa troca com a outra matéria da grade curricular (E3).

A narrativa do licenciando E3 se aproxima das ideias de Fazenda (2015) quando abordada a questão da necessidade de o professor buscar o diálogo entre a sua disciplina e a disciplina do seu colega, ou seja, estando relacionada a uma questão de atitude deste profissional na busca de novos saberes. Os licenciandos apresentaram dificuldades em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

definir os diferentes sentidos em relação às aproximações entre as disciplinas escolares na teoria e na prática escolar:

Existem sim, mas eu não consigo ver essa prática acontecendo. Não consigo enxergar a diferença desses conceitos tão claros na escola (E1).

Depende, porque para a matemática é mais difícil (E2).

Na teoria cada conceito tem a sua diferença, porém, na prática não importa a nomenclatura o que é importante no processo escolar é que haja essa troca entre professores e as disciplinas. Neste tempo em que fiquei no PIBID percebi que a interdisciplinaridade não está ligada apenas à disciplina, mas também à relação interpessoal (E3).

Os licenciandos manifestaram dificuldades em diferenciar os diferentes conceitos sobre as relações entre as disciplinas escolares; entretanto, apontaram a necessidade dialógica entre as disciplinas escolares. A partir do diálogo e das diferentes visões de mundo que as possibilidades de relações entre as disciplinas escolares estabelecem, o conhecimento na perspectiva da interdisciplinaridade “[...] para o ensino é pensado como seu potencial para possibilitar a percepção das diferenças entre as visões de especialistas de áreas distintas e a tomada de consciência sobre as limitações das disciplinas isoladas, assim como sua complementaridade” (PIERSON; NEVES, 2001, p. 124). Argumenta-se que a dificuldade de os licenciandos distinguirem os diferentes conceitos sobre aproximação entre as disciplinas possivelmente se devia ao fato de não terem tido contato com essa discussão na formação inicial.

Conclusão

As narrativas dos licenciandos indicaram a existência de relações entre as disciplinas escolares. Identificou-se que, em suas narrativas, os conceitos sobre as aproximações disciplinares divergem daqueles propostos por Jantsch (1972) e Fazenda (2011). Dessa forma, este trabalho revela a relevância de se trazer para a formação inicial e continuada de professores uma discussão fundamentada teoricamente sobre os conceitos que permeiam as relações entre disciplinas, para que possam adotar uma visão de mundo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sustentada no diálogo e na reflexão e minimizar barreiras disciplinares no currículo escolar.

Referências

- AIRES, J.A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 36 (1): 215-230, 2011.
- BOISOT, M. Discipline and interdisciplinarity. In: APOSTEL, L. et al. (Org.). *Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities*. Áustria: Center for Education, Research and Innovation, Organisation for Economic Co-operation and Development, 1972, p. 89-97.
- FAZENDA, I.C.A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Editora Loyola, 2011, p. 173.
- FAZENDA, I.C.A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-28.
- GERHARDT, T.E. et al. Estrutura do projeto de pesquisa. GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 65-88.
- JANTSCH, E. Towards interdisciplinarity and transdisciplinarity in education and innovation. In: APOSTEL, L. et al. (Org.). *Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities*. Áustria: Center for Education, Research and Innovation, Organisation for Economic Co-operation and Development, 1972, p. 97-121.
- JAPIASSÚ, H. *O sonho interdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 240.
- JOSÉ, M.A.A. Sentido. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 232-237.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 311.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PIERSON, A.H.C.; NEVES, M.R. Interdisciplinaridade na formação de professores de Ciências: conhecendo obstáculos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 1 (2): 120-131, 2001.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Listagem dos Trabalhos do VOLUME 1/EIXO 1

O PROGRAMA MAIS INFÂNCIA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE NITERÓI

Gisele Coelho de Oliveira Araújo, UFF;
Jorge Nassim Vieira Najjar, UFF

OS DISCURSOS DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS SOBRE AS RELAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA NO AMBIENTE ESCOLAR

Rosimere Pereira Manzani Lagares, SEE-Petrópolis,

BALANÇO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA NO PERÍODO DE 2003 A 2016

Consuelo Domenici Mozzer Pinto, Universidade Católica de Petrópolis,

CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO NA GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO/RJ

Pamela Maria do Rosário Mota, PCRJ,

A META 06 DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO: ESTRATÉGIA PARA NÃO SER

Tereza Cristina de Almeida Guimarães – Unirio

OS DISCURSOS NAS INTERAÇÕES DE UMA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

Giselle Nunes Baptista Amorim, SME/RJ

GESTÃO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DE UMA UNIDADE DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Elton César dos Santos, UFMG,

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: BUSCANDO SENTIDOS

Lenise Teixeira de Sousa, PUC-Rio,
Giovanna Rodrigues Cabral, UFLA,

O USO DOS DADOS DO PROALFA PELOS GESTORES ESCOLARES: UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DE JUIZ DE FORA (MG)

Carla da Conceição de Lima, (PUC-Rio),

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A OFERTA DE CRECHE EM NITERÓI: UM OLHAR ATENTO SOBRE O TERRITÓRIO

Thainnah Araujo, FAMATH

A DISCIPLINAÇÃO DOS CORPOS E A CONFORMAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Mônica de Jordão Nogueira, Unilasalle-RJ

Marcelo Mocarzel, Unilasalle-RJ

GÊNERO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO DEBATE NO CONTEXTO ESCOLAR SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO PRESENTE NAS REDES SOCIAIS

Juliana Silvestre Louven Ferreira, UFF

POLÍTICA DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL: A REALIDADE DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO

Fátima Alves Pereira, Unirio

A PERMANÊNCIA DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Clemência de Fátima Silva, FAE/UFMG

Geraldo Magela Pereira Leão, FAE/UFMG

AS RECONFIGURAÇÕES NO ATENDIMENTO À INFÂNCIA ATRAVÉS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS BRASIL CARINHOSO E CRIANÇA FELIZ

Carolina Dias Capilheira, FURG,

Maria Renata Alonso Mota, FURG,

Alana Dafne Tavella, FURG,

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PROFESSORES E GESTORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - PETRÓPOLIS/RJ

Ana Maria Rocha Afonso Silva (UCP),

Fábio de Souza e Silva, UCP

INSTITUTO AYRTON SENNA: UMA ANÁLISE DA SUA ATUAÇÃO, ATRAVÉS DA REFORMA EDUCACIONAL INICIADA NOS ANOS DE 1990

Aline Carla Batista de Laia, UFRRJ/PPGEduc/LIEPE

VAMOS OLHAR PARA A FALA DOS ALUNOS? MISTURANDO SENTIDOS PARA ENTENDER O SENTIDO DAS DEFERENTES VOZES

Jonê Carla Baião (UERJ)

Valéria do Nascimento Querido (UERJ)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONSTRUINDO O DIREITO DE ACESSO À
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Sonia de Oliveira Martins, NEIPE/ProPEd-UERJ
Gisele Coelho de Oliveira Araújo, NUGEPPE-UFF
Leonardo Dias da Fonseca, NUGEPPE-UFF / NIPHEI-ProPEd-UERJ

**ESCOLAS MILITARIZADAS DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS: A FACE
CONSERVADORA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Paula Cristina Pereira Guimarães, UFRRJ,

**REFORMA GERENCIAL DO ENSINO E REAÇÃO DOCENTE: CATEGORIAS PARA
A ANÁLISE**

Gabriel Melgaço – UFRRJ

**O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM RETRATO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Thayles Moura dos Santos Silveira - UnB
Otilia Maria A. N. A. Dantas - UnB

**A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EJA: CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO
DOS ESTUDANTES**

Luana Teixeira Sanchez, UFF,
Gabriela Carvalho Pereira, UFF,

**OS EFEITOS DO PROCESSO CONSULTIVO PARA DIRETORES ESCOLARES DAS
ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS: LIMITES,
PERSPECTIVAS E (RES)SIGNIFICAÇÕES DOS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO DOS
SUJEITOS DA COMUNIDADE ESCOLAR INTERNA**

Janaina Moreira de Oliveira Goulart, UFRJ

**A GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: UM
OLHAR SOBRE O PROCESSO E O DESAFIO DA IMPLEMENTAÇÃO**

Lizandra Silva Lima, Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC
Lisângela Silva Lima, Universidade Estadual de Santa Cruz –UESC
Josefa Sônia Pereira da Fonseca, Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC

**A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS
PÚBLICAS MUNICIPAIS EM QUEIMADOS (RJ).**

Bethânia Bittencourt Costa e Silva, UFRJ

**PROCESSO POLÍTICO DE CONSTITUIÇÃO DO FÓRUM ESTADUAL DE
ALFABETIZAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (FEARJ)**

Gabriela Santos – FEARJ
Maria Elisa – FEARJ
Jefferson Willian – FEARJ

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCANDO

Leiliane Soares Rodrigues, UFU

SABER DOCENTE E SABER DA EXPERIÊNCIA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DA CONCEPÇÃO DE MAURICE TARDIF

Denize Amorim Azevedo Mendes, UCP

PROFESSORES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA DA REDE PÚBLICA DA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O EXERCÍCIO DOCENTE

Marli dos Reis dos Santos, UNISANTOS,

A INFLUÊNCIA DO COLETIVO ESCOLA FAMÍLIA AMAZONAS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MANAUS E O COTIDIANO DAS ESCOLAS: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DE UM MOVIMENTO

Ceane Andrade Simões, UERJ

O PACTO PELA APRENDIZAGEM NO ESPÍRITO SANTO (PAES): POLÍTICA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Cleonara Maria Schwartz, Ufes,

Gildo Lyone Antunes de Oliveira, Ceeja-VI,

Fernanda Zanetti Becalli, Ifes - VV

EFEITO VIZINHANÇA E EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS: O TERRITÓRIO COMO ELEMENTO QUE SE ARTICULA COM PRÁTICAS INTRAESCOLARES.

Regina Albuquerque, UFMG

POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: (RE)SIGNIFICAÇÃO NA/DA PRÁTICA DOCENTE

Tania de Assis Souza Granja - UERJ/FFP

EXPECTATIVAS SOBRE ESTUDANTES: OS JOVENS E AS FAMÍLIAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Fabiano Cabral de Lima, PPGE/UFRJ,

A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: EM QUE O PNAIC CONTRIBUIU NA FORMAÇÃO DE UMA ALFABETIZADORA?

Joana Nély Marques Bispo, UERJ/Faculdade de Formação de Professores

Denize de Aguiar Xavier Sepulveda, UERJ/Faculdade de Formação de Professores

EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO DE CONTRA-REFORMA

Maria da Conceição Calmon Arruda, FIOCRUZ/UERJ

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

INTEGRANDO SABERES ATRAVÉS DOS ESCRITOS DE CAROLINA MARIA DE JESUS, EM QUARTO DE DESPEJO – UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA ALUNOS E PROFESSORES DA EJA DA REDE MUNICIPAL DE BELFORD ROXO
Thatiana Barbosa da Silva, PPGEDUC/UFRRJ

POLÍTICAS PARA ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: RECONFIGURAÇÕES

Fabiana Nery de Lima Pessanha (UERJ-FFP)

O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO NAS METAS 15 E 16: UMA ANÁLISE SOBRE A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS

Josely Ferreira Ribeiro (UCP),
Sandra Aparecida Lomba Pereira (UCP),
Enoghalliton de Abreu Arruda (UCP)

PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA PARA DOCENTES E DISCENTES

Marisa Cardoso De Luca Fonseca /UFF - GRUPPE/UFF - NUGEPPE/UFF
Tulio Augusto Carvalhaes Fonseca

INVESTIGANDO O PASSADOPRESENTE EM SALA DE AULA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Karyne Alves dos Santos, Colégio Estadual Trasilbo Filgueiras

PROTAGONISMO JUVENIL: O IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA

Adriana Tomaz, PUC-Rio

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO PROJETO DE LEI N.º 6.840/2013 E DA LEI ORDINÁRIA N.º 13.415/2013

Vinicius Raseck, GTPS/UFRRJ

A META 06 DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO: ESTRATÉGIA PARA NÃO SER

Tereza Cristina de Almeida Guimarães – Unirio
Elisangela da Silva Bernado – Unirio

GESTÃO ESCOLAR BILATERAL: DIRETORA OU COORDENADORA PEDAGÓGICA? COM QUEM ESTÁ A GESTÃO?

Renata Telha, UFRJ,
Andréa Casadonte- UFRJ

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: TURNO ÚNICO (RE)SIGNIFICANDO A GESTÃO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS.

Mônica dos Santos Melo- SME/RJ

CONCEPÇÕES DE ENSINO DA MATEMÁTICA, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POLIVALENTES: A EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE REFORÇO ESCOLAR PARA OS ANOS INICIAIS

Cristiane Custódio de Souza Andrade, UERJ-FFP

UM OLHAR SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RJ: UMA ABORDAGEM SOBRE PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA.

Eliane da Conceição Matta, NUGEPPE/UFF

Pablo Silva Machado Bispo dos Santos, Universidade Federal Fluminense -

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA BAIXADA FLUMINENSE: DESAFIOS PARA A GARANTIA DO DIREITO DOS BEBÊS AO ATENDIMENTO EM CRECHES

Glacione Ribeiro da Silva Arruda,

Anelise Monteiro do Nascimento, UFRRJ.

ESCOLA PÚBLICA, CAPITAL CULTURAL E ACESSO A OPORTUNIDADES: “A DESIGUALDADE DAS REGRAS DO JOGO”

Douglas Moraes Barroso, UERJ/FFP, SEEDUC

Larissa Cerqueira, UERJ/FFP

O QUE HÁ DE *NOVO* NO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO?

José Nildo Oliveira Soares, GEPEJUC/CNPq-PUC/SP

A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO ENTRE AS DIFERENTES DISCIPLINAS

Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes, COLUNI/UFF

Marcelo Monteiro Marques, COLUNI/UFF

Diego Barbosa Moura, COLUNI/UFF,

INFÂNCIAS EM FORMAS: UMA DIALÉTICA SOBRE A INVISIBILIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Taís Lopes de Souza (UFF)

OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS COMO MEDIADORES ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A COMUNIDADE ESCOLAR.

Jane Cordeiro de Oliveira. SME/Rio de Janeiro

Maria Inês Marcondes. PUC-Rio

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ

Ana Paula Menezes Andrade, CAp-UERJ

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS À POLÍTICA MUNICIPAL PARA UNIVERSALIZAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA E AMPLIAÇÃO DO ATENDIMENTO EM CRECHE

Roberta Teixeira de Souza, ProPed/UERJ

Luís Eduardo Garcia Ribeiro, ProPed/UERJ

Sonia de Oliveira Martins, PROPED/UERJ

O DISCURSO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS DIRECIONADAS À FORMAÇÃO E AO TRABALHO DOS PROFESSORES: APONTAMENTOS, ENFOQUES E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Claudia Lino Piccinini– UFRJ

Leny Cristina Azevedo – UFRJ

Ligia Karam Magalhães – UFRJ, COLEMARX

REFLETIR E RESSIGNIFICAR A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Giselle de Souza Maria, UNIRIO/ GEPEER

PARADIDÁTICOS SOBRE MEDICAMENTOS, ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS DOS ÚLTIMOS 20 ANOS: ABORDAGENS E FINALIDADES

Maria de Lourdes da Silva (UERJ)

ENSINO MÉDIO NOTURNO: EXPECTATIVAS E PROJETOS DE FUTURO

Marlies da Costa Bengio, PPGE/UFRJ

CRIATIVIDADE: ESTRATÉGIA CONFORMADORA OU EMANCIPADORA?

Núbia de Freitas Barros, UERJ

Elza Neffa, UERJ

Krishna Vieira de Castro, UERJ

EMPODERAMENTO SOCIAL: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO POLÍTICA DOS SUJEITOS

Gabriela Carvalho Pereira, UFF

Izaura dos S. Almeida, UFF

Rejany dos S. Dominick, UFF

ESTUDO DA LEI 13.415/17 (REFORMA DO ENSINO MÉDIO) E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Glauco Henrique Clemente Batista, UFU

Valéria Moreira Rezende, UFU-FACIP

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SER JOVEM: CONDIÇÃO, NEGAÇÃO OU NECESSIDADE?

Marriete de Sousa Cantalejo, UNIRIO

DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DO EF II SOBRE SUAS PRÁTICAS: ALGUMAS REFLEXÕES

Maria de Fátima Barbosa Abdalla, UNISANTOS

Max Garcia Pereira, UNISANTOS

Priscila Barbosa Abdalla, SENAC

O QUE HÁ DE VELHO NO NOVO? O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO, AVANÇOS E RETROCESSOS

Josely Ferreira Ribeiro (UCP)

Dayse Hora (UCP)

Christovam Mendonça (UCP)

DESENVOLVIMENTO DE DISPOSITIVOS ELETROQUÍMICOS PARA AULAS EXPERIMENTAIS DE PILHAS E ELETRÓLISE

Marcelo Monteiro Marques, COLUNI-UFF

Gabriel Carvalho de Lima, UFF

O ULTRACONSERVADORISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: AS ORIGENS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Luiza Rabelo Colombo, PPGEDUC/UFRRJ

AS PRÁTICAS DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A RELAÇÃO COM SEUS GRUPOS DE INTERESSE

Vanyne Aparecida Franco Freitas, UFU

A HISTÓRICA LUTA DAS MULHERES POR CRECHE E A IMPOSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL SEM PARTIDO

Luciana Helena Monsores, PROPed/UERJ

Renata Bastos, Faculdade de Educação/UERJ

O REGIME DE COLABORAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) NO ESTADO DO CEARÁ

Maria Océlia Mota, PUC-Rio

Maria Elizabete Neves Ramos, PUC-Rio

Naira Muylaert, PUC-Rio

OS GÊNEROS TEXTUAIS DA TIPOLOGIA DO EXPOR: DA PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE JUIZ DE FORA AO LIVRO DIDÁTICO

Thays Viana Munck, UCP

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

OS IMPACTOS DA REFORMA GERENCIAL NO TRABALHO DOS DOCENTES DE TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO: A URGÊNCIA DO DEBATE EM DEFESA DE UM PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO
Cinthia Cristiane da Silva Marujo, UFRRJ

SELEÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA COMO DEMANDA POLÍTICA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL: AÇÕES NO RIO DE JANEIRO
Marcela Castro, UFRJ

BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO FAZ DE CONTA
Nayara Araújo Cardoso, UNILASALLE - RJ,
Angelina Acetta Rojas, UNILASALLE - RJ

O GESTOR ESCOLAR FRENTE AO DESAFIO DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Elisângela da Silva Bernado, NEEPHI/UNIRIO
Amanda Moreira Borde
Leonardo Meirelles Cerqueira, NEEPHI/UNIRIO

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS DO PERÍODO COLONIAL AO QUADRO EDUCACIONAL BRASILEIRO DO SÉCULO XXI
Nevaldo Leocádia Bastos Júnior, FEUFF

O MOVIMENTO EMPRESARIAL DO ESPÍRITO SANTO E OS PROJETOS DESENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
Eduardo Augusto Moscon Oliveira, UFES
Rayra Sarmiento Ferreira Subtil, UFES
Ester Marques Miranda, UFES

PESQUISA DE CAMPO E PRÁTICA DOCENTE: SABERES QUE CIRCULAM ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NA(S) SALA(S) DE AULA
Lorrana Almeida Sales - UERJ/FFP
Tania de Assis Souza Granja - UERJ/FFP

GEOGRAFIA SOCIOAMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO DA GEOGRAFIA FÍSICA E GEOGRAFIA HUMANA
Laís Guimarães, UERJ
Dr^a Elza Neffa, UERJ

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**OS DESAFIOS DA CONTINUIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A
FORMAÇÃO DOCENTE**

Vera Regina Souza dos Santos –UNIRIO
Fabíola Santos – UNIRIO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO POLÍTICO BRASILEIRO: UMA REVISITA
AO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL 30 ANOS
DEPOIS.**

Viviane Merlim Moraes - UFF - GRUPPE

**TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS BRASILEIRAS VOLTADAS À FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
DE 1990 A 2013**

Maria Elisa Almeida, FEARJ

**O CONSELHO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO:
PARTICIPAÇÃO OU PARTICIPACIONISMO?**

Daniela Patti do Amaral, UFRJ.
Janaina Moreira de Oliveira Goulart, UFRJ.

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO**

Caroline Assis, UFRJ,

**PERCORRENDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR:
AS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS E LEGISLATIVAS NO BRASIL**

Fabiana Ferreira Pimentel Kloh / UERJ

**O DIRETOR ESCOLAR ENQUANTO AGENTE IMPLEMENTADOR DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Ana Cristina Prado de Oliveira, UNIRIO
Maria de Fátima Magalhães de Lima, UFRJ
Marina Meira de Oliveira, CPII

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
REFLEXÕES PARA O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Lurvin Gabriela Tercero Reyes, FURG,
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, FURG,

**A PARCERIA PÚBLICO/PRIVADA ENTRE O INSTITUTO AYRTON SENNA E A
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO COMO
LABORATÓRIO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Alex Kossak, UFRRJ,
José dos Santos Souza, UFRRJ,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Diones Bernardes dos Santos Motta - UFF

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SEUS LIMITES

Jailton dos Reis Santos Feitosa, UESC

Maria Elizabete Souza Couto, UESC

Cíntia Lopes Vieira de Jesus, UESC

PROFESSORES, ATIVISMO CONSERVADOR E O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Máximo Augusto Campos Masson, UFRJ, PPGEduc/UFRRJ, NUGEPPE/UFF

Maria Teresa Vianna Van Acker, UNIP, NUGEPPE/UFF

Leonardo Fortes Gomes, SEEDUC/RJ, NUGEPPE/UFF

PNE 4 ANOS: AS MUDANÇAS NO MUNICÍPIO DE CAPINÓPOLIS

Fernando Henrique dos Santos, PPGED/UFU,

Raquel Silva Borges, PPGED/UFU

O IMPACTO DO PNAIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA DE UMA CIDADE DA REGIÃO METROPOLITANA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Paula Brandão Campos, UFF,

Pablo Silva Machado Bispo dos Santos, UFF

A FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS E GESTORES NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA/ES

Eduardo Augusto Moscon Oliveira/UFES

Charla Barbosa de Oliveira Macedo de Campos/UFES

Geruza Marques Roela de Oliveira dos Santos/UFES

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFBA: DIREITO SOCIAL DE ELEVAR A ESCOLARIZAÇÃO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS DE ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA INTERROMPIDO PELO GOLPE

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL - UFBA

MARIZE CARVALHO – UFBA

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Instituições representadas:

CAP-UERJ
CEEJA VI/ES
COLUNI/UFF
CPII
FAMATH
FEARJ
FURG
IFES
PCRJ
PUC-Rio
PUC-SP
SEEDUC/RJ
SEE-Petrópolis
SENAC
SME-Rio
UCP
UERJ
UESC
UFBA
UFES
UFF
UFLA
UFMG
UFRJ
UFRRJ
UFU
UNB
UNILASALLE
UNIP
UNIRIO
UNISANTOS

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ANAIS
RESUMOS EXPANDIDOS

VOLUME 2

EIXO 2:
POLÍTICAS E PRÁTICAS DO ENSINO SUPERIOR

ISBN: 978-85-922051-4-0

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A UNIVERSIDADE PÚBLICA SOB A MIRA DA OFENSIVA DO CAPITAL: O AJUSTE INJUSTO DO BANCO MUNDIAL PARA O BRASIL

José dos Santos Souza, GTPS/UFRRJ, E-mail: jsantos@ufrrj.br

Introdução

Vivenciamos reformas brutais na Educação Superior brasileira. A gestão educacional tem sido pautada pelos princípios da “*Nova Gestão Pública*”, de modo que o Governo Federal aciona duras medidas para racionalizar recursos destinados às universidades federais. Para isto, vale-se de estratégias de avaliação externa em larga escala, de *accountability* e de engessamento da gestão financeira por meio do Tribunal de Contas da União. Busca ampliar o número de estudantes sem devido planejamento ou adequação da infraestrutura física e do quadro docente, tampouco considera as especificidades institucionais. Sem qualquer constrangimento, ataca a carreira docente e a livre organização sindical da categoria, além de promover achatamento salarial.

Essas ações se alinham com o propósito do Bloco no Poder de reorientar o uso do fundo público por meio da redefinição da relação entre Estado e Sociedade, materializada na ampla reforma do Estado em curso no país. Tal reforma é expressão superestrutural da contrarreforma burguesa para recompor suas bases de acumulação corroídas pela crise orgânica do capital instalada desde 1970, conforme apontaram diversos autores (Cf.: HARVEY, 1992; HOBBSAWN, 1995; CHESNAIS, 1996; MÉSZÁROS, 2002).

Problema

A pedido do Governo Brasileiro, o Grupo Banco Mundial fez publicar o relatório “*Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*” (BANCO MUNDIAL, 2017). Sem qualquer traço de justiça social, tampouco de eficiência e equidade, este documento ratifica a pedagogia política do capital para a mediar do conflito de classes, utilizando-se de um discurso pseudocientífico, de caráter tecnocrático, na construção do consenso em torno da necessidade de medidas austeras para economizar pelo menos 7% do PIB nos gastos públicos até 2026. Estas proposições do Grupo Banco Mundial alinham-se

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

mais com injustiça social do que com ajuste justo, denunciando o cinismo do título do documento.

Esse corte de 7% do PIB seriam extraídos dos seguintes setores: a) 1,8% do PIB resultante da proposta de reforma previdenciária (negociada no Congresso em maio de 2017); b) 0,9% do PIB em reduções na massa salarial dos servidores públicos; c) 0,2% do PIB em ganhos de eficiência em aquisições públicas; d) 1,3% do PIB resultantes da racionalização dos programas de assistência social e de apoio ao mercado do trabalho; e) 2% do PIB em reduções nos créditos subsidiados e nos gastos tributários de apoio às empresas; f) 0,3% do PIB por meio da eliminação de créditos tributários para a saúde; g) 0,5% do PIB em reformas no financiamento do ensino superior; h) 1,3% do PIB resultante de reformas para melhorar a eficiência nos setores de saúde e educação (BANCO MUNDIAL, 2017).

A estrutura argumentativa do Grupo Banco Mundial está fundamentada na ideologia da sustentabilidade fiscal. Parte do pressuposto de que o Governo Brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal, conforme a tese de Castro (2007). Afirma que, ao longo das duas últimas décadas, o Brasil observou um consistente aumento dos gastos públicos, o que pôs em risco a sustentabilidade fiscal. Daí, os “especialistas” do Banco avaliam que o limite constitucional de gastos (“teto de gastos”) adotado pela EC nº 95/2016 introduziu uma trajetória de ajuste gradual para gastos públicos ao longo dos próximos vinte anos. A partir dessa estrutura argumentativa, esses “especialistas” explicitam clara pretensão em demonstrar como tal congelamento pode proteger os mais pobres e vulneráveis, bem como minimizar os impactos negativos sobre empregos e prestação de serviços públicos (BANCO MUNDIAL, 2017).

Neste trabalho, buscamos explicitar as propostas contidas no documento do ajuste do Grupo Banco Mundial (2017), dando atenção especial à Educação Superior. Nosso propósito é esclarecer que a proposição de fim da gratuidade do ensino superior nas IFES, na realidade, se insere em um conjunto de medidas afinadas com o receituário neoliberal, cujo conteúdo político e ideológico constituem a pedagogia política renovada do capital para educar a sociedade civil para o consenso em torno das medidas de redução drástica de investimentos públicos em educação, saúde e previdência social, obtido por meio da conformação ética e moral da sociedade civil propícia à reorientação do uso do fundo público em favor de grandes empresas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O ataque à Educação Básica

No que concerne à Educação Básica, o ajuste do Grupo Banco Mundial (2017) propõe redução de 37% de recursos no Ensino Fundamental e de 47% no Ensino Médio para a manutenção do desempenho atual dos serviços de educação, o que corresponderia, segundo este órgão multilateral, a uma economia de aproximadamente 1% do PIB. Além disto, propõe aumentar o número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio, o que afirmam garantir a economia de R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano. Isto poderia ser obtido simplesmente pela promoção do declínio natural do número de professores, ao não substituí-los quando se aposentarem ou vierem à óbito, até se atingir a razão “eficiente” aluno/professor, segundo critérios mercantis.

O Documento aponta ainda para a necessidade de se rever a vinculação constitucional dos gastos em educação a 25% das receitas dos municípios, o que para o Grupo Banco Mundial seria uma das principais causas da ineficiência de gastos, uma vez apontam suposta probabilidade de municípios mais ricos, com alta taxa de receita corrente líquida por aluno, serem bem menos eficientes que municípios mais pobres. Curiosamente, não há no documento qualquer estudo qualificado que aponte tal probabilidade.

O ataque às universidades federais

Ao comparar as universidades federais com universidades privadas, sem qualquer critério, o Documento desconsidera o resultado das avaliações em larga escala feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apontam estas instituições entre as de maior qualidade do país. Apesar de tal avaliação, os “especialistas” do Banco Mundial apontam que os gastos por aluno nas universidades públicas são duas a cinco vezes maior que em universidades privadas. Compara-se sem considerar que as universidades públicas articulam ensino, pesquisa e extensão, o que não ocorre na maioria absoluta das universidades privadas. Com esta argumentação, tais “especialistas” acusam o Governo Federal de gastar aproximadamente 0,7% do PIB com universidades federais e que aproximadamente um quarto desse dinheiro é desperdiçada.

Nessa mesma linha argumentativa, no Documento (BANCO MUNDIAL, 2017) há argumentos de que, embora estudantes de universidades federais não paguem por sua educação, mais de 65% deles pertencem aos 40% mais ricos da população e que, portanto, as

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

despesas com universidades federais equivalem a subsídio regressivo à parcela mais rica da população brasileira.

Esses argumentos levam à proposição de reforma do Sistema Federal de Ensino Superior para reduzir os custos de 0,7% para 0,2% do PIB. Esta reforma consistiria na limitação do financiamento a cada universidade, de modo que este se dê com base no número de estudantes, a exemplo do que já ocorre na Educação Básica, acusando que isto geraria economia de aproximadamente 0,3% do PIB (BANCO MUNDIAL, 2017).

O ajuste proposto sugere ainda que, uma vez que diplomas universitários geram altos retornos pessoais (em termos de salários mais altos), na mesma linha do que sugeriu Friedman (1995), o Brasil siga o exemplo de outros países que cobram pelo ensino fornecido em universidades públicas e ofereça empréstimos públicos que podem ser pagos com os salários futuros dos estudantes, como o FIES, por exemplo (BANCO MUNDIAL, 2017).

Conclusão

Não há clareza nas proposições do Grupo Banco Mundial, quando propõe o fim da gratuidade do ensino superior no Brasil, além de cortes no financiamento das universidades e acusação de supostos privilégios acumulados por docentes das universidades federais. Entretanto, essa ofensiva à universidade pública não é inédita. Na realidade, esse ataque é um aspecto da política de racionalização de gastos públicos viabilizada pela reforma do Estado, articulada com medidas de reestruturação do trabalho e da produção, em conformidade com o receituário adotado pela burguesia a fim de recompor suas bases de acumulação corroídas pela crise orgânica do capital, deflagrada desde a década de 1970, já apontada por diversos autores (HARVEY, 1992; HOBSBAWN, 1995; MÉSZÁROS, 2002).

Referências

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo:** análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasília (DF): Banco Mundial, 2017. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>>, acesso em 29/06/2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: em 15 de dezembro de 2016. Disponível em:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>, acesso em 13/06/2018.

CASTRO, Claudio de Moura. **Educação brasileira:** consertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 2007, 320 p.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** Trad. de Silvana Finzi Foa. São Paulo: Xamã, 1996. 336 p.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. **Free to choose:** a personal statement. Estados Unidos da América: Mariner Books, 1990. 368 p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** Trad. de Adail Ubirajara Sobral. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1992. 352 p.

HOBSBAWN, Eric J. **Era dos extremos:** o breve século XX. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 1995. 632 p.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Trad. de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo: Campinas: Edunicamp, 2002. 1104 p.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DO REUNI:
CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI**

Bernardo Pinheiro Cardoso de Brito Gonçalves, UNISANTOS,

bernardopbrito@yahoo.com.br

Contextualizando a pesquisa: aspectos históricos e políticos (proposta do REUNI)

A criação da Universidade Federal do Ceará se deu pela Lei nº 2.373, em 16 de dezembro de 1954, enquanto que a região do Cariri cearense recebeu seu primeiro curso de Medicina, o objeto de estudo em questão, como expansão do curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará (UFC) para a cidade de Barbalha, conforme Res. 05/CONSUNI, de 02 de junho de 2000 (PPC, 2001, 2016).

O referido curso permaneceu como extensão do curso de Medicina da UFC e ligado *umbilicalmente* nos seus aspectos político-pedagógicos e administrativos, até que por força da Lei Federal nº 12.826, de 05 de junho 2013, que dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri - UFCA, o mesmo foi desmembrado da Universidade Federal do Ceará (UFC) (PPC. 2016).

O ambiente de criação da UFCA se dá dentro da proposta do REUNI (BRASIL, 2007), que é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Programa propõe uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam desde expansão física até avanços nos aspectos acadêmico e pedagógico da rede federal de educação superior. As ações do Programa objetivavam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão (BRASIL, 2007). Contudo, a principal ação visava à expansão da Rede Federal de Educação Superior, sobretudo, com a interiorização dos *campi* das universidades federais. O que teve início em 2003, criando 18 novas universidades federais até 2014.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Entre 2003 e 2011, o número de municípios com instituições federais de ensino superior dobrou, de 114 para 237. Uma das regiões beneficiadas com a criação de uma universidade federal foi a região do cariri cearense. O Cariri é uma mesorregião localizada no sul do estado do Ceará, composta por 29 municípios, bordejando a face cearense da chapada do Araripe, e contendo em seu núcleo a Região Metropolitana do Cariri (IBGE, 2018).

O Projeto Pedagógico do Curso da UFCA (2001, 2016) já nasce moderno, trazendo as inovações do currículo da UFC, como a substituição das disciplinas por unidades curriculares, divididas em módulos e fortemente baseado na atenção básica à saúde: área de maior carência na saúde pública. E, com a implementação do “Programa Mais Médicos para o Brasil” (PMMB), houve ainda reformulações de seu plano pedagógico, no sentido de proporcionar uma maior experiência no campo de prática médica durante o processo de formação.

Do objeto de estudo aos aspectos teórico-metodológicos

A realização desta pesquisa visa a clarificar o papel do curso de Medicina, inicialmente implantado como uma extensão do curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará (UFC), na fundação da UFCA, num contexto da política de interiorização do ensino superior, REUNI, e suas interfaces com o Programa Mais Médicos para o Brasil (PMMB). E o projeto maior intenciona mostrar aspectos da constituição do curso em questão, colocando o foco em: como se formou e foi preparado seu corpo docente, e após sua fundação, como se dá o seu processo de consolidação e desenvolvimento num novo ambiente político, de contingenciamentos e cortes de investimentos públicos.

Os referenciais teóricos que dão sustentação para o desenvolvimento deste trabalho são, em especial, Nóvoa (1995, s/d) e Escolano (2000), que versam sobre História e Organização das Instituições de Ensino Superior. Entretanto, por outro lado, também foram consideradas as políticas públicas, como é o caso do REUNI (BRASIL, 2007, 2011), assim como as políticas de formação de professores (BRASIL, 1996, 2014) e os referenciais teóricos que as discutem (FREITAS, 2007; GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011; HYPÓLITO, 2016; ABDALLA, 2016; entre outros).

O projeto maior intenciona mostrar aspectos da constituição do curso em questão, colocando o foco em: como se formou e foi preparado seu corpo docente, e após sua

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

fundação, como se dá o seu processo de consolidação e desenvolvimento num novo ambiente político, de contingenciamentos e cortes de investimentos públicos.

A pesquisa, do tipo estudo de caso (YIN, 2001), caracteriza-se por algumas fases. Na primeira, houve um levantamento documental, inclusive iconográfico, por meio do banco de dados da Capes (dissertações e teses) e do Scielo, além de outras fontes documentais como notas de jornais, conforme os diários oficiais do Estado do Ceará (2009, 2015) e outros arquivos eletrônicos. Também, foram consultados os dispositivos legais que determinam as políticas públicas, como é o caso do REUNI (BRASIL, 2007, 2011), assim como as políticas educacionais e/ou de formação de professores (BRASIL, 1996, 2014) e os referenciais teóricos que as discutem (FREITAS, 2007; GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011; HYPÓLITO, 2015; ABDALLA, 2016; entre outros).

Na segunda fase, foi realizada uma pesquisa exploratória por meio de um questionário aplicado para gestores e docentes, para que, depois, fizéssemos um roteiro de entrevista semiestruturada com estes mesmos sujeitos, pois consideramos que, ao longo deste caminho indutivo, poderão surgir questões acessórias que necessitem deter-se com maior vagar e atenção. A fase final consistirá na análise dos dados coletados em questionários e entrevistas, e a elaboração final do texto.

Algumas Considerações Finais

Falar do passado, ou sobre o passado, é falar para o futuro. Decerto, a implementação de um curso público de Medicina em uma região do interior do Nordeste Brasileiro, distante da capital e de seu poder político-econômico, não demonstra ser processo simples. É precedida por uma longa história compondo sua estrutura socioeconômica. Entretanto, neste cenário, observa-se a importância do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, ou seja, do REUNI, com a constituição do curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri (UFCA), que, embora não seja desprovido de contrapressões e movimentos contrários, desenvolve-se na região, tendo por base a construção de um projeto político mais amplo em função do atendimento dos interesses da maioria popular.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

ABDALLA, M. F. B. Política Nacional de Formação de Professores e a (re)constituição da identidade profissional. *Revista Interações*, n. 40, p. 5-27, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*, de 25/04/2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Cidadania do Cariri – MDA/SDT/AGROPOLOS. Fortaleza: Instituto Agropolos do Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *REUNI - Expansão*, 2011. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da União*, 26/06/2014, Edição Extra, Seção 1, p. 1.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO CEARÁ. Série 3, N. 121. ano I, nº 121, p. 1-2. Fortaleza, 03 de julho de 2009.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO CEARÁ. Série 3, ano VII, Nº 198, caderno 1/3, seção do poder executivo. Publicação de 22 de outubro de 2015.

ESCOLANO, Agustin Benito. *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, n. 28, vol. 100.p. 1203-1230, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ. M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado de arte*. Brasília: UNRSCO, 2011.

HYPÓLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação. *Caderno Cedes*, Campinas, n, 36, vol. 97, p. 475-648, 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2018).
Censo Demográfico. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br> > Acesso em: 22 de Junho de 2018.

NÓVOA, A. *Formação de Professores e Profissão Docente*, s/d. Disponível em:
<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>.

NÓVOA, A. (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.
Lisboa: 1995, p. 13-42. (Coleção: [Nova Enciclopédia](#))

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC). Currículo de Medicina. Comissão de
Reforma Curricular/Fortaleza. Imprensa Universitária, 2001.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC). Currículo de Medicina. Comissão de
Reforma Curricular/Barbalha. Imprensa Universitária, 2016.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e método*. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman,
2001.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ALGUNS ASPECTOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

Célia Cristina Pereira da Silva Veiga, PPGEduc/UFRRJ

E-mail: celiacveiga@gmail.com

José dos Santos Souza, PPGEduc/UFRRJ

E-mail: jsantos@ufrj.br

Introdução

Este trabalho é um excerto da pesquisa de doutoramento e seu objeto de estudo é a produção científica acerca dos cursos superiores de tecnologia. Trata-se de uma revisão bibliográfica elaborada a fim de verificar o tratamento que a literatura científica tem dispensado ao processo de regulamentação e fomento dos cursos superiores de tecnologia no Brasil. Nesta perspectiva, poderíamos considerar que esta revisão de literatura se caracteriza como uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter exploratório, que toma como instrumento de coleta de dados um levantamento bibliográfico realizado no período de julho a setembro de 2017, que se desenvolveu de acordo com as seguintes etapas: coleta, catalogação, leitura, sistematização e análise da literatura levantada.

Para o levantamento bibliográfico, tomamos como fonte de consulta o acervo disponibilizado na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO, 2018) ; no Indexador *On-line* de Periódicos na Área da Educação (Educ@), da Fundação Carlos Chagas Filho (EDUC@, 2018); na Biblioteca *On-line* de trabalhos apresentados em reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED, 2018); no Banco Nacional de Dissertações e Teses Digitais (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT, 2018); e no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES, 2018). A escolha destas fontes se deve à evidência de que são nelas onde se publicam os trabalhos mais relevantes da área de educação no Brasil, na atualidade.

Para exposição da análise, optamos por iniciar com dados quantitativos da produção científica levantada, com intuito de delinear as características gerais do universo de trabalhos

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

científicos levantado. Obedecendo aos limites deste trabalho, em seguida apresentamos uma síntese da análise dessa produção científica, com base em eixos analíticos definidos por nós, a partir de temas dela emergentes.

Aspectos quantitativos da produção científica levantada

A consulta resultou na identificação do universo de 666 trabalhos científicos, assim distribuídos, segundo os termos de busca utilizados: 273 itens para “*Curso(s) Superior(es) de Tecnologia*”; 121 para “*Formação Tecnológica*”; 105 para “*Tecnólogo*”; 95 para “*Curso(s) de Tecnologia*”; 50 para “*Graduação Tecnológica*”; 13 para “*Curso(s) Tecnólogo(s)*”; 07 para “*Educação Tecnológica*”; 01 para “*Instituições Tecnológicas*”; e 01 para “*Formação Profissional Tecnológica*”. Se agruparmos estes trabalhos científicos por tipo, obteremos o seguinte: 2 pôsteres, 1 registro de palestra, 24 artigos, 517 dissertações de mestrado e 122 teses de doutorado. Observe-se que o número de dissertações de mestrado e de teses de doutorado somam 95,9% do universo de trabalhos científicos levantados.

No que tange ao aspecto geográfico, os 666 trabalhos científicos levantados foram produzidos nas seguintes regiões brasileiras: 50,8% no Sudeste; 28,2% no Sul; 10,5% no Nordeste; 7,7% no Centro-Oeste; 2,9% no Norte. Cabe destacar que 30,5% do universo de trabalhos científicos levantados são de pesquisadores do estado de São Paulo. Por outro lado, não foram encontrados trabalhos científicos sobre cursos superiores de tecnologia oriundos dos estados de Roraima, Acre, Tocantins, Piauí e Maranhão.

Ao filtrarmos os dados por instituição de origem, percebemos que os trabalhos científicos levantados partem de 134 IES diferentes, das quais 58,1% são públicas e 41,9% são privadas. Entretanto, do total de 279 trabalhos oriundos de 74 IES privadas, 15,4% deles partiram da PUC/SP e 9,3 da UNIMESP. Já dos 387 trabalhos oriundos de 60 IES públicas, 10,6% deles partiram da UFSC e quase 6,2% da FATEC/SP. Ao separarmos o número de trabalhos das dez IES que mais produziram sobre o tema, constatamos que somam 236 trabalhos, ou seja, 35,4% do universo de trabalhos científicos levantados. Neste recorte de 10 instituições que mais produziram, duas delas são IES privadas (PUC-SP e UNIMESP), que juntas são responsáveis por 29,2% dos trabalhos científicos das 10 mais produtivas. Por outro lado, as oito instituições restantes são públicas e, juntas, são responsáveis pela produção de 70,8% dos trabalhos científicos das 10 mais produtivas. Isto confirma a predominância das IES públicas na produção científica sobre este tema.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No que tange à cronologia dos trabalhos, verificamos que se estendem desde 1978 até 2017. Contudo, se fizermos um recorte das pesquisas realizadas no período de 2010 a 2016, encontramos 65% do universo de trabalhos científicos levantados; se estendermos esse período para 2005, chegamos a 90% destes trabalhos. Portanto, em um período histórico de 39 anos, o recorte temporal em que se concentram 90% dos trabalhos compreende 11 anos (2005-2016).

Aspectos qualitativos da produção científica levantada

Embora os limites deste trabalho não nos permitam detalhar todos os aspectos que conseguimos detectar a partir de uma análise do conteúdo dos 666 trabalhos científicos levantados, decidimos apresentar aqui tão somente o mapeamento geral desses trabalhos. Este mapeamento nos permitiu identificar os principais eixos temáticos emergentes dessa literatura e estabelecer categorias capazes de agrupá-la, são elas: 1) “*Aspectos Pedagógicos*” (264 trabalhos); 2) “*Política e Regulação*” (160 trabalhos); 3) “*Aspectos da Formação Profissional*” (50 trabalhos); 4) “*Outras Temas*” (02 trabalhos); e 5) “*Não Pertinentes*” (190 trabalhos). Esta última categoria se refere a textos que, apesar de conterem no conteúdo, no resumo, no título ou no conjunto de palavras-chave um ou mais dos termos utilizados para busca, após sua leitura, constata-se que seus objetos de análise não são os cursos superiores de tecnologia, apenas os mencionam de algum modo.

Os 264 trabalhos agrupados na categoria “*Aspectos Pedagógicos*” tratam sobre os seguintes temas: 1) sobre currículo, com 87 trabalhos; 2) avaliação, com 64 trabalhos; 3) didática, com 55 trabalhos; 4) política pedagógica, com 39 trabalhos; 5) evasão, com 12 trabalhos; 6) inclusão, com 04 trabalhos; e 7) estágio supervisionado, com 03 trabalhos.

Os 160 trabalhos agrupados na categoria “*Política e Regulação*” tratam sobre: 1) história, com 54 trabalhos; 2) reflexos econômicos, com 48 trabalhos; 3) reflexos sociais, com 21 trabalhos; 4) fundamentos epistemológicos, com 16 trabalhos; 5) gestão, com 13 trabalhos; 6) reflexos na saúde, com 05 trabalhos; e 7) questões de gênero, com 03 trabalhos.

Os 50 trabalhos agrupados na categoria “*Aspectos da Formação Profissional*” tratam sobre: 1) formação docente, com 35 trabalhos; 2) formação comercial, com 05 trabalhos; 3) formação profissional no aspecto geral, com 04 trabalhos; 4) formação ambiental, com 03 trabalhos; 5) formação cultural, com 02 trabalhos; e 6) formação industrial, com apenas 01 trabalho.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Outros 02 trabalhos não se encaixam em nenhuma dessas três categorias, sendo agrupados na categoria “*outros temas*” e 190 trabalhos não apresentaram em seu conteúdo qualquer indício de que os cursos superiores de tecnologia fosse seu objeto de análise, apensar de fazer menção a esse tipo de formação em seu conteúdo, sendo agrupados na categoria “*Não pertinentes*”.

Conclusão

Enfim, a análise da literatura levantada nos permitiu constatar que, do universo de 666 trabalhos científicos levantados, somente 476 trabalhos científicos têm os cursos superiores de tecnologia como objeto de análise, são eles: 01 registro de palestra, 02 pôsteres, 18 artigos, 366 dissertações e 89 teses.

Em aspecto geral, merece destaque a constatação de que a maior parte da produção científica sobre os cursos superiores de tecnologia concentra-se na Região Sudeste do país, com 51% da produção, que somada à produção da Região Sul, chega-se a quase 80% do universo de 666 trabalhos científicos levantados. Outra constatação que merece destaque é que, em que pese a diversidade de 134 IES que produziram trabalhos científicos sobre o tema, são as públicas que concentram o maior número dessa produção científica (58,1%). Por fim, chamou-nos a atenção a constatação de que 90% do universo de 666 trabalhos científicos foram produzidos durante a vigência do Governo Lula da Silva e de Dilma Rousseff, durante o período de 2005 a 2016.

Referências

ANPED - ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Biblioteca. Rio de Janeiro (RJ): ANPED, 2018. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/biblioteca>>, Acesso em: 20/03/2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. 3ª Edição. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02/04/2017.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Catálogo de Teses e Dissertações. Brasília (DF): CAPES, 2018. Disponível em:< <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 20/03/2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

EDUC@. INDEXADOR ONLINE DE PERIÓDICOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.
Pesquisa de artigos. São Paulo (SP): EDUC@, 2018. Disponível em:<
[http://educa.fcc.org.br/cgi-
bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&fmt=iso.pft&lang=p](http://educa.fcc.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&fmt=iso.pft&lang=p)>.
Acesso em 20/03/2018.

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. BDTD –
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Acesso e visibilidade às teses e
dissertações brasileiras. Brasília (DF): IBICT, 2018. Disponível em:
<<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 20/03/2018.

SCIELO – SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE. Scielo 20 anos. São
Paulo: 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em 20/03/2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O ENSINO DA ESCRITA DE GÊNEROS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Autor: Beatriz Fernanda Fortunato dos Santos – UFF

beatrizfernanda@yahoo.com.br

Orientador: Prof.^a Dr.^a Jéssica do Nascimento Rodrigues - UFF

jessica_rodrigues@id.uff.br

Introdução

Vivemos em um mundo grafocêntrico. Estamos expostos a diversas práticas sociais letradas em decorrência dos mais variados contextos. Dentre eles, familiarizamo-nos com uns e nos distanciamos de outros em razão de nossa formação e de nossa constituição, ao longo da vida, como sujeitos que ocupam determinados lugares sociais, mas estão em constante movimentação no tempo e no espaço.

Com isso, ao terminar o ensino médio e ingressar em uma universidade, os estudantes se deparam com uma maneira característica de escrita, totalmente diferente dos gêneros com os quais conviveram durante a vida escolar. Surge a questão, logo, de como as instituições de ensino superior (IES) — e seus atores — se organizam para receber esses estudantes no que se refere às práticas de ensinar-aprender textos de domínio acadêmico e como fazem para inserir/ incluir os estudantes nesse mundo no sentido de propiciar a formação de professores pesquisadores, no caso dos cursos de licenciatura, que refletem criticamente sobre suas práticas pedagógicas.

Muitas vezes, há a ideia de que aprendemos a ler e a escrever na educação básica, afinal são doze anos praticando a leitura e a escrita dia a dia. É o mito de que, logo após serem aprovados no vestibular, os estudantes estariam totalmente preparados para ler e escrever nos moldes acadêmicos todo e qualquer gênero textual. Porém, essas práticas de ler-escrever com as quais os estudantes estavam acostumados se baseiam na experiência vivida no contexto escolar, espaço em que as formas de se ler-escrever são muito diferentes — inobstante preparatórias — das necessárias ao ensino superior. Ademais, há inúmeras práticas de leitura e de escrita próprias ao trabalho do professor da educação básica (elaboração de

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

plano de aula, elaboração e correção de provas, chamada, participação em reuniões etc.) e com as quais está bastante familiarizado. Porém, estar efetivamente imerso nessas práticas cotidianas da escola, entretanto, não o habilita a transitar por outras esferas, como a acadêmica, na qual outros gêneros e outras linguagens sociais circulam.

Por isso, chegando à universidade, ao se deparar com a necessidade de escrever textos acadêmicos, alguns estudantes, muitos já professores da educação básica quando se trata das licenciaturas, se sentem despreparados e, por vezes, desmotivados. Muitos culpam seus professores (da educação básica e do ensino superior) por não os prepararem para tais feitos e os professores, por sua vez, acabam culpando a trajetória escolar dos alunos, desconsiderando suas histórias de letramento. Isto acaba virando um jogo de “empurra-empurra” sem o enfrentamento dessa problemática para buscar estratégias que apresentem caminhos mais adequados para o favorecimento dessas práticas de ler-escrever. Essa dificuldade do estudante decorre da inexperience com determinados gêneros, cujo domínio é, de fato, um comportamento social, como lembram os ensinamentos de Bakhtin (2011).

Com base nessa problemática, neste estudo, o objetivo geral é o de investigar as práticas de ensino de gêneros escritos em consonância com as apreciações valorativas dos professores da faculdade de educação de uma universidade federal. Os objetivos específicos desta pesquisa consistem em:

- identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos professores da faculdade de educação de uma universidade federal, de acordo com suas apreciações valorativas, para ensinar a escrita de gêneros acadêmicos;
- investigar como esses professores universitários, em consonância com suas apreciações valorativas, enxergam as dificuldades dos alunos na escrita de gêneros acadêmicos;
- identificar os gêneros textuais mais solicitados por esses professores universitários e por que assim o fazem, também consoante suas apreciações valorativas.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi aplicado um questionário semiestruturado formulado com base nos objetivos traçados para este trabalho monográfico e nas questões de estudos apresentadas. Os enunciados (re)(co)produzidos pelos professores universitários que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

contribuíram com esta pesquisa são analisados com base em algumas produções de Bakhtin (2011) sobretudo no que se refere às apreciações valorativas, entendendo que os enunciados são sempre carregados de significados atribuídos por seus interlocutores e que são relacionados a si mesmo e também se relacionam ao objeto de discurso (VASECHI; PEREIRA, 2016), e nos Estudos do Letramento, sobretudo no que se refere ao ensino da escrita acadêmica para a formação de professores pesquisadores. Consoante Bakhtin (2011), o ponto de partida, em uma ordem metodológica necessária para a realização do estudo da língua, é a dimensão social, pois não é possível separar o signo da comunicação social. Os professores universitários foram escolhidos como sujeitos desta pesquisa, pois é necessário conhecer os sentidos por eles atribuídos às práticas formativas que configuram o âmbito da universidade como um ambiente que colabora para o letramento do futuro professor. Dessa forma, pode-se compreender as apreciações valorativas expostas pelos professores universitários por intermédio dos enunciados produzidos durante a pesquisa metodológica (VASECHI; PEREIRA, 2016). Foi realizada uma *pré-análise* das respostas aos questionários, procurando encontrar os temas e as apreciações valorativas dos professores sobre tais temas, agrupando-os. Depois, você fez uma descrição analítica e, por fim, fez a interpretação desses enunciados, que não são monológicos, são polifônicos e co-construídos.

Resultados e Discussão

Segundo os critérios relatados, previamente construídos, baseados no referencial teórico que sustenta este estudo, produziram-se 6 perguntas direcionadas aos professores universitários da faculdade de educação de uma universidade federal localizada no estado do Rio de Janeiro. Tal faculdade, que atende ao curso de Pedagogia e aos demais cursos de licenciatura dessa universidade, é composta por dois departamentos apenas: um deles abarca 28 professores e o outro, 39 professores. No entanto, embora se tenha enviado e reenviado o questionário por e-mail 3 vezes nos meses de outubro e novembro, apenas 15 professores universitários responderam ao questionário. A maioria dos respondentes colaboradores já atua na referida instituição há 10 anos. Os dados foram analisados, a partir da perspectiva bakhtiniana, tendo como base as apreciações valorativas que foram produzidas pelos professores do referido curso. Segundo Bakhtin (2011), os gêneros perpassam todas as esferas da atividade do indivíduo, por mais particularidades que sejam. No contexto

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

universitário, não é diferente, pois, durante a graduação, ao estudante são apresentados diversos gêneros comuns a esse ambiente, como os trabalhos de conclusão de disciplina (dentre artigos e ensaios), os relatórios de pesquisa e estágio, os resumos e as resenhas. É importante que esse estudante, durante sua formação inicial, vivencie as práticas de ler-escrever tais textos, pois essas são essenciais para a formação de professores pesquisadores.

Conclusões

Constatou-se através das análises realizadas, ainda de maneira parcial, que, semestralmente, os professores solicitam aos estudantes a produção escrita de vários gêneros textuais, sendo predominantes a escolha por solicitar aos alunos fichamentos, resenhas e resumos talvez decorra da necessidade de os professores universitários checarem a leitura, a compreensão e a escrita dos licenciandos sobre os textos trabalhos. Nesse contexto, a leitura apresenta um papel voltado ao conteúdo, possibilitando assim a familiarização do estudante com o tema abordado, uma vez que a produção exige que se tenha conhecimento das estruturas e da composição de tais gêneros. O resumo pode ser utilizado como um instrumento de avaliação e também de apresentação de pesquisas em congressos, não se limitando a leituras feitas pelo professor (SOUZA; BASSETTO, 2014). Entretanto conclui-se que embora haja o real contato dos estudantes com tais gêneros, mesmo que sem sua leitura prévia, não significa que exista seu ensino sistemático e que o quantitativo não é sinônimo de trabalho qualitativo com o texto.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- SOUZA, Micheli Gomes de; BASSETTO, Livia Maria Turra. pesq. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014.
- VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia. (Des)Caminhos para o letramento do professor no espaço da formação docente. In: KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 411-440.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PROFESSOR ENGENHEIRO OU ENGENHEIRO PROFESSOR: CRUZANDO AS FRONTEIRAS ENTRE A PEDAGOGIA E A ENGENHARIA

Francisco José Soares Costa, IFES, franciscocosta@ifes.edu.br

Introdução

O presente trabalho teve origem a partir da minha experiência como professor da disciplina de Metodologia do Ensino Superior em duas turmas do curso de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), na qual diversas questões surgiram acerca de como se dá o processo de formação de professores e, em especial, dos professores para os cursos de Engenharia. Dentre essas questões destacamos: Como nos tornamos professores? Ingressando numa instituição de ensino superior e cursando uma Licenciatura? Ou quando somos aprovados em um concurso público para o cargo de professor? E no caso dos profissionais formados em curso de Bacharelado, em especial os Engenheiros? Essa formação se dá após a conclusão do curso em uma Licenciatura em Engenharia ou no Mestrado e/ou Doutorado? Ou em nenhuma das alternativas acima? A partir das respostas a essas perguntas, tentamos propor respostas, sempre provisórias, de como se dá a formação do Professor engenheiro (ou seria do Engenheiro professor?).

Quando se reflete sobre o perfil do professor universitário brasileiro pode-se perceber que a valorização de sua **formação pedagógica**, muito embora não seja nova nos textos legais, na prática, é algo recente no processo de seleção e contratação do mesmo. Até os anos 80, segundo PINTO (2010) a docência era uma ocupação, em geral secundária, exercida concomitante ao exercício da profissão de Engenheiro nas grandes empresas. Paulatinamente, de ocupação a docência foi se tornando profissão, demandando uma dedicação exclusiva para dar conta das cada vez mais crescentes atribuições de um professor. Entretanto, embora esse processo de passagem de Engenheiro professor para Professor engenheiro, no que se refere ao tempo destinado a profissão tenha aumentado, o mesmo não se pode afirmar sobre a formação para se tornar um profissional da educação não teve o mesmo desenvolvimento.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Pimenta e Anastasiou (2002) apontam quatro fatores que contribuem e influenciam na precária formação do docente universitário, ou melhor dizendo, na pouca exigência que se faz quanto à preparação dos docentes desse nível de ensino.

O primeiro deles refere-se à questão do crescente aumento no número de instituições de ensino superior, gerando uma alta oferta de empregos neste setor. Com as novas configurações do mundo do trabalho, em virtude das aceleradas mudanças na sociedade, aumentou-se a exigência com relação à qualificação profissional. Este fato contribuiu para a expansão do Ensino Superior, particularmente, no setor privado, e para o surgimento de novos cursos de pós-graduação lato-sensu e stricto-sensu, os quais, segundo a LDB 9394/96, são responsáveis pela formação dos quadros docentes das IES.

O segundo fator enfatiza os profissionais com formação voltada apenas para a pesquisa. Este aspecto diz respeito aos profissionais que, durante toda a sua formação acadêmica, se dedicaram exclusivamente à pesquisa, principalmente, durante os cursos de mestrado e doutorado. Muitos desses profissionais somente fazem a opção pela docência para terem a oportunidade de continuar dentro da universidade e poderem prosseguir com suas pesquisas.

O terceiro fator focaliza os professores que dividem a docência com o exercício de uma profissão técnica. Refere-se aos profissionais que dividem seu tempo entre a docência e o exercício de uma outra profissão (engenheiros, médicos, administradores, advogados). Esta é uma experiência que pode trazer para o espaço da sala de aula pontos positivos e negativos. Positivos, no sentido de que, ao ter a experiência profissional na área em que atua, terá a possibilidade de estabelecer relações entre os conhecimentos trabalhados no curso e as práticas desenvolvidas no mercado de trabalho. E, negativos no sentido de que esse profissional não dispõe de tempo para seus alunos, fora do espaço da sala de aula, e nem mesmo para refletir sobre suas aulas e melhor planejá-las.

E o último fator reporta-se ao alto índice de desemprego na área de formação, levando alguns profissionais a optarem pela docência. Este fator, aliado à expansão do Ensino Superior, com a necessidade de contratação de novos profissionais para compor o corpo docente dessas instituições, contribuiu para que alguns profissionais passassem a exercer a profissão docente. Assim, profissionais desempregados ou recém-formados viram-se diante da oportunidade de conseguir um emprego e migrar para a docência.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Como nos tornamos professores de engenharia

Até recentemente, havia a crença de que se um engenheiro era bem sucedido profissionalmente, automaticamente ele seria um bom professor. Hoje, essa crença migrou para a titulação, da qual depreende-se que se um engenheiro é doutor ou um pesquisador reconhecido, logo será um bom professor ou, plagiando Descartes, “sei logo ensino”.

De forma geral, o processo de formação do Professor engenheiro acontece pela observação do trabalho de colegas da área, da reprodução de práticas de outros professores que, em sua opinião, seriam modelos de “bons professores”, eventuais cursos realizados concomitante a sua prática docente e do contato com o pedagogo, seja ou não o responsável pelo seu curso. Nesse sentido concebe-se aqui a formação do formador como um processo de auto-formação - envolvendo dimensões, individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvidos em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores. (MIZUKAMI, 2005, p. 4). No contexto do ensino superior há, é fato, poucas oportunidades de interagir com os colegas a não ser de forma esporádica e tópica, não envolvendo experimentação regular, por tempo prolongado de situações de ensino e aprendizagem com outros alunos em situação de trabalho.

Por outro lado, nos cursos de graduação não existe qualquer preocupação em formar docentes. A meta é a formação para o exercício profissional e a docência nunca foi considerada curricularmente como uma possibilidade profissional para o engenheiro. Os cursos de mestrado e doutorado que qualificam (titulam) os engenheiros e que acabam habilitando-os para a docência, também não têm essa preocupação e não formam propriamente docentes. Apesar das características acadêmicas dos cursos de pós-graduação do Brasil, eles se preocupam apenas com a formação de pesquisadores, visando o aprimoramento técnico na área de atuação, supondo que o exercício da docência seria uma simples decorrência dessa formação.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No curso do processo de tornar-se professor, em muitos momentos os professores são convidados a participar de treinamento, capacitação, formações, workshops, seminários, atualizações, cursos de aperfeiçoamento, grupos de estudos; embora muito raramente sejam consultados sobre a forma que devam assumir estes processos.

Considerações finais

Os aspectos abordados anteriormente nos levam a concluir que os programas de formação, ou de desenvolvimento profissional docente, podem ser concebidos visando ao atendimento de diferentes necessidades e podem estar embasados em diferentes concepções. Portanto, cada programa, de acordo com o público ao qual se destina e com os objetivos que pretende atender, pode lançar mão de diferentes formas de organização.

Por essa razão, é preciso estar consciente da importância da preparação pedagógica dos profissionais de diferentes áreas que atuam ou pretendem atuar no ensino superior. Sem a imposição de modelos pedagógicos fechados, capacitações dessa natureza podem ajudar na construção do “formato pedagógico” de cada professor em particular, formato esse, que precisa estar coerente com seus traços pessoais e a natureza da disciplina que pretende trabalhar. Os benefícios se refletirão tanto na sua comunicação didática em sala de aula quanto na participação em eventos científicos, atividades de extensão ou outras, nas quais estejam presentes as complexas relações do processo ensino-aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012

MASETTO, Marcos Tarciso. **Ensino de engenharia: técnicas para otimização das aulas**. São Paulo: Avercamp, 2007.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos.** São Paulo: Editores Associados, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, D.P.; PORTELA, J.C.S.; OLIVEIRA, V.F., SILVEIRA, M.H. Reflexões sobre a prática docente no ensino de engenharia. In: **Educação em engenharia: evolução, bases, formação.** Juiz de Fora: ED. FÓRUM MINEIRO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 2010. p.109-115

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 05/08/2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

UM CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA NA ÓTICA DOS SEUS ESTUDANTES: O PERFIL DOS EGRESSOS

Délia de Oliveira Ladeia, UESC, deliaeducadora@gmail.com

Josefa Sônia Pereira da Fonseca, UESC, soniafonseca19@gmail.com

Contextualização e justificativa

Este trabalho é um recorte do estudo de caso realizado com os professores egressos da licenciatura de matemática a distância ofertada em um Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), localizado no extremo sul da Bahia, e teve como objetivo analisar as possíveis contribuições que o referido curso trouxe para a prática pedagógica dos egressos, no que tange ao seu perfil profissional. A pesquisa é de natureza descritiva analítica, de abordagem quali-quantitativa, ancorada em pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A Educação Superior a Distância, ao longo do tempo, contou com a influência dos avanços tecnológicos e dos meios de comunicação para ampliar e implantar a cultura da EaD no processo formal de ensino-aprendizagem, principalmente, quando se trata da formação dos professores, conforme afirma Peters (2012). O ensino superior a distância vem se ajustando e se apropriando do desenvolvimento de novas tecnologias, o que tem propiciado a ampliação do acesso ao nível de ensino, o surgimento de novos empreendimentos didático-pedagógicos com alternativas de projetos de formação e qualificação, aplicação de novas tecnologias educacionais e modelos diferenciados de aprendizagem aberta. É certo que, ainda, existem várias lacunas com relação à influência das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) na aprendizagem dos alunos, sobretudo quando se refere ao desenvolvimento cognitivo mediado pelo uso de suportes tecnológicos. Afinal, a transição do modelo tradicional de educação no qual “[...] o educador vai ‘enchendo’ os

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos [...]” (FREIRE, 1986, p. 82, grifo do autor), processada entre quatro paredes, para uma nova realidade de aprendizagem no “ciberespaço”, termo utilizado por Lévy (1999), no qual a sala de aula é interativa, compartilhada com liberdade e diversidade de diálogos em redes de cooperação para a construção coletiva do conhecimento constitui-se, também, numa realidade em construção. No Brasil, a EaD tomou um novo rumo e apareceu mais nitidamente nas políticas educacionais, a partir de 1990, e sobretudo nos dispositivos legais com a implementação de iniciativas e medidas políticas inseridas no bojo das reformas para Educação Superior da formação de professores, abrindo notoriamente espaço para a criação da UAB, de acordo com Malanchen (2015). Nesse sentido, o arcabouço legal brasileiro, além de institucionalizar essa modalidade, delegou ao Poder Público o incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino. O Decreto nº 5.800/2006 criou a UAB com uma identidade centrada na expansão, fomento e desenvolvimento institucional desta modalidade, com o objetivo prioritário de ofertar a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica o que respalda a ratificação desse sistema, enquanto uma importante e promissora política nacional de formação dos profissionais da educação.

Quem são e o que dizem os egressos da licenciatura ofertada no Polo da UAB?

Os participantes da pesquisa foram constituídos por 12 professores egressos da licenciatura que responderam ao questionário sobre sua formação. Com relação à idade, o estudo apontou três grupos equitativos de quatro egressos em cada um. O grupo dos mais jovens, cuja a faixa etária é de 25 a 34 anos; o intermediário, de 35 a 44; e, por fim, os mais velhos, cuja a idade encontra-se no intervalo de 45 a 54 anos. A maioria dos egressos (66,6%) faz parte do grupo intermediário ou mais velho, cuja as idades variam entre 35 a 54 anos. Este resultado coincide com os do Censo da Associação Brasileira de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Educação a Distância (ABED), 2015, que aponta o perfil dos alunos dos cursos a distância, geralmente, ser um público mais velho: na faixa dos 31 a 40 anos. Quanto ao sexo, identificamos 50% de homens e 50% mulheres, o que vem de encontro ao que popularmente se espera de um curso de exatas, comumente, dominado pelo sexo masculino. Barreto (2014) afirma que alguns cursos superiores ainda apresentam distinção no que se refere a questão de gênero, sendo relativamente inferior a quantidade de mulheres nos cursos das áreas exatas, como matemática. No que tange à avaliação do curso, **nível de satisfação dos egressos com a licenciatura**, nenhum dos 12 participantes da pesquisa achou o curso insatisfatório ou ruim. Ao contrário, 11 avaliaram o curso satisfatório (50%), ou muito satisfatório (42%), o que representa a maioria de 92%. Isto demonstra que de um modo geral, os egressos aprovaram a licenciatura ofertada no Polo UAB. Na avaliação dos aspectos didático-pedagógicos, **qualidade do material didático, encontro presencial – apoio do tutor, ambiente virtual de aprendizagem e licenciatura na modalidade a distância**, os egressos avaliaram esses aspectos como satisfatórios ou muito satisfatórios. O ambiente virtual de aprendizagem foi o mais criticado, sendo que dos 58% egressos ficaram pouco satisfeitos (16%), ou parcialmente satisfeitos (42%). Santos (2010) ressalta que mesmo otimizando as atividades pedagógicas via fluxos tecnológicos do AVA, utilizando-se das ferramentas em tempo real ou com horários flexíveis, a destreza do usuário com a ferramenta, a interatividade e a aprendizagem mútua entre os envolvidos, conta muito na EaD. Notamos que 3/4 dos egressos ou estão satisfeitos (33%), ou muito satisfeitos (42%) com os encontros presenciais – apoio do tutor. Isto coaduna, em parte, com a ideia de que o bom curso é o presencial. De um modo geral, espera-se um outro perfil do aluno da modalidade a distância. Peters (2012) assevera que na EaD, o aluno deve ser capaz de reconhecer metas de aprendizagem, estar disposto a planejar e organizar a sua própria aprendizagem de forma autônoma e independente, absorvê-la em grande parte sem a tutela do professor, adquirindo, assim, confiança e autonomia. Sobre a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

avaliação da frequência do uso das ferramentas do ambiente virtual, **textos complementares com animações, exercícios orientados com simulações, fórum com questões pertinentes, chats com tutores a distância e e-mail**, mais de 10 alunos consideraram ter usado com frequência *fórum, chats com tutores a distância, e-mails* e exercícios orientados com simulações. Os fóruns, *chats, e-mails* e outras ferramentas virtuais disponíveis no ciberespaço, segundo Lévy (1999), facilitam a interatividade e a integração, criando uma diversidade de diálogos em redes. No que diz respeito ao uso das estratégias didático-pedagógicas, **videoaulas para os conteúdos específicos, videoaulas para todos os conteúdos, listas de exercícios, trabalhos em grupo sobre temas específicos, videoconferência, trabalhos em laboratório e encontros presenciais com os professores da universidade**, os alunos afirmaram que houve um *déficit* do curso com relação ao uso de vídeos. A maioria dos egressos considerou que o curso pouco ou nunca utilizou tais estratégias. Esse resultado coaduna, em parte, com o proposto no projeto do curso, cuja metodologia é estruturada de forma bimodal, aliando o ensino a distância ao presencial, com a utilização de recursos, como material impresso, vídeos, teleconferências e outras possibilidades de ferramentas tecnológicas.

Considerações preliminares

Neste estudo, identificamos um perfil de aluno EaD com idade mais madura, assim como evidenciado nas estatísticas sobre esta modalidade, e o equitativo de 50% de homens e de mulheres, situação não muito corriqueira nas áreas de exatas, nas quais os homens se sobrepõem. Os egressos apresentaram críticas com relação ao uso dos recursos virtuais e, ainda, valorizaram o modelo de educação presencial de sala de aula e acompanhamento sistemático do professor (no caso, o tutor), o que destoava do projeto proposto para a licenciatura de matemática a distância, em que é previsto o uso de estratégias didático-pedagógicas e ferramentas do ciberespaço que deveriam ser mais atrativas para os alunos, considerando uma formação na modalidade EaD. Por outro lado, os resultados preliminares da pesquisa demonstraram que os egressos ficaram

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

satisfeitos com a formação recebida o que aponta a EaD como meio eficaz para contribuir como solução de problemas educacionais no País, principalmente no que se relaciona à política de formação de professores.

Referências

ABED. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015 (Org.) ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. (Trad. Maria Thereza Moss de Abreu). Curitiba: InterSaberes, 2016.

BARRETO, A. **A Mulher no ensino superior**: distribuição e representatividade. Laboratório de Políticas Públicas. Cadernos do GEA – n. 6, (jul./dez. 2014) – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP., 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 08 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>.

Acesso em: 02 fev. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS)

MALANCHEN, J. **Política de formação de professores a distância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MASSETTO T. M. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação. In: MORAN, J. M; MASSETTO T. M; BEHRENS, A. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. Tendências e desafios. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

SANTOS, E. Educação *online*. Para além da EAD: Um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

POR UMA FORMAÇÃO NARRATIVA: PRÁXIS FORMATIVA NOS CADERNOS REFLEXIVOS DA LEC/UFRRJ

Fabrcia Vellasquez Paiva – UFRRJ – fabriciavellasquez@yahoo.com.br

Da introdução: por uma formação narrativa...

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado, em sua fase final, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Nosso recorte de sujeitos de pesquisa são os licenciados da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo – LEC – da UFRRJ, egressos quando o Curso ainda era ofertado na perspectiva de um convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e não de forma regular, como se apresenta na contemporaneidade. Trata-se, pois, de um recorte temporal também significativo, pois a relação com a instituição educacional e com seus processos didáticos se realizava de maneira ainda mais especial.

Compreendemos que resgatar a estória dos educadores é fundamental para compreendermos o processo por que passam as relações sociais. No entanto, para que a história continue a ser contada, é preciso que novos olhares contribuam para a leitura dessa construção, especialmente considerando os discursos presentes no espaço formativo de um Curso de formação de professores que se origina e se volta, ao mesmo tempo, aos movimentos sociais.

Assim, entendemos que o tema nos provoque ao problema: as possíveis resistências narrativas, presentes nos escritos dos licenciandos, podem representar uma marca de identidade docente própria? Seriam essas marcas escritas integrantes de um

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

modo heterogêneo de constituição textual frente a outras composições formais e protocolares do letramento acadêmico?

Dos objetivos: o lugar da narrativa

A pesquisa tem como objetivo analisar os textos escritos, em produções conhecidas como ‘Cadernos Reflexivos’, que eram produções realizadas por cada estudante, mas provocadas em coletivo, ao longo de sua formação na Universidade. Sistemáticamente, partimos de um objetivo geral que é o de compreender, para conhecer, a memória desses professores em formação, no sentido de poder “ler” a composição de suas identidades em processo pela palavra escrita/oral.

Procedimentos Metodológicos: dos percursos analíticos

Valorizando-se o ser sujeito da história e seu lugar no mundo, a metodologia pretende contar com as contribuições da semiolinguística, sobretudo por considerar o discurso ligado a fatos de linguagem, mas também a dimensões sociais que perpassam os contextos educacionais e o *modus operandi* da Universidade. A língua, via linguagem, é, aliás, um ato social. Tal como nos esclarece Charaudeau:

Um ato de linguagem pressupõe uma intencionalidade – a dos sujeitos falantes, parceiros de uma troca. Em decorrência, esse ato depende da identidade dos parceiros, visa uma influência e é portador de uma proposição sobre o mundo. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é comumente chamado de situação (CHARAUDEAU, 2005, p. 16).

Por meio dessa teoria, tem sido possível analisar os “contratos de comunicação” (ibidem, p. 18) a que estão sujeitos os licenciandos em questão. Isso porque, segundo o autor, em todo ato discursivo, porque comunicativo e dialógico, há sempre uma formalização de um contexto de produção e de recepção para cada enunciado. Entre esses dois lugares, se encontra o sujeito produtor de escritos. Durante a confecção dos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Cadernos, os estudantes eram sabedores de seus percursos narrativos, mas, além disso, também eram cientes dos possíveis públicos-alvo a que suas produções seriam direcionadas. Escritas, portanto, ‘livres’, mas integrantes de um processo de análise e de avaliação constantes a que suas condições de estudantes estavam condicionadas e acordadas.

Outros possíveis letramentos: a práxis formativa dos Cadernos

O processo de construção do Curso da LEC, na UFRRJ, tem procurado considerar as recentes transformações societárias e educacionais, fomentando debates políticos em torno das orientações históricas e pedagógicas que devem sempre existir no processo de ensino-aprendizagem e na relação dialógica entre educador e educando. Para tanto, tem contado com a participação de intelectuais envolvidos com a educação popular e a educação do campo, tais como Caldart (2012) e Santos (2000).

Partindo de pistas linguísticas das produções textuais dos licenciandos, em seus Cadernos Reflexivos, aportamos, assim, em dois grandes eixos conceituais. O primeiro trata sobre a possibilidade da oralidade como composição heterogênea dessa escrita particular para algum propósito em especial, ainda que nem tanto intencionalmente. O gênero narrativo, como sugerido, nos permite inferir se tratar de uma possível contação de si, de sua própria história, o que, segundo Bertaux (2010, p. 47), é essencial, pois “o verbo ‘contar’ (fazer relato de) [...] significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa”.

Tal como o aspecto narrativo dado aos textos, a resistência pode ganhar vida pelos traços linguísticos presentes nessas composições. Teríamos, assim, o resistir à cultura hegemônica de marcas sociais definidas para os letramentos acadêmicos, bem como, a partir desse sentido mas com ação diferente, o propósito de se identificar com o texto acadêmico, tanto quanto com outro gênero qualquer, capaz de se estabelecer, nessa relação, a criação de uma identidade textual própria. Afinal, como nos lembra Chartier:

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Se as escritas expostas são um dos instrumentos utilizados pelos poderes e pelas elites para enunciar sua dominação – e conquistar adesão –, são também uma forma de os mais fracos manifestarem sua existência ou afirmarem seus protestos (CHARTIER, 2002, p. 81).

Chegamos, aqui, ao segundo eixo conceitual: formação de identidades e composição da memória – do Curso, do grupo, dos sujeitos, enfim. Temos compreendido que esses relatos narrativos, a partir de produções textuais diversas, constituem-se como territórios simbólicos que dialogam com outros contextos. O trabalho de pesquisa a partir dessas construções, que também são textualidades sobre a formação, apresenta-se como uma possibilidade de aproximar continuidade e ruptura, tão importantes aos processos de formação docente.

Dessa forma, buscamos dois importantes referenciais para relacionar essa identificação à memória, e, nesta à identidade narrativa: Benjamin e Ricoeur, respectivamente. De Benjamin, entendemos como sendo crucial o estudo acerca da composição da memória coletiva, especialmente quando pensada/articulada via narrativa. Melhor ainda: quando articulada via memória de si. Têm nos faltado, segundo o autor, histórias contadas, porque reflexivas, no mundo moderno (1987). Nesse sentido, o conhecimento histórico – e via histórias – desse grupo de professores em formação pode nos permitir entender o próprio processo por que se formam, com destaque, em nossa proposta, para alguma possibilidade de relação entre a identidade com o curso e a identificação dos alunos com esse projeto formativo.

Ricoeur se apresenta, então, suscitando a necessidade de uma narrativa organizadora da experiência humana (1994), tendo em vista que essa mesma identidade social é composta de narrativas, no plural. Pensamentos que concordam, portanto, com a urgência de um levantamento mais criterioso sobre a compreensão de uma vivência, no nosso caso formativa, que pode ser identificada por narrativas de si, durante um percurso em que pouco se tem espaço para ‘se dizer’.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Partindo, pois, da premissa de que tais produções, cujas marcas orais se fazem presentes, ou resistentes (GNERRE, 2009), as análises demonstram que os Cadernos se apresentam como uma identidade desse grupo via memória formativa docente (RICOEUR, 1994), pela constituição de uma escrita heterogênea (MARCUSCHI, 1995; 2001) que ocorre antes da Universidade, se sustentam no mesmo espaço – mas requerendo aceite e mudança de estrutura didática – e voltam aos movimentos sociais. No entanto, para que esse retorno seja significativo e fortalecido, é preciso que o pensamento didático-pedagógico considere amplamente esses escritos.

Por serem alunos oriundos de movimentos sociais diversos, a pesquisa nos tem direcionado a buscar o conceito dos multiletramentos, como possibilidade de se (re)pensar esse universo da escrita, da linguagem polifônica – revelador, sim, de processos didáticos que, embora tratem dos Cadernos como reflexão importante, não necessariamente o fazem de maneira avaliativa formal.

Considerações finais: por uma pausa temporária nas narrativas...

Temos podido analisar de que é possível a sistematização desse modo de se fazer (outro) letramento acadêmico, quiçá próprio, na relação identitária que se estabelece com a linguagem escrita, no contexto de produção universitária. Para tal, o ensino superior, ao incluir tais alunos, precisa, também rever suas práticas e políticas didático-pedagógicas. Com isso, a proposta pretende ainda contribuir com balizadores de pesquisa que marquem a identidade e a identificação próprias desse grupo, como primeira turma institucionalizada, embora ainda não regular à época, de Licenciatura em educação do campo da UFRRJ.

A pesquisa tem, por fim, o intuito de abrir espaços para novos debates sobre as experiências educacionais e políticas dos educadores, em *movimentos* sociais, no sentido de viabilizar as vozes daqueles que, mesmo em nome do respeito às diferenças e da equidade, sempre foram silenciados. Isso porque, ao traçarmos uma possível identidade textual, talvez seja possível a concepção da mesma identidade social desse

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

primeiro grupo de professores formados pela LEC. Não pretendemos esgotar esse tema e nem desconsiderar que sobretudo a realidade de um movimento social é ainda mais dinâmica – por suas lutas, por suas demandas, pelas relações sociais que se (re)afirmam naquele contexto – mas, efetivamente, contribuir com novos saberes possíveis sobre caracterizações de grupos sociais que *também* dizem sobre si e sobre seu grupo em suas formações.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Paulus, 2010.
- CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma Análise Semiolinguística do Texto e do Discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Oralidade e escrita*. Conferência pronunciada no I Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação. UFRN, 26 a 28 de junho de 1995. Natal: Anais do Colóquio, 1995. Pp. 1-17.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa (tomo 1)*. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência - para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Volume I. São Paulo: Cortez. 2000.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA E AS HOLDINGS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Luiz Fernando Conde Sangenis - UERJ

lfsangenis@gmail.com

Muito se escreveu sobre autonomia universitária, desde que esta prerrogativa histórica e que constitui a essência da instituição universitária foi elevada ao *status* constitucional pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988 que assim reza: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Conforme explica Linhares (2005, p. 131), a inovação reside na constitucionalização de um preceito já explicitado na legislação infraconstitucional, desde a reforma Francisco Campos, em 1931 (BRASIL, 1931).

Os textos produzidos acerca da autonomia polemizam sobre a definição, a abrangência e os efeitos desta prerrogativa da instituição universitária. A maioria dos trabalhos, incluindo-se livros, artigos científicos, teses, dissertações e mesmo pareceres jurídicos e decisões emanadas do Supremo Tribunal Federal (STF), tratam da autonomia prevalentemente adstritos ao âmbito das universidades públicas.

Quando o assunto tange a esfera das instituições privadas, é quase sempre um tema conspurcado, pois os autores demonstram interesse em discutir centralmente a avaliação e a regulação governamental das instituições, as reformas da universidade, as políticas públicas e as alternativas de combinação entre estado e mercado que melhor favoreçam o desenvolvimento da educação superior (CUNHA, 2004; GROppo, 2011; SGUissardi, 2005; TRINDADE, 2004), ou a crítica à passagem da ideia de universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

serviço em franco favorecimento da expansão do setor privado (AMARAL, 2011; CHAUI, 2003; SGUISSARDI, 2008).

Não obstante o artigo 207 aplicar-se de forma indistinta tanto à universidade pública quanto à privada, os autores, de modo geral, não têm encontrado interesse em analisar a essência do princípio constitucional e as suas consequências para as instituições privadas com estatuto de Universidade.

Atualmente, conforme o Decreto 9.235/2017 (BRASIL, 2017a), as instituições de educação superior são credenciadas pelo MEC nas seguintes categorias: faculdades, centros universitários e universidades. Universidades e centros universitários, não obstante as diferenças que os constituem, são categorias de instituições que gozam da prerrogativa da autonomia. Segundo informações do Censo da Educação Superior 2017 do INEP (BRASIL, 2017b), num universo de 197 universidades e 166 centros universitários, existentes no Brasil, 67,5% deles são privados (89 universidades e 156 centros universitários).

Por que o tema da autonomia universitária, consagrada na Constituição Federal, parece tema irrelevante e que não merece atenção quando se refere à esfera da iniciativa privada? A que devemos atribuir tamanha lacuna? Pois, como se constata, a participação da iniciativa privada na educação superior é crescente e, há muito, tem papel fundamental na expansão da oferta de vagas neste nível de ensino.

A discussão da autonomia universitária, na seara da educação superior privada, merece maior atenção do poder público e da sociedade, e a nosso ver, deve ser alçada ao patamar em que residem os mais importantes e graves problemas da educação superior brasileira na atualidade. E por um motivo ao mesmo tempo simples e grave: a autonomia de diversas universidades privadas é desrespeitada cotidianamente por grupos empresariais e financeiros que, num processo crescente de compras e aquisições de IES, formam grandes *holdings* educacionais, várias delas com capital aberto em bolsa de valores, e que, ao arripio das leis educacionais e, antes, da própria Constituição

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Federal, desrespeitam e solapam a autonomia das instituições universitárias por elas controladas.

Nesses contextos corporativos, apesar do artigo 207 conferir autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades, as instituições universitárias controladas pelos grupos empresariais de educação superior perdem por completo a possibilidade de estabelecer autonomamente, desde seus currículos, suas políticas próprias de gestão acadêmico-administrativa e de pessoal, até a utilização dos seus recursos financeiros e patrimoniais, irregularmente transferidos das mantidas e das suas respectivas mantenedoras a instituições empresariais que *stricto sensu* são a elas completamente alheias.

Havendo resultado econômico-financeiro positivo dessas universidades, adquirido por meio da prestação de serviços educacionais, ordinariamente em troca de mensalidades, muitas das vezes envolvendo dinheiro público, a exemplo do FIES e do Prouni, tais recursos financeiros deveriam ser reaplicados pelas mantenedoras na própria atividade fim, garantindo o padrão de qualidade do ensino prestado, segundo o que reza o artigo 206, da constituição Federal.

Não há justificativa legal para que os excedentes financeiros das universidades pertencentes aos grupos que exploram a educação como negócio sejam transformados em lucro e passíveis de serem apropriados indevidamente para o simples enriquecimento dos seus gestores, controladores e investidores na forma de remunerações, bônus e dividendos. Vemos que esta prática exploratória que vem sendo a marca da educação superior privada no país contraria o entendimento de que a educação é um direito social. Também fere a Constituição (art. 6º), os parâmetros estabelecidos pelas leis de ensino e todo o aparato governamental responsável pela regulação da educação superior brasileira que se vinculam “à ideia de educação como bem social, e não como mercadoria” (SINAES, 2009, p. 93).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O que apresentamos advém do grave descumprimento ao princípio constitucional da autonomia universitária, estabelecido no Brasil em 1988, e do desprezo à história da instituição universitária nascida há mais de 800 anos em várias partes do continente europeu sob a égide da autonomia. O próprio legislador brasileiro, certamente, ao entender que não há como assegurar a missão universitária sem autonomia, a consagrou na Carta Magna.

O fato de o Brasil possuir as maiores instituições de educação superior do mundo em número de alunos, verdadeiras potências financeiras que ombreiam as grandes corporações empresárias, não tem garantido à sociedade brasileira os benefícios que lhe são devidos. Ora, a Constituição Federal, no artigo 207, entende que a educação é “direito de todos e dever do estado e da família”; e para que este direito social universal, da sua formalidade legal passasse a ter efeito real, e encontrasse todos os meios disponíveis para a sua implementação efetiva, o mesmo artigo garantiu a “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”.

Desde os anos 90 do Século XX, em especial, na educação superior, as estatísticas oficiais dão-nos o entendimento de que a sociedade brasileira se tornou, sobremaneira, dependente da iniciativa privada para desenvolver a educação nacional e implementar as suas metas educacionais. A participação do empresariado no oferecimento de serviços de educação (art. 209) não se dá sem contrapartidas que beneficiem a educação, de forma direta, e a sociedade, de modo finalístico. Esta obrigação de contrapartidas está bem definida no artigo 207: “valorização dos profissionais da educação” e “garantia de padrão de qualidade”. Daí a necessidade dos planos de carreira docente e o cumprimento das normas regulatórias emanadas do estado.

A educação de qualidade é custosa e exige investimentos financeiros e pessoal qualificado. Motivo pelo qual os excedentes econômicos, cuja origem são os pagamentos de mensalidades, isenções fiscais e mesmo o repasse direto do tesouro para instituições privadas, não deveriam ser considerados mero lucro ou servir para

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

engrossar os ganhos de fundos de investimento, boa parte deles formados por capitais especulativos de estrangeiros que, em certas condições acionárias favoráveis, realizam os lucros e repatriam o capital investido.

A busca pela qualidade da educação torna-se impossível quando o maior objetivo das corporações educacionais é maximizar os lucros dos seus sócios, acionistas, investidores e corpos diretivos. Bem outra seria a situação, caso a autonomia universitária fosse um princípio tratado com responsabilidade e conforme a histórica intencionalidade da legislação brasileira por aqueles que exploram a educação como negócio.

Boa parte do que chamamos de ações empresárias das *holdings* e dos grupos empresarias educacionais em descumprimento reiterado e sistemático ao princípio constitucional da autonomia universitária, tratando-se os casos concretos atinentes ao âmbito de instituições de educação superior com título de universidade, se dão sob a aprovação e a chancela do MEC, responsável pela avaliação e regulação dos atos destas instituições. Será muito salutar para a educação nacional e para a sociedade brasileira que confederações sindicais ou entidades de classe dos trabalhadores da educação, de âmbito nacional, questionem a legalidade de várias dessas ações, chanceladas pelo próprio estado, tornando-as alvo de questionamento ante a corte constitucional brasileira, conforme prevê o artigo 103 da Constituição Federal.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 19.851/1931*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 9.235/2017*. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Censo da Educação Superior 2017*. Brasília: MEC/INEP, 2017b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-11, set./dez. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial, out. 2004.

GROPPO, Luís Antonio. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do estado nacional, *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 37-55, mar. 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

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

SINAES. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 5. ed. revisada e ampliada, Brasília: INEP, 2009.

LINHARES, Mônica Mansur. *Autonomia universitária no direito educacional brasileiro*. São Paulo: Segmento, 2005.

TRINDADE, Hélgio. 2004 A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 819-844, Especial, out. 2004.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A REDE SOCIOTÉCNICA DA EAD NA UERJ:
MAPEANDO OS CURSOS DE LICENCIATURA SEMIPRESENCIAIS

Carla Luíza Silva Costa Neto, IGEOG/UERJ, carlaluiza.ea@gmail.com

Fátima Kzam Damaceno de Lacerda, IQ/UERJ, fatima_kzam@yahoo.com.br

Trabalho financiado pela UERJ, através das Bolsas de Iniciação Científica (IC)

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) por intermédio do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), do qual, no formato de consórcio, também fazem parte outras cinco universidades públicas: Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – e, mais recentemente, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET–RJ) e o Instituto Federal Fluminense (IFF), atua no oferecimento de cursos de Licenciatura na modalidade semipresencial, desde agosto de 2003. A integração da UERJ ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) também tem contribuído para ampliar a oferta de cursos na modalidade à distância, ao mesmo tempo em que vem desenvolvendo e promovendo a atuação da universidade nesse campo.

Atualmente, a UERJ possui 7.948 estudantes de graduação matriculados em 16 polos de Educação a Distância (EAD) espalhados pelo estado do Rio de Janeiro. Estes polos, em sua maioria, estão fixados em municípios afastados dos grandes centros e funcionam como referências físicas para que os alunos possam realizar atividades presenciais obrigatórias como aulas de laboratório, avaliações, tutoria presencial, seminário, etc.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Segundo Cassiano e colaboradores (2016), a distribuição espacial dos polos de educação a Distância do Consórcio CEDERJ foi planejada de forma a permitir atender à população de todo o estado. Os autores descrevem o modelo educacional utilizado nessa proposta, ressaltando as características do material didático impresso especialmente elaborado pelas universidades para esse fim e o funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

É nesse contexto, que esta pesquisa, de base etnográfica, vem sendo desenvolvida com o intuito de investigar o funcionamento dos três cursos oferecidos pela UERJ – Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia – e delimitar a rede sociotécnica da EAD na instituição, utilizando os pressupostos da teoria ator-rede (LATOUR, 1994, 2012). Portanto, a trajetória metodológica escolhida é essencialmente qualitativa e filia-se ao campo da antropologia das ciências e das técnicas. Isso significa que para compreender o que se passa nestas experiências formativas, é preciso seguir os atores. Tal abordagem permite explorar o que não é notado, ou seja, aquilo que nos é familiar, cotidiano, a partir da fala e da análise do papel desempenhado e dos efeitos produzidos pelos atores humanos e não-humanos inseridos nos coletivos envolvidos na rede. Neste sentido, realizamos, de abril de 2017 a junho de 2018, observações em polos EAD e visitas a outros ambientes aonde as experiências do “laboratório de educação a distância” são realizadas. Conversamos com estudantes, tutores, professores, gestores, mas também a plataforma, a sala de tutoria, o material didático e os polos, nos fornecem pistas preciosas sobre a complexa rede de interações que constitui a experiência da EAD na UERJ (LACERDA e OLIVEIRA, 2017). Todas as informações coletadas foram registradas em um diário de campo, que assumiu tanto a forma física quanto a digital, para posterior análise.

A partir da análise dos registros etnográficos obtidos até o presente momento, resultado das observações do cotidiano dos polos EAD, das visitas a sala de tutoria a distância da UERJ e conversas com atores envolvidos com diferentes papéis, idades e gêneros, foi possível identificar as controvérsias da EAD, seus limites e potencialidades.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Destacamos a democratização da oferta de cursos de graduação para um público que não teria acesso no modelo tradicional por demandarem, por exemplo, horários e dias de atividades mais flexíveis que permitam a conciliação da atividade profissional e os estudos; a linguagem e os métodos pedagógicos utilizados, adequados na produção de um material didático e ambiente virtual de aprendizagem com grande aceitação; a difusão da educação superior em regiões mais afastadas dos grandes centros, a fim de reduzir o fluxo dos estudantes para estas “capitais” do ensino superior; e o aproveitamento dos diversos recursos tecnológicos que permitem a interação entre os alunos, tutores e professores, que pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona. Desta forma, a democratização oportuniza um público antes sem perspectiva que, na maioria das vezes, precisava deixar sua cidade em busca da almejada graduação e não retornava, ou então, desistiam antes mesmo de tentar, por não querer abrir mão de seus trabalhos ou pela impossibilidade de abandonarem suas cidades e famílias. Cabe frisar, no entanto, que, apesar dos resultados positivos enfatizados anteriormente, percebe-se, na fala dos participantes da pesquisa, a necessidade de uma maior integração entre os cursos, entre as diferentes turmas, tutores e coordenadores de disciplina, polos e a comunidade, através da criação de espaços físicos e virtuais interativos de diálogo e mais encontros presenciais.

Neste sentido, a conversa com estudantes, tutores, professores, gestores, mas também a observação atenta sobre como funcionam a plataforma, a sala de tutoria, o material didático e os polos também fornecem pistas preciosas sobre a complexa rede de interações que constitui a experiência da EAD na UERJ. Isso destaca a possibilidade de se fazer uma “etnografia dos objetos”, entendendo, tal qual nos diz a teoria ator-rede, que os não humanos também são sujeitos de ação, ou seja, participam ativamente da rede sociotécnica estudada. Esta é uma contribuição significativa da participação na pesquisa: aprender uma metodologia de pesquisa qualitativa, na prática, com grande potencial no campo da educação, conforme preconizam Branquinho e Lacerda (2017).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A teoria ator-rede oferece um caminho exitoso para os estudos científicos, em especial, na área das pesquisas em educação, por permitir que os diferentes atores humanos e não humanos que compõem a rede estudada possam ser levados em consideração. Certamente, esse mergulho nos “laboratórios de educação a distância” poderá apontar caminhos para potencializar o formato ativo da EAD, além de contribuir para a formação do professor-pesquisador, que, ainda hoje, é um dos grandes desafios dos cursos de formação docente.

Acreditamos que os relatos das experiências formativas das universidades públicas na área de educação a distância, em especial nos cursos de licenciatura, também são uma forma de resistência à tentativa de homogeneização e padronização de modelos, permitindo a superação de preconceitos e paradigmas educacionais cristalizados.

Referências

- BRANQUINHO, F.T.B.; LACERDA, F.K.D. A contribuição da Teoria Ator-Rede para as pesquisas em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 49-67, Set./Dez. 2017.
- CASSIANO, K.M.; LACERDA, F.K.D.; BIELSCHOWSKY, C.E.; MASUDA, M. O. Distribuição espacial dos polos regionais do CEDERJ: uma análise estatística. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 82-108, jan./mar. 2016.
- LACERDA, F.K.D.; OLIVEIRA, I.B. Os polos de apoio presencial no estado do Rio de Janeiro: que *espaçostempos* são esses? **Revista EmRede**. v. 4, n. 2, p. 303-316, 2017.
- LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria Ator-Rede. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O ENADE

Virginia Sene Fernandes – UNISANTOS – vicavazzani@gmail.com

A pesquisa objetiva análise crítica das políticas públicas de avaliação com ênfase no Enade, bem como seu impacto sobre as instituições educacionais. Realiza procedimentos metodológicos pautados nos fundamentos de abordagens qualitativas relacionadas à investigação científica na área de avaliação educacional. Retoma estudos teóricos sobre políticas de currículo e de avaliação. Para compreender se as políticas públicas de avaliação educacional levam à emancipação da educação ou sua regulação fundamenta-se nas teorias de Almerindo Afonso Janela (2000) e Licínio Lima (1995), que analisam os impactos dessas políticas em países, como EUA e Inglaterra, países centrais, cujas bases do neoliberalismo econômico sobre a educação se dá pelo fortalecimento de um Estado avaliador e simultaneamente pela desregulamentação gradativa do mercado da educação. A construção do panorama histórico político e social no Brasil são dos estudos de Sobrinho, Sguissardi e Mancebo. Este estudo justifica-se como contribuição da universidade para a sociedade, ao posicionar-se criticamente frente às políticas de avaliação e como produtora de conhecimento a fim de subsidiar as instituições, pesquisadores e programas educacionais que tenham compromisso com a democracia. O percurso da investigação organiza-se em análise do currículo dos cursos; análise de documentos institucionais, como PDI, PPC e plano de ensino, a fim de verificar se atendem às exigências das DCN; entrevista com coordenadores de curso, e professores; estudo dos manuais do Sinaes e do Inep.

Avaliação na perspectiva sociológica

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

É na contribuição da sociologia da avaliação que se busca compreender como se estabelecem os mecanismos de ajuste e controle social por parte do estado à ideologia vigente. Importa saber como se estabeleceu o processo de regulação social da educação brasileira nas últimas décadas. Para Santos (1997) o fortalecimento do neoliberalismo europeu e americano e seus efeitos nos países semiperiféricos como Portugal e Espanha e periféricos como o Brasil deixa marcas na educação por um processo construído do discurso oficial de autonomia para a escola. Stano, Braga e Lara (2017) afirmam que esse processo se dá na relação dialética de livre mercado de um lado e de outro o fortalecimento nos processos de avaliação de seus resultados, inclusive com a divulgação destes para que a sociedade possa fazer seu próprio julgamento e escolhas, baseada nos resultados que pretensamente apontam qualidade.

Nos estudos de Afonso (2000), observam-se as lógicas e estratégias de regulação social e de emancipação a partir da avaliação, que se apresenta com papel central na relação pedagógica, quando exerce o controle das instituições quando os professores são condicionados a optar por ações pedagógicas ou selecionar conteúdos, a partir do que vai ser avaliado e medido nas provas. Stano, Braga e Lara (2017) confirmam que desde 1991 o Relatório Mundial sobre Educação da Unesco (1991) tecia críticas aos processos de avaliação externa, considerando-a um grave inconveniente pois leva professores e alunos a preocuparem-se apenas pelas competências e conhecimentos que serão necessários para ter sucesso nessa modalidade de avaliação. Professor e coordenador tendem a se desprofissionalizar para atender aquilo que vai ser cobrado e medido nos exames. Para o Estado, a avaliação é o instrumento de controle que este faz sobre as instituições de ensino, uma vez que a avaliação externa é mediadora da relação de autonomia das instituições em contrapartida aos resultados da avaliação.

A compreensão da educação, o papel da avaliação e das políticas públicas que as definem implica em compreender como funciona o Estado nas sociedades capitalistas. Afonso (2000) entende que o Estado assume modelos de acordo com o direcionamento político do grupo que representa. O modelo de Estado providência, de natureza

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

intervencionista, adotado pelos países centrais, como um modo de regulação fordista, entra em crise no final da década de 70, principalmente pelas críticas provenientes dos setores liberais e conservadores que passaram a integrar a nova direita. (p.99-107). As críticas direcionadas a vários setores da sociedade incluem a educação, no entender dos neoliberais deixou de corresponder às necessidades econômicas.

Da crise, o modelo político muda e, no contexto das políticas educacionais, o Estado assume o modelo de Estado avaliador, modelo que o Brasil também adota a partir do governo FHC, na última década. Gradativamente acontece a desregulamentação da educação, com a extinção da exigência do currículo mínimo para os cursos superiores e a implantação da política de avaliação para controle dos resultados, sobretudo os acadêmicos, em uma ideologia de educação como mercado. O conceito de qualidade educacional vem importado do setor produtivo e a avaliação torna-se o eixo fundamental da aferição da qualidade educacional. (AFONSO, 2000, p. 96).

No Estado avaliador (Afonso, 2000, p.118) as políticas de avaliação dão ênfase aos resultados, ou aos produtos educacionais com a conseqüente desvalorização dos processos. Na implementação dessas políticas, surgem duas modalidades de avaliação: a avaliação normativa, a dos testes standardizados, dos exames e a avaliação criterial, formativa ou diagnóstica, com a publicação dos resultados. (Afonso, 1998, p. 44).

O Estado avaliador legitima seu poder de regulação e assume seu papel de controle dos processos, com isso a responsabilidade ou prestação de contas, relacionadas aos resultados educacionais, passam a ser mais importantes do que os processos pedagógicos (AFONSO, 2000, p.120).

Nessa lógica entre Estado regulador e elementos de mercado, os governos aumentam o controle sobre as instituições pela introdução de currículo mínimo e dos exames nacionais, que combinados com a publicação dos resultados, abrem espaços para a competitividade entre as instituições. Nessa concepção de Estado avaliador é que a pesquisa volta-se aos impactos das políticas públicas em avaliação educacional em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

instituições de ensino superior privadas a partir do que pensam diretores, coordenadores e professores, responsáveis pelos processos oficiais de avaliação: Enade e Avaliação externa.

Procedimentos metodológicos

Adotam-se abordagens qualitativas, que buscam identificar temas que surgem das discussões com os usuários da avaliação, a fim de compreender detalhadamente o significado de um programa, de um curso, de um dado objeto de estudo, do ponto de vista dos participantes, que só é possível pelo contato direto e das experiências com a instituição e com os participantes.

A pesquisa é realizada em 12 Instituições de Ensino Superior da Baixada Santista, sendo 05 em Santos; 03 no Guarujá; 01 em São Vicente; 02 na Praia Grande e 01 em Bertioga, todas da rede particular. Serão ouvidos gestores, dentre os quais chefes de departamento, coordenadores de curso, coordenadores pedagógicos, representantes da direção nas comissões de avaliação; nas universidades, representantes de pró-reitoria acadêmica e representantes do NDE.

Elaborou-se um projeto com o cronograma para apresentação e discussão da proposta com as instituições. Os critérios para a seleção e indicação de amostra representativa dos tipos de instituições partiu do mapeamento disponível no portal do Mec/Inep com o último resultado do conceito Enade das instituições. Na sequência, elaborou-se o mapeamento das instituições e identificação das respectivas localidades. Preparou-se um roteiro e questionário das perguntas para a entrevista, mais carta de apresentação institucional da pesquisadora, além de esclarecimentos aos sujeitos da pesquisa quanto aos principais procedimentos.

Com os dados em mãos iniciaram-se os primeiros contatos institucionais para marcar as entrevistas e cadastramento dos sujeitos da pesquisa e criação de um banco de dados. O preenchimento do questionário pode ser respondido com agenda presencial ou por email, a critério do sujeito de pesquisa. Como a coleta dos dados está em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

andamento, após a aplicação do questionário pretende-se proceder ao levantamento e categorização dos dados, bem como a análise desses dados dialogando com referencial teórico.

Terminada esta etapa, propõe-se a buscar o contato com os sujeitos da pesquisa para entrevista ou diálogo via e-mail para discussão dos resultados com a instituição de origem, em seguida inicia-se a elaboração do relatório geral para a socialização e publicação dos resultados.

Referências

AFONSO, J. A. *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, 1998. 421 p. ISBN 9728098278 (broch.).

AFONSO, J. A. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Licínio C. *Avaliação e autonomia da escola*, In PACHECO, J.; ZABALZA, M. (orgs.) *A Avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp.51-58., 1995.

RT Stano, HC Braga, MR Lara. *Políticas públicas de avaliação: um estudo do processo de regulação do ensino superior brasileiro*. Revista técnico-científica das Faculdades Atibaia - MOMENTUM, 2017. Disponível em: <http://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/view/75>

Acesso em: 21/05/2018.

SANTOS, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

UMA BREVE REVISÃO DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Célia Maria Cerantola de Mattos, AEDB, cel.eng.mattos@uol.com.br

Angela Maria da Silva Campos, AEDB, angela@aedb.br

Simone Lopes Mendes, AEDB, simone.mendes@aedb.br

INTRODUÇÃO

O cenário atual educacional, fruto de processo histórico de dominação herdado do colonialismo, fortemente marcado por profundas desigualdades econômicas, sociais e culturais onde verificamos a existência de agudas assimetrias de norte ao sul do país entre todas suas regiões, bem como exclusões por classe social, escolaridade, gênero, território, idade entre outros, retrata o ambiente escolar contemporâneo, que se apresenta como: volátil, incerto, complexo, ambíguo e de permanente reflexão incluindo a aprendizagem e as práticas de ensino, suscitando inúmeras indagações. Dentre elas perguntamos: como ajustar o processo pedagógico para as características da geração atual?

Historicamente, os aspectos que compõem as sociedades podem ser: políticos, econômicos, sociais, tecnológicos, biológicos, entre outros, os quais evoluíram, estando estes, sempre vinculados ao contexto social. Entretanto, a dimensão educativa formal se mantém a mesma desde o século XVIII. O modelo que atendia a sociedade industrial não soluciona mais os desafios atuais da Sociedade da Informação, cujas características básicas como: liderança, resiliência, pro atividade, inovação, comunicabilidade, capacidade de aprender e desaprender, inteligência emocional, trabalhar em equipes, integrar informações, não são desenvolvidas nas escolas, mas sim a educação que é verbalista continua a se manter inalterada.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Esse modelo é baseado na perspectiva de transmissão de conhecimentos consagrados como únicos e imutáveis, descontextualizados da realidade social e dos aprendizes de hoje, onde em seu referencial teórico os aspectos psicológicos e sociológicos não são contemplados, o que reproduz as desigualdades, não levando em consideração o contexto onde os aprendizes se inserem.

A escola tem dificuldade de acompanhar as mudanças no mundo, nas pessoas e a possibilidade de acesso rápido a qualquer informação. O Professor precisa alterar seu papel de *transmissor* para o de *dinamizador* da aprendizagem, proposta que já foi apresentada na década de 70 pelo respeitado pensador e educador Carl Rogers (1969) que afirma a importância do facilitador da aprendizagem para que a relação interpessoal seja verdadeira e aberta entre os aprendizes.

A capacidade de facilitação de aprendizagem não se resume a dominar um conteúdo, organizar currículos e cronogramas, dar aulas expositivas, usar livros e recursos áudio visuais – apesar de tais elementos poderem servir didaticamente. A facilitação da aprendizagem não pode se limitar ao formalismo educacional, pois ele “[...] baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz” (ROGERS, 1969, p. 108). Uma turma na qual o professor privilegie uma interação positiva e harmoniosa com os alunos, estes poderão desenvolver competências relacionadas ao respeito e interações necessárias ao convívio com outros humanos.

Para atender as características atuais, são necessárias concepções de aprendizagem que auxiliem na formação do ser humano como um todo, onde seja possível integrar novas informações em todas as áreas, sendo de fundamental importância, ter conhecimentos novos e atualizados inseridos em grupo, dentro de um contexto social, histórico, econômico, dinâmico e diversificado.

Pacheco considera

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

um grande erro pensar que se pode construir uma sociedade de indivíduos autônomos, participantes e democráticos, enquanto a escola for idealizada como local de apenas treinamento cognitivo. Deste modo, é indispensável ir além do aprender a ler, a escrever e a contar. Os processos de ensino e de aprendizagem envolvem muito mais do que repetir lições e currículos programados. (PACHECO, 2010, p. 13).

Nesse cenário, a aprendizagem dialógica se apresenta como uma concepção que mesmo incorporando muito das concepções anteriores, ultrapassa significativos obstáculos, assumindo uma perspectiva comunicativa, onde o aluno recebe dados quantitativos e qualitativos, informações em grande quantidade, que serão processadas em conhecimento ou descartadas após articular, refletir e pesquisar. Como pode ser observado na figura 1.

Figura 1. Pirâmide do Conhecimento



Fonte: (SHEDROFF, 1999. p.271).

Observando a Pirâmide do Conhecimento, que traz uma representação da Era da Informação, verificamos a existência de muitos dados, muitas informações, poucos conhecimentos e pouca capacidade de desenvolver sabedoria, construir aprendizagens e elaborar projetos. Para mobilizar os conhecimentos em sabedoria demanda tempo de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

leitura, análise, comparação e seleção sabendo trabalhar simultaneamente todos os dados.

APRENDIZAGEM DIALÓGICA

A Aprendizagem dialógica, diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem baseada na interação e na comunicação preconizadas pela sociedade da informação mediante estudos de teóricos respeitados e renomados como: Vygotsky, Habermas e Chomsky que demonstram a necessidade do aluno de incorporar conhecimentos linguísticos, sociológicos, psicológicos, filosóficos e educacionais, interpretando-os no contexto do mundo onde vive. Dessa maneira, a educação passa a ter como base uma concepção interdisciplinar, considerando aspectos antropológicos, biológicos, econômicos, pedagógicos, entre outros.

Os autores mencionados consideram o início da Sociedade da Informação, concomitante com o esgotamento das fontes de produção industrial e o início da revolução tecnológica global. Nesse período contemporâneo, o objetivo de sucesso das pessoas, empresas, países e instituições, se concentram na capacidade de acessar, selecionar e processar informações diversas.

Noam Chomsky (2007) pertence à “revolução cognitiva” onde suas contribuições revolucionaram o mundo educacional e social, pois ele considera significativa a capacidade dos indivíduos de construir uma gramática interna ou gerativa partindo do pressuposto que todas as pessoas são dotadas geneticamente para a linguagem, entretanto com o tempo, durante o processo de aquisição da linguagem os parâmetros da língua concreta são fixados no falante constituindo assim a competência desta.

A competência linguística faz com que todos, mesmo que de níveis sociais diferentes possam compreender um ao outro por ser o mesmo código, isto é, a mesma língua. A variante acadêmica sempre foi mais valorizada que outras por evidenciar o

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que seja “certo” ou “errado” dentro da língua, assim alguns grupos sociais e regiões acabam sendo diminuídos em suas formas de concretizar uma comunicação. A Sociolinguística veio como estudo para valorizar todos os modelos de comunicação existentes, não acreditando no conceito tradicional de inteligência que exclui as pessoas em sua fala por não terem o estudo formal acadêmico.

Assim, acredita-se na concepção universalista onde o aspecto social unifica todas as pessoas independentemente de sua cultura, gênero, nível econômico, nível acadêmico, entre outros, pois a língua é um instrumento de acesso a informações, comunicação e pode influenciar o outro. Esta universalidade associada a língua materna gera a competência linguística do indivíduo.

Outro teórico representante dessa concepção, Jürgen Habermas(2001) considera que a Ação Comunicativa é capaz de transformar aspectos objetivos, subjetivos e sociais do mundo, referindo-se a racionalidade como sistema operante da coletividade. Segundo o autor a linguagem é usada como importante ferramenta de transformação, permitindo construir interações comunicativas com outros humanos promovendo diálogos argumentativos.

Habermas (2002) afirma que a educação necessita ser compreendida no sentido mais abrangente possível, acolhendo processos de formação científicos, culturais e sociais, dentro de todos os espaços onde ocorrem, considerando a formação do ser humano ao invés de observar somente o processo educativo. Além disso, obter entendimento mútuo no agir comunicativo é, para Habermas (2001a), um mecanismo que socializa e, ao mesmo tempo, individualiza o sujeito. Essa ideia é o princípio básico para explicar a formação da identidade do indivíduo.

Portanto os processos de ação comunicativa possuem como uma de suas principais funções a construção recíproca da sociedade, da personalidade e da cultura, que se constituem componentes estruturais do mundo e da vida, pelas interações mediadas pela linguagem. O que mais importa nessa análise é que o espaço é pré-estruturado simbolicamente e linguisticamente constituído pela interação entre agentes

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

capazes de falar e agir, interagindo um com o outro. Fica evidenciado que a sociedade e o indivíduo se constituem reciprocamente através do agir comunicativo.

Na educação temos que enfrentar dois desafios, a conservação e a transformação. A transformação poderá ter alterações nos recursos intelectuais assumindo um papel relevante diante dos recursos materiais que até então eram determinantes. A conservação diz respeito à importância dos valores, das tradições, da diversidade, da inclusão, do respeito à dignidade humana entre outros que permanecem inalteráveis. Assim, a técnica não tem valor essencial e sim funcional. É necessário fazer pesquisas não só como princípio científico, mas educativo para obter-se um princípio laboral imperativo. Quem não pesquisa, assiste a trabalhos acadêmicos reproduzindo o que outros escrevem sem fazer uma leitura crítica.

Dessa forma, a educação é idealizada como um conjunto de processos de ensino aprendizagem presente em todos os grupos sociais. Ela é responsável pela conservação de modos culturais que refletem ações, estados e movimentos de cada sociedade, podendo ser formal, quando tratada em espaços escolarizados, ou informal, quando ocorre no cotidiano de cada indivíduo.

Há uma convergência no sentido de salientar uma maior presença do diálogo em diferentes âmbitos da vida social e nas relações interpessoais presentes nos estudos de Freire (Pedagogia), Mead e Vygotsky (o interacionismo simbólico ou a psicologia sócio-histórica), Habermas (filosofia), Back (sociologia), Chomsky (política), afirmam a importância do campo educacional, e entre outros. (AUBERT ET AL, 2016, p. 25)

Portanto, a comunicação e a interação se apresentam como as principais características da aprendizagem dialógica, possibilitando o aprendizado da compreensão do mundo contemporâneo, a resolução dos problemas cotidianos, promovendo acordos e melhorias da convivência. Por isso, não se concebe o conhecimento isolado, pois o que existe é uma diversidade de saberes. É necessária uma reorganização interdisciplinar, superando concepções que separam os conhecimentos por disciplinas, desprezando a interdependência dos saberes e das contribuições possíveis de todas as

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

áreas, englobando uma aprendizagem significativa e cooperativa entre elas. É importante perceber que a relação de poder baseada na sociedade patriarcal vem dando lugar para relações dialógicas, onde o consenso vem se apropriando, dando mais poder aos interlocutores.

Concebe-se a educação e a instituição escolar como um conjunto de processos de ensinar e aprender que estão presentes em todos os grupos sociais, compreendendo o processo evolutivo da educação. Ela é responsável pela manutenção de modos culturais que refletem ações, estados e movimentos de cada sociedade. Portanto, se as velhas relações de poder servem cada vez menos para alcançar consensos em casa, por que acreditar que essas relações de poder funcionarão nas escolas? Os antigos padrões e normas da sociedade industrial estão perdendo sua legitimidade na sociedade atual.

Em todos os segmentos sociais, as pessoas procuram mais o diálogo e a negociação, o que dissemina os saberes. Todos e todas podem contribuir com argumentos baseados em nossas diferenças, experiências e recursos culturais. Constatase uma desmonopolização do conhecimento especialista. Ninguém detém o conhecimento totalmente. Trocamos conhecimentos e o desafio maior é o respeito pelas pessoas e o por nós mesmos.

Isso traz o desafio da parceria e cooperação. O que seria de cada um se não enxergamos algo que outro percebe? É importante que as pessoas valorizem as dificuldades e limitações do outro, pois não será educação se isso não ocorrer. As informações e o conhecimento já são públicos, gratuitos e de fácil acesso para grande parte da população.

Nessa perspectiva, o processo de ensinar e de aprender precisa ser desenvolvido de forma dinâmica, com o aluno tendo oportunidade de compreender e contextualizar o mundo que o cerca, posicionando-se sem preconceitos e desenvolvendo uma postura de participação ativa na sociedade. Conseqüentemente, a ciência irá seguir esses movimentos produzidos no contexto social e cultural, definindo novos esquemas para a interação e aprendizagem. Evidencia-se as contribuições dos autores: Touraine (2006) e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Beck (1997) no âmbito da Sociologia, os desenvolvimentos atuais de perspectiva de Mead (1972) e Vygotsky (1989) na psicologia e de Freire (1998), no campo da Pedagogia, que nos oferecem elementos para utilizar o diálogo como propulsor de igualdade social democrática, oportunizando contextos melhores para o desenvolvimento e aprendizagem. Não cabe mais uma diferenciação entre teórico e prático. Precisa-se trabalhar de forma colaborativa com os diferentes setores da sociedade para estabelecer uma interação comunicativa entre todos os contextos onde os alunos aprendem e se desenvolvem. Propicia-se aprendizagem quando se criam espaços de interação dialógica entre a escola e demais setores da sociedade. Assim Vygotsky (1989) serve como referência-chave, quando afirma a importância da interação social para a aprendizagem.

Na educação formal o exercício de ensino e de aprendizagem está fundamentalmente centrado em três elementos: o professor, o aluno e o conhecimento científico. Nesses elementos, existem fatores que influenciam e determinam os resultados do processo educacional que não são valorizados, tais como: as interações sociais, as relações de afetividade, a comunicação virtual, as relações com as famílias, comunidades, meios de comunicação, a didática de ensino e as metodologias utilizadas no desenvolvimento das diferentes atividades.

No que se refere às metodologias utilizadas ao longo do desenvolvimento da educação formal, encontra-se como um dos primeiros representantes o behaviorismo, representante de uma aprendizagem passiva, que não apela em nenhum momento a uma contribuição criativa dos aprendizes. Substituída ou complementada pela teoria construtivista, que sem dúvidas, se apresentou como a mais influente na época, nomeada também como teoria da aprendizagem verbal significativa de Ausubel (2003). Para ele, aprender significativamente é ampliar e valorizar as aprendizagens já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O psicólogo Jean Piaget (1972) baseou seus estudos na teoria sobre a aprendizagem cognitiva, realizando uma grande revolução pedagógica, onde o desenvolvimento cognitivo foi dividido em quatro etapas, em cada uma delas surgem novas maneiras de processar a informação. Segundo Piaget (1973) (as etapas são: sensorio-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais, mediante esta divisão os princípios da nossa lógica começam a se instalar antes da aquisição da linguagem, sendo gerados através da atividade sensorial e motora em interação com o meio, especialmente com o meio sociocultural.

No entanto, as mais relevantes contribuições para a educação atual, se baseiam na teoria de Vygotsky (1989), que vai muito além da teoria de Piaget (1973), ao estabelecer relações entre o desenvolvimento e o entorno sociocultural. Considera-se que os significados dados à realidade social, foram criados em interações, onde as pessoas criam e recriam os significados relativos à sua realidade, e que são o produto de arranjos intersubjetivos conseguidos através de processos comunicativos. Para ele, primeiro são produzidas mudanças no plano social e, depois, no plano cognitivo individual, ou seja, tudo o que acontece no plano intrasubjetivo ocorreu primeiro no plano intersubjetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a língua é um elemento que possibilita o acesso a informação, além de propiciar a comunicação, influenciando o comportamento dos pares, e facilitando a interação com os demais. Chomsky (2007) alerta os profissionais de educação, quanto a responsabilidade em observar com atenção todos os alunos, adequando as oportunidades e investigando a forma ideal do conhecimento chegar a todos os alunos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Na Sociedade de Informação, a aprendizagem depende cada vez mais das interações entre as pessoas e espaços de seu entorno, além da sala de aula, que não se apresenta de maneira exclusiva para obter o aprendizado e o desenvolvimento.

Portanto, o conhecimento acontece em situações de interação entre pessoas diferentes, que colaboram com as suas vivências, experiências e sentimentos. E assim o ambiente também se altera, ocorrendo uma reflexão crítica sobre a vida e a sociedade através do diálogo igualitário entre todos. Quando o conhecimento é criado em interações dialógicas, o sentido aumenta.

O sentido não existe antecipadamente, ele se cria, como acontece também com o conhecimento, na interação comunicativa, possibilitando que todas as pessoas, oriundas de múltiplos espaços ou diferentes situações sociais, origem cultural ou étnica, participem nos diálogos nos quais possam apresentar suas concepções e expectativas.

O compromisso do professor e do aprendiz na Sociedade da Informação deve ocorrer mediante o espírito da descoberta, espírito de pesquisa, espírito científico e espírito da inovação. Nesse contexto não tem mais a dicotomia de pesquisador teórico e prático, tudo está integrado.

Os autores estudados destacam que a aprendizagem não pode se separar do contexto social. A partir da elaboração de um cenário que contemple todos os alunos, é possível superar as barreiras escolares em sua forma atitudinal, organizacional ou didática. Nesse sentido, a diversidade é um elemento de riqueza cultural, humana e acadêmica, que beneficia todas as pessoas inseridas no processo educativo da Sociedade da Informação.

Referências

AUBERT, A. *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

AUSUBEL, D. *Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BACK, L. *Live sociology: social research and its futures*. *The Sociological Review*, v. 60, 2012.

BECK, U. *A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva*. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, p. 11-72, 1997.

CONGRESSO BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO, 2002. *Um olhar sobre a construção do conceito de ação comunicativa na "Teoria da Ação Comunicativa"*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v19n44/1517-4522-soc-19-44-00334.pdf>. Acesso em: 19 abril 2018

CONGRESSO PEDAGÓGICO AGULHAS NEGRAS, 1., 2018, Resende, RJ. *O processo ensino, aprendizagem e avaliação na Era do Conhecimento*: Academia Militar das Agulhas Negras, 2018.

CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*. Brasília. Universidade de Brasília, 1998.

_____. *La (des) educación*. Barcelona: Crítica, 2001.

_____. *Linguagem e responsabilidade*. São Paulo: JSN, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança*. 5a ed. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

HABERMAS, J. *Teoria de La acción comunicativa*. Volumen I: racionalidad de La acción. Madrid: Taurus, 2001a.

_____. *Teoria de La acción comunicativa*. Volumen II: crítica de La razón funcionalista. Madrid: Taurus, 2001b.

_____. *Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MACHADO, N. *Pirâmide informacional*. Fonte: Machado, p. 65, 2000.

MEAD, G. H. (1972). *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

MORIN, E. *O Método*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (Org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PACHECO, E. M.. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: *Limites e possibilidades*. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>. Acesso em: 16 maio 2018.

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. 2ª Edição. Editora: Forense, 1972.

_____. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympo. Unesco, 1973.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. 3 ed. (E. G. M. Machado & M. P. Andrade, Trad.s). Belo Horizonte: Interlivros. 1969.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo Paradigma para compreender o mundo hoje*. 3ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA: OS CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS DA UFF**

Prof. Dra. Cecilia Neves Lima

Universidade Federal Fluminense – UFF

Email: cecilialima@id.uff.br

Grupo POLIS – Políticas Públicas e Instâncias de Socialização

O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre currículos dos cursos de licenciaturas de pedagogia e educação do campo do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense, no tocante às possibilidades de transformação social e emancipação humana que a formação pode proporcionar .

A partir de categorias como Multiculturalismo crítico (Mc LAREN, 2000) e formação humana (FREIRE, 2005) buscamos entender a formação inicial nos cursos de formação de professores (pedagogia e educação do campo) como instrumento que contribui na desnaturalização das representações sociais ligadas à branquidade e à hegemonia de saberes científicos e como instrumento de transformação da realidade social .

Para Mc Laren (2000), Multiculturalismo Crítico e de Resistência (Interculturalismo Crítico) compreende classe, gênero e etnia como elementos que devem ser considerados em uma luta mais ampla pelos direitos dos grupos oprimidos, discutindo as relações de poder existentes entre os diversos grupos culturais, étnicos e sociais utilizando-se para tanto dos meios mais amplos de difusão cultural, em especial os que tenham um comprometimento com funções educativas , em especial, os com mais ligação às instituições escolares.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Assim, o currículo multiculturalmente orientado possibilita uma prática pedagógica que busca a superação de um modelo imperialista, o qual realiza a imposição de uma visão monocultural, apresentada como a única possível.

Dessa maneira, pensar a prática pedagógica sob o ponto de vista do multiculturalismo é desenvolver uma práxis dialética que permite fazer uma relação entre a vida cotidiana dos alunos e o mundo social, o que se dá a partir de uma consciência de seu papel social no mundo da cultura e do trabalho. Assim, o projeto político pedagógico da escola e do currículo escolar estariam baseados no mundo real, nas experiências de vida dos alunos e na diversidade cultural e étnica.

Freire (2005), aponta e defende uma pedagogia para todos e que possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2005, p. 30).

Para tanto, a emancipação no pensamento sob a ótica freireana possui uma relação dialética entre política, educação colocando que o potencial educativo, vem da articulação possível com o mundo real, tensionado pela prática e permeado pelo engajamento social do indivíduo. Dessa forma, há entre política e educação uma relação intrínseca, se objetivo é esclarecer que a tensão entre esses conceitos vai demonstrar que não há prática política esvaziada de significado educativo, assim como também não há educação neutra.

Além disso, continuar uma luta pela transformação social, visando à emancipação, tem conexões com o multiculturalismo, clareando que o direito de ser diferente, significa sociedade democrática.

Analisamos os PPCs (Projetos Pedagógicos de Curso) dos cursos de pedagogia e educação do campo como fonte de informações sobre a proposta de formação de professores para a atuação na área das ciências humanas e como instrumento de emancipação e transformação social do profissional formado na instituição.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A licenciatura em Pedagogia inicia sua tramitação na Universidade para se fixar no INFES a partir de 2007, quando a política de expansão da universidade ganhava forma e novos cursos eram pensados para integrar as novas unidades construídas principalmente no interior do estado. A necessidade latente da região por formação de professores é fator importante para que a unidade caracterizar-se como um polo de licenciaturas e irradiadora de “uma formação de caráter amplo, que garanta ao licenciado domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica, sendo capaz de atuar como agente transformador do contexto em que se insere” (UFF, 2008, p.04).

O curso de Educação do Campo foi uma iniciativa que, por meio de edital de ampla concorrência das Universidades Federais do país teve sua proposta selecionada (Portaria nº 72, de 21 de dezembro de 2012), agregou ao INFES mais uma licenciatura com uma proposta multidisciplinar de formação de professores. O PPC do curso busca como objetivo do curso formar professores em ciências humanas que possam atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e ensino médio e que possam ter a “compreensão dos processos de trabalho no campo e sua relação entre si e com o mundo no qual se insere” (UFF, 2012).

Os objetivos dos cursos possuem um potencial transformador e de emancipação muito grande, principalmente por que compreende que o noroeste fluminense é carente de professores de qualidade e a integração com as pesquisas e estudos na universidade é fator que possa contribuir com o desenvolvimento da região.

É nítida que as propostas de formação de professores de pedagogia e educação do campo tem como base a ampliação das atividade docente para outros contextos, bem como a ampliação do potencial educativo da região para fomentar uma área geográfica carente social e economicamente, com a possibilidade de integrar o conhecimento científico à cultura local.

Os objetivos dos cursos nos apontam para a urgente tarefa de mudança do perfil educacional e social da região, a necessidade de formar jovens professores para a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

atuação nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, fixando-os na região, promovendo a elevação do nível de renda, assim como a integração com pequenos grupos culturais da região e movimentos sociais.

Assim, o perfil profissional dos cursos nos possibilitam pensar sobre a forte integração com as temáticas da ética, diversidade, inclusão, relações étnico raciais, etc; buscando na ampliação do conceito educativo, proporcionar a seu licenciando a práxis como possibilidade de romper com o modelo educacional estabelecido. Ação e reflexão da prática pedagógica como elo entre a formação humana e a superação da condição existente.

Do ponto de vista prático, buscar na realidade concreta elementos para a reflexão. Do ponto de vista teórico, reflexão orientada pela teoria que rompe com a dicotomia entre essas possibilidades e “devolve” a realidade soluções que promovam a emancipação humana.

Podemos concluir após uma breve análise dos cursos de Pedagogia e de Educação do Campo que o elemento integrador entre as propostas é a ideia de a formação de professores tem um potencial transformador da realidade objetiva das pessoas e da região. Segundo Paulo Freire (2005), é preciso transformar o espaço educacional em um ethos humanizador, ou seja a educação precisa ser um instrumento que potencialize no ser humano o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e o conhecimento das realidades onde está inserido, o que faz com que desenvolva a função de educar as pessoas como lideranças para o mundo e a vida.

De igual modo, a consciência da diversidade cultural não mais permite que se naturalizem determinadas atitudes e práticas tidas como inscritas de alguma forma na natureza humana. Temas como Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Religiosa, Relações Etnico Raciais, Gênero e Sexualidade, fazem parte do conteúdo dos cursos, figurando-se como disciplinas obrigatórias e optativas. Pensar o processo educativo com bases plurais e de respeito a diversidade promove aos alunos dos cursos a ampliação do conceito de educação para a emancipação humana. Em contextos urbanos e rurais de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

necessidade de desenvolvimento econômico e social, essas discussões se fazem presente e são necessárias para a melhor formação do professor que atuará nessas realidades.

Muitos outros aspectos poderiam ser abordados, muitas questões suscitam da reflexão do papel social que a formação exerce num contexto de carências. Finalizo este artigo com a esperança numa pedagogia transformadora, combina a forte inserção na realidade com a capacidade de imaginar novos cenários.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 05 de maio de 2017.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC/INEP, 2007 a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Mc LAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos; LIMA, Cecília Neves. Um Brasil Desconhecido: a educação nos municípios do noroeste fluminense a partir de indicadores econômicos, demográficos e educacionais. In: MARÇAL, Edgar; ANDRADE, Francisco Ari (orgs.). **Gestão, Ensino e Tecnologias: práticas docentes, experiências e as tecnologias digitais**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.87-104.

Documentos:

- Arquivo do Curso de Graduação em Pedagogia Universidade Federal Fluminense. Projeto Criação do Curso de Pedagogia – Licenciatura. Santo Antônio de Pádua, 2008.

- Arquivo do Curso de Graduação em Educação do Campo Universidade Federal Fluminense. PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Santo Antônio de Pádua, 2012.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS NO
CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Solange Santiago Ferreira

NUGEPPE/UFF

solsantiago@gmail.com

O presente estudo é o resultado da pesquisa de doutorado, defendida em agosto de 2017, que teve como objetivo não só discutir a relação entre teoria e prática na formação de professores em nível superior na perspectiva da práxis mas também identificar as contribuições e desafios que se apresentam nessa dialética, por meio do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), integrado ao estágio supervisionado e entendido como eixo articulador do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF (FEUFF). A escolha do tema deveu-se a inquietações advindas de constantes discursos políticos veiculados pelas mídias sobre a má qualidade da educação no Brasil. É notória a deterioração da profissão docente ao longo da história, como também a culpabilidade delegada ao professor pelos insucessos das aprendizagens dos alunos. No entanto, nas fontes consultadas, a dicotomia entre teoria e prática parece constatada nos currículos, apontando para outro tipo de organização curricular no intuito da efetiva unidade no curso de Pedagogia. Nessa perspectiva, situa-se o componente curricular PPP/Estágio Supervisionado inserido no currículo como o eixo articulador do curso. Esta pesquisa foi norteada pela seguinte indagação: a relação entre teoria e prática se insere no currículo do curso de Pedagogia na perspectiva da práxis através desse componente curricular? A dialética entre teoria e prática foi pensada de forma ampliada, ou seja, na perspectiva da práxis. Este conceito foi adotado com base no pensamento de Kosik (1976), que dá ênfase à práxis concreta,

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

cuja realidade social dos homens cria-se como união dialética entre sujeito e objeto. Acredita-se que a reflexão sobre os conceitos de teoria e prática leva à fragmentação do pensamento, deixando escapar a visão dialética necessária. Assim, em certa medida, nesta pesquisa, separou-se o conhecimento da prática, abrindo espaços para contradições próximas ao senso comum, que reduz o homem à práxis utilitária, a simples objeto. A práxis concreta reforça a ideia de superação de estruturas engessadas pela visão materialista da realidade, interferindo substancialmente na educação. Desse modo, acredita-se que a relação entre teoria e prática na perspectiva da práxis corrobora para redimensionar o debate, ampliando-o. Considera-se que isso possa ocorrer por meio do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica integrada ao estágio supervisionado. Os sujeitos do presente estudo foram constituídos por estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - FEUFF em fase de estágio e por os professores que ministravam ou ministram tal componente. Como metodologia, foram adotados questionários semiabertos aplicados aos estudantes, relatórios que são entregues por eles como forma de avaliação do estágio e entrevistas semiestruturadas com os professores da FEUFF. Além disso, foi pesquisada a bibliografia disponível e documentos disponíveis na universidade. Para realização da análise dos dados, foi adotada a abordagem qualitativa; a pesquisa foi articulada à empiria em consonância com as produções acadêmicas e a epistemologia do campo educacional, em especial a formação de professores. O estudo foi fundamentado com consulta tanto a autores contemporâneos, quanto aos clássicos, visto que a literatura disponível que versa sobre a relação entre teoria e prática no curso de Pedagogia, por meio do componente curricular PPP, tornou-se insuficiente para uma análise aprofundada. A perspectiva adotada foi a epistemológica pluralista que compõe um quadro teórico enriquecido por diferentes teorias, podendo articular-se pelo uso consciente e reflexivo do pesquisador. Ademais, foram revisitadas as concepções, os dispositivos legais e o percurso histórico sobre estágio a partir dos anos 70, que justificam a relevância do tema para a formação de professores, visto que dicotomia

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

teórico-prática se apresentava no debate sobre formação de professores na época. Considerando o público-alvo escolhido para este estudo, a análise dos dados foi pautada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da FEUFF de 2010, construído sob a égide da Resolução CNE/CP 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Os resultados indicaram que as disciplinas ministradas na universidade ainda não se convertem em saberes pedagógicos mais próximos dos cotidianos escolares. Percebeu-se que o PPC da FEUFF ainda não consegue materializar o PPP como eixo do curso como proposto. Os relatos dos professores e os resultados das análises de relatórios e questionários aplicados aos estudantes convergem para um maior diálogo entre professores e as demais disciplinas; ratificam a necessidade de discussão acerca da concepção de estágio, que parecem diferenciadas entre os próprios profissionais que ministram o componente. Também indicam a necessidade de uma comunicação mais próxima com a Educação Básica, com as redes públicas de ensino; a premência na reorganização do currículo do curso de Pedagogia e a necessidade de acompanhamento dos estudantes às escolas e de encontros periódicos para discutir suas experiências vividas no campo de estágio. A concepção de estágio dos estudantes se apoia na perspectiva conservadora, evidenciando que a implementação de políticas que favoreçam à formação de professores para a pesquisa na perspectiva da práxis é primordial, pois os estudantes ainda se posicionam como meros expectadores das práticas cotidianas realizadas pelos professores da sala de aula. Nesse contexto, cabe destacar o importante papel das organizações nacionais como ANPAE, ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, cujos debates permanentes redundam em documentos em prol da melhoria da formação de professores da Educação Básica e fundamentam a instituição de Resoluções como as DCNs/2006, fonte desta pesquisa. Ressalte-se, ainda, o valor de Programas como PIBID, implementados em algumas escolas do município de Niterói, que demonstraram resultados profícuos apontados por estudantes e professores, devido à sua essência dialógica e articuladora da teoria/prática. Atualmente reformulado, não se pode

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

dimensionar os resultados, pois as medidas autoritárias adotadas pelo atual governo de Michel Temer geraram retrocessos incontestáveis para a sociedade brasileira. As políticas para a formação inicial e continuada de professores estão no bojo de uma política privatista e fortalecedora das desigualdades. Tais desafios não puderam ser apontados nesta pesquisa, considerando o término da mesma. Mas, percebeu-se que a desvalorização do magistério segue seu curso de forma acelerada pelas reformas empreendidas por um governo ilegítimo, promovendo a subtração dos direitos sociais e trabalhistas da população no país. Assim, o dilema histórico da dicotomia entre teoria e prática, motivo do presente estudo, se mostra sem data para superação. Em contrapartida, avalia-se que este momento consiste na luta, nas resistências e no debate acirrado dos profissionais da educação pela materialização de documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 que define as novas DCNs, pois em teoria, apontam para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final do XIII Encontro nacional. 2006.

BRASIL, MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências*, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm> Acesso em: 18 de set. 2015.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12 de mai. 2016.

UFF - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFF (FEUFF) PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, Niterói, RJ, 2010. Disponível em: <http://www.feuff.uff.br>. Acesso em: 05 de e jun. 2016.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KULCSAR, R. O Estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, A.C.B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p.57-67.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 5 ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a disciplina Política Educacional no Brasil: situação e perspectivas. In: RBPAE. *Revista Brasileira de Política Pública e Administração da Educação*. v. 33, n.2, p. 287-307, mai./ago. 2017.

NAJJAR, J.; FERREIRA, S. C. (Orgs.). *Educação se faz na política*. 2. ed. Niterói, RJ: EDUFF, 2015.

PICONEZ, A. C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 47-55.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). *Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA**

Raquel Silva Borges, UFU, raquels_borges@hotmail.com

Luci Aparecida Souza Borges de Faria, UFU, luci.uftm@hotmail.com

Maria Célia Borges, UFU, marcelbor@gmail.com

O presente estudo tem por objetivo abordar as principais políticas públicas de acesso e permanência em instituições de ensino superior e, como foco central, na Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa sob o delineamento de pesquisa documental. Utilizamos como fonte os documentos oficiais acerca do acesso e permanência em universidades brasileiras. Constituímos o *corpus* da pesquisa a partir de leis, decretos, normativas, orientações, programas e outros marcos legais do governo federal, além de projetos e outros instrumentos regulatórios da UFU.

Para atingir o objetivo proposto, analisamos os documentos sobre as políticas de acesso e permanência, caracterizando-os e identificando as políticas públicas implementadas na UFU.

Políticas de acesso e permanência no ensino superior

O ensino superior brasileiro tem vivido nos últimos anos um contexto de expansão e democratização das universidades federais com crescimento do acesso de segmentos sociais historicamente excluídos, porém, Saviani (2010) afirma que o processo de democratização escolar no Brasil que se iniciou pela ampliação do número de vagas, não experimentou na mesma proporção a garantia de condições de permanência das camadas historicamente excluídas. Para que os estudantes desse

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

segmento tenham acesso às universidades, é preciso que se construam políticas públicas específicas. De acordo com Barros (2015), a partir de 2003, diversos programas foram implementados para colaborar com a chamada democratização do ensino superior no país.

Entre as políticas de ampliação do acesso ao ensino superior privado, vale destacar o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004 e implementado em 2005 e o Fundo de Financiamento ao Estudante (Fies), redesenhado em 2010, que são programas destinados a alunos inseridos em famílias de baixa renda e concedem bolsa e financiamento, respectivamente, para o custeio do valor do curso em instituições privadas de ensino superior. (BRASIL, 2014).

Em relação ao acesso em instituições públicas, um grande incentivo ocorreu com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. A partir do PDE foi aprovado pelo Decreto 6.096/2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como objetivo ampliar o acesso e a permanência no ensino superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (BRASIL, 2014).

Buscando contribuir com o acesso dos grupos minoritários, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, tem por objetivo a reserva de 50% das vagas das universidades federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além disso, 50% dessas vagas devem ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário. A reserva de vagas deve ainda observar a proporção de pretos, pardos e indígenas da população da unidade da federação onde está instalada a instituição. (BRASIL, 2014)

Recente desafio para as instituições federais, trata da inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD), garantida pelo Decreto 9.034, de 20 de abril de 2017, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de nível médio, por meio da reserva de vagas, trazendo à tona o debate sobre os direitos à educação e também sobre o que é inclusão. (BRASIL, 2017).

Outra iniciativa do governo para a ampliação do acesso ao ensino superior foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, que apoia universidades públicas a ofertarem cursos na modalidade de educação a distância. (BRASIL, 2014). Os professores que atuam na educação básica e que não possuem curso superior ou não possuem curso na área de atuação têm prioridade.

No que diz respeito à permanência nas universidades, foi criado em 2008 e aprovado pelo Decreto 7.234/2010, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que apoia a permanência de estudantes de baixa renda em cursos de graduação presencial das universidades federais, com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes. O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte e apoio pedagógico. (BRASIL, 2010).

Ademais, foi criado em 2013, o Programa de Bolsa Permanência (PBP), uma ação do Governo Federal que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a conclusão dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio de concessão de auxílio financeiro para estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior e estudantes indígenas e quilombolas. (BRASIL, 2014).

Entendemos que essas políticas públicas estabelecidas desde o início do século XXI têm contribuído para o acesso e a permanência no ensino superior, porém, no atual contexto de crise econômica e política, o corte de verbas destinadas à educação ameaça as ações e os programas existentes.

O acesso e a permanência na Universidade Federal de Uberlândia

Um dos meios de ingresso na UFU acontece por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). O Sisu foi instituído em janeiro de 2010 e trata-se de “um sistema

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior, por meio do qual instituições públicas gratuitas de educação superior ofertam vagas em cursos de graduação a estudantes, que são selecionados exclusivamente pelas notas obtidas no Enem”. (BRASIL, 2014, p. 60).

Embora o Sisu seja a forma de ingresso predominante, a universidade ainda conta com o vestibular que acontece no meio do ano, o ingresso para portadores de diploma, as transferências interna e externa e processo seletivo para alguns cursos na modalidade a distância no âmbito do sistema UAB.

A política de assistência estudantil da UFU por meio da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae), em consonância com a política nacional de assistência estudantil, é composta por vários programas que contribuem com o acesso, a permanência e a conclusão de cursos da comunidade estudantil da universidade, dentre os quais se destacam: a Bolsa Alimentação, que é um programa que oferece aos estudantes acesso gratuito ao Restaurante Universitário (RU) com uma ou duas refeições diárias ou recursos financeiros para os estudantes dos campi fora de sede onde não há o RU; a Bolsa Moradia, que é um programa que objetiva garantir a permanência na universidade de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e a Bolsa Transporte, um programa que oferece recursos financeiros aos estudantes dos campi fora de sede, ou passes escolares para transporte coletivo urbano e intermunicipal de acesso à UFU. (UFU, 2015).

Para concorrer as bolsas, os estudantes devem passar por um processo de análise socioeconômica. A UFU ainda conta com programas de orientações sociais, psicológicas e pedagógicas; atendimento psicológico e pedagógico, dentre outros.

Além de contribuir com o acesso, a permanência e a conclusão, as políticas de assistência estudantil da UFU oferecem aos estudantes condições que garantem o processo de formação dos sujeitos.

Considerações Finais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As políticas de acesso ao ensino superior vem causando questionamentos, especialmente as políticas de ações afirmativas, pois trata-se de um campo de embates no qual a luta hegemônica impõe a execução de um projeto de sociedade para o Brasil desde a sua colonização.

Neste sentido, lidamos com a contradição do discurso hegemônico de elitização/qualidade versus massificação/não qualidade.

Tem sido necessário, o debate e o embate de forças para que os pacotes de (re)forma que abarcam medidas de contingenciamento de despesas, reduzindo verbas e investimentos, especialmente na área de educação, não venham a atingir veemente, as políticas públicas em curso em prol do acesso e da permanência no ensino superior das camadas sociais menos abastadas.

Referências

BARROS, A. da S. X. **Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n°. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 - 2014.** Brasília, DF: SESU, 2014. Online. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em 22 de jun. 2018.

_____, Presidência da República do. **Decreto N° 7234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2010. Online. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 24 de jun. 2018.

_____, Presidência da República do. **Decreto N° 9.034, de 20 de abril de 2017.** Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a 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. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2017. Online. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm>. Acesso em: 24 de jun. 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades.** Poíesis Pedagógica, v.8, n.2, 2010.

UFU. **Cartilha de Assistência Estudantil 2014-2015.** Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2015. Online. Disponível em: <http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/cartilha_assistencia_estudantil_uvu_2014-2015.pdf>. Acesso em: 24 de jun. 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR:
ANÁLISE DE EMENTAS DO CURSO DE LETRAS DA UFF – NITERÓI**

Livia Puga de Almeida Santos, UFF, lpuga@id.uff.br

Prof^a Dr^a Luciana Maria Almeida de Freitas, UFF, lucianafreitas@id.uff.br

Trabalho financiado Programa Institucional de Bolsas de
Iniciação Científica - PIBIC/CNPq/UFF

Este projeto visa a dar continuidade a investigações que têm a Educação Linguística e a formação docente como objeto e que foram contempladas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq/UFF em vigências anteriores (2010/2011, 2011/2012, 2012/2013, 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017). Inscreve-se nos Grupos de Pesquisa *Discurso e Educação Linguística – DELIN* (líder, UFF) e *PRÁTICAS de linguagem, trabalho e formação docente* (líder, UFF), que reúnem pesquisadores cujas propostas articulam práticas discursivas e práticas sociais, em especial, nas situações de trabalho docente e em atividades educativas diversas, sejam da Educação Básica, sejam da formação de professores. Este trabalho visa a apresentar o projeto de pesquisa “A prática como componente curricular nos cursos de Letras da UFF/Niterói: uma análise de ementas e de programas de disciplinas” contemplado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UFF/CNPq. Busca-se focar a prática como componente curricular (PCC) nos cursos de Licenciatura em Letras oferecidos por esta universidade em Niterói investigando resoluções e em pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e referências acadêmicas que abordam esse termo.

Pretende-se observar como e sob qual perspectiva teórica a PCC é incorporada nas ementas e nos programas de disciplinas dos oito cursos de Licenciatura em Letras da UFF oferecidos no campus sede: Português-Alemão, Português-Espanhol,

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Português-Grego, Português-Inglês, Português-Italiano, Português – Francês, Português-Latim e Português-Literaturas. Busca-se, portanto, construir um panorama analítico da PCC nos referidos documentos. Além disso, propõe-se dar prosseguimento às investigações acerca da formação de professores em Letras desenvolvidas em Freitas (2018) como também realizar um levantamento e discutir as pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre a formação docente, com destaque para as licenciaturas em Letras. Esta pesquisa ocupa um importante nicho, a formação docente em Letras e as práticas como componente curricular, que tem sido pouco explorado por investigadores tanto da área de Letras, quanto de Educação.

Destaca-se, nesse campo pouco perscrutado, o trabalho de Cordeiro (2015) sobre a PCC em cursos de licenciatura em Letras da Região Sudeste. No entanto, o autor, ao fazer seu recorte de análise, não examinou as ementas da UFF. Assim sendo, a investigação aqui projetada possui caráter inédito. A análise a ser realizada nesta investigação visa a responder algumas indagações a respeito da PCC nas ementas e nos programas de disciplina que serão objeto desta pesquisa e, para tal, será observado se: a. os conteúdos pedagógicos relativos à formação docente são mencionados nesses documentos curriculares; b. as ausências de tais conteúdos, caso isso ocorra, possuem algum padrão de ruptura e continuidade; c. as presenças estão pautadas em alguma perspectiva teórica educativa e qual seria ela; d. os conteúdos pedagógicos presentes nos documentos contemplam o entendimento das resoluções e dos pareceres do CNE e, ainda, das referências acadêmicas sobre PCC; e. os conteúdos de PCC das ementas e programas de disciplinas contribuem para a formação docente, conforme os documentos norteadores da Educação brasileira.

Assim sendo, estão previstas as seguintes etapas no transcurso do desenvolvimento do projeto: I) Leitura de bibliografia relativa à concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, com destaque para o conceito de gênero discursivo. II) Leitura de bibliografia sobre o conceito de currículo nas perspectivas críticas e pós-críticas; III) Leitura de bibliografia sobre a relação teoria e prática no âmbito educativo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

na perspectiva dos estudos neomarxistas; IV) Levantamento e discussão de pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre a formação docente, principalmente sobre as licenciaturas em Letras; V) Levantamento dos dados disponíveis (resoluções e pareceres do CNE) e de bibliografia sobre a PCC; VI) Recorte do *corpus* para análise; VII) Análise, de acordo com os critérios já explicitados, das presenças e das ausências de conteúdos relativos à formação pedagógica docente no *corpus*; VIII) Sistematização de resultados; IX) Elaboração de relatório; X) Apresentação dos resultados em eventos científicos da área, além dos Seminários de Iniciação Científica da PROPPI/UFF. Vale ressaltar que Como suporte teórico, lança-se mão, das contribuições da concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, em especial o conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), visto que a partir desta perspectiva, toda esfera da atividade humana está relacionada aos usos da língua, em que desenvolve tipos relativamente estáveis de enunciados.

Além disso, faz-se uso, das contribuições de pesquisadores que vêm abordando o currículo em suas reflexões, tanto na perspectiva crítica (APPLE, 2008) quanto na pós-crítica (SILVA, 2007). A primeira diz respeito, a uma reflexão sobre qual conhecimento é considerado importante ou essencial para fazer parte do currículo em detrimento do outro, e assim se tornando privilegiado, o que politiza as teorias. Em relação à segunda perspectiva, Silva compreende que o currículo é documento de identidade, uma vez que está relacionado a uma seleção pensada a partir não só da subjetividade como também das relações de poder. Se currículo é documento de identidade, também é uma operação glotopolítica, assim como normas jurídicas, livros didáticos, gramáticas e dicionários, conforme nos lembram Arnoux e Luis (2003). É nessa perspectiva que este projeto se insere, em uma visão da glotopolítica que abarca do micro ao macro, da decisão legislativa ao plano de curso, considerando que todas elas modificam relações sociais relativas ao âmbito da língua (GUESPIN, MARCELLESI, 1986).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Currículo envolve uma perspectiva de futuro: os conhecimentos selecionados – de acordo com a teoria que o fundamenta – propõem-se a modificar os estudantes que são a ele submetidos. Se na construção do currículo escolar a pergunta-chave seria, “qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade” (SILVA, 2007, p.15), no caso deste projeto, na qual se propõe uma pesquisa que tem como objeto o currículo universitário voltado para a formação do professor, a pergunta seria, portanto, qual o perfil de docente desejável para as escolas brasileiras na atualidade. E, ainda, a discussão entre a relação teoria e prática no âmbito educativo a partir de estudos neomarxistas (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2003; GADOTTI, 1998).

Esta pesquisa contribuirá para a promoção do conhecimento de questões relativas à formação docente, em especial, na área de Letras, e para o processo de mudança curricular deste curso que se encontra em andamento. Além disso, poderá suscitar reflexões acerca de uma questão que afeta a educação básica, pois se trata da preparação de seus futuros professores, em um momento em que os cursos de licenciatura brasileiros estão em reformulação em função da Resolução CNE/CP n.2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente. Até o presente momento, foram efetuadas as leituras e discussão de textos contidos na bibliografia deste projeto, bem como levantamento de pesquisas que tem sido desenvolvidas na área de Letras. Também deu-se início para investigação e reflexão sobre o entendimento de prática como componente curricular tanto em resoluções e em pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE). Como resultados parciais, observou-se a primeira ocorrência de PCC no parecer CNE/CP 28/2001, de maneira que anteriormente prática era entendida como prática de ensino ou estágio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M.W. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 2008.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.

BOTTOMORE, T. (dir.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997, p.249-264.

CORDEIRO, A. L. *A prática como componente curricular em licenciatura de letras: um estudo discursivo das relações entre teoria e prática*. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

_____; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2001.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1998.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, 83, 1986, p. 5-34.

NARZETTI, C. A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. *Alfa*, São Paulo, 57 (2): 367-388, 2013.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofía de la práxis*. México: Siglo XXI, 2003.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

MEC/CFE. *Parecer n.292*, de 14 de novembro de 1962. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. XXXIX, n.89, jan-mar 1963.

_____. *Parecer CNE/CP nº 28*, de 02 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 22/05/2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

NOVAS DINÂMICAS DO CONHECIMENTO PARA UM MUNDO TENSIONADO

Krishna Neffa, UERJ, krishnaneffa@gmail.com

Elza Neffa, UERJ, elzaneffa@gmail.com

Problemática/contexto/objetivos

Compreender a realidade como contraditória e em permanente transformação pressupõe um pensar dialético onde o processo dialógico entre a “unidade” e a “diferença”, permeados pela mediação, exibe uma função estrutural de grande relevo.

Os caminhos para o entendimento da totalidade e para a integração do conhecimento foram buscados desde a Antiguidade. Entretanto, no século XVII, alguns filósofos viram a fragmentação do conhecimento como uma possibilidade analítica e, nessa perspectiva, colocaram-se René Descartes e os enciclopedistas franceses que, no século seguinte, exacerbaram essa tendência. Mas, foi no século XIX que o trabalho científico e a especialização se expandiram e, somente em meados do século XX, surgiram questionamentos sobre o conhecimento especializado, a fragmentação e a proposta de um saber que direciona o olhar para uma única e limitada direção.

Desde então, algumas questões têm incitado a busca por um conhecimento que seja capaz de instrumentalizar os educadores, de modo que cada um possa aprofundar o processo de interiorização e perceber o sentido e o objetivo de sua vida, assim como criar novas estratégias de aprendizagem. Nessa perspectiva, Nicolescu (1999) indaga:

- Como mudar esse modelo mecanicista de produção, consumo, poluição, que ameaça a vida no planeta em que vivemos?
- Como estabelecer a ponte entre ciência e tradição, modernidade e sabedorias antigas, entre Oriente e Ocidente e ampliar o entendimento do nível em que se situa aquilo que chamamos de realidade objetiva?

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

- De que maneira superar a determinação causal que norteia a organização econômico-social e o ensino que, apesar da revolução quântica, permanece inalterado ou com poucas mudanças?

Tais questões podem ajudar na percepção mais abrangente da realidade e, para isso, é fundamental incorporar a abordagem transdisciplinar para compreender processos complexos e estabelecer diálogos entre diferentes áreas do saber postulando uma nova atitude científica.

Nesse sentido, este trabalho elaborado como desdobramento da tese de doutorado do autor Krishna Neffa Vieira de Castro "Novas configurações da formação humana e do trabalho na transição para além do capital", realizada no Programa de Pós-Graduação de Formação e Políticas Públicas da UERJ, em 2017, objetiva:

- ✓ estimular a percepção transdisciplinar da realidade;
- ✓ construir relações interpessoais mais fraternas e solidárias;
- ✓ fomentar estratégias para alcançar uma sustentabilidade socioambiental que incorpore o respeito à Terra e o equilíbrio humano, tanto físico quanto emocional, mental e espiritual.

Metodologia

Quando pretendemos ser agentes do desenvolvimento humano e da conservação da natureza temos que reconhecer a emergência do conhecimento transdisciplinar que implica em uma abertura multidimensional dos espaços acadêmicos em direção à sociedade civil e a outros espaços de produção do conhecimento impulsionadores da redefinição de valores, não só dos atores sociais dos espaços pesquisados mas, também, dos cientistas que os investigam.

Se antes do século XX, a existência de níveis de realidade era afirmada por diferentes tradições e civilizações fundamentadas em dogmas religiosos e em explorações do universo interior dos seres humanos, no século XX, Husserl e outros pensadores detectaram a existência de diferentes níveis de percepção da Realidade, a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

partir do sujeito-observador. Também os físicos trouxeram contribuições de vulto. Nessa perspectiva, Niels Bohr (1995) ressalta a noção de totalidade (exposta como globalidade) que defende a inexistência da distinção entre o comportamento independente dos objetivos (as partes) e a observação do fenômeno (o todo). Assim como a termodinâmica, a física atômica demonstra que não é possível compreender o todo a partir do estudo das partes. A globalidade relaciona-se ao reconhecimento de que existem elementos (o *quantum* e o elétron) que são comuns a todas as substâncias.

Diferentemente da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica gerada pela ação de diferentes níveis de Realidade ao mesmo tempo, pois “na presença de vários níveis de Realidade, o espaço entre as disciplinas e além das disciplinas está cheio, assim como o vazio quântico está cheio de possibilidades” (NICOLESCU, 1999, p. 2).

Etimologicamente, trans é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo à idéia de transcendência para a qual a compreensão do mundo presente é fundamental, sendo um dos imperativos a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 2010, p. 13).

Com a mesma raiz etimológica, as palavras três e trans remetem à transgressão do dois e da dualidade, respectivamente. Nessa ótica, a transdisciplinaridade representa a oposição aos pares binários: sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, unidade/diversidade.

O ponto de vista transdisciplinar permite que a realidade seja estruturada por múltiplos níveis (multidimensional), ao invés do nível único da realidade unidimensional do pensamento clássico. Entretanto, ao interpretar os fenômenos para os quais a sua formação disciplinar o qualificou, o pesquisador percebe uma realidade, dando-lhe sentido lógico e informacional, segundo os seus paradigmas e as informações de seu domínio linguístico. A transdisciplinaridade impõe, assim, a necessidade do reconhecimento da existência de diversas dimensões disciplinares presentes no processo de investigação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Enquanto teoria do conhecimento que apresenta a capacidade de articular multireferencialidade e multidimensionalidade do ser humano e do mundo, a transdisciplinaridade apresenta três pilares (complexidade, existência de múltiplos níveis de realidade e lógica do terceiro incluído) e a possibilidade de produzir um sujeito histórico instrumentalizado a modificar o modo de interiorização de um quadro de valores que legitima os interesses da classe dominante. Nesse processo, a formação transdisciplinar das subjetividades assume um papel relevante na elaboração de estratégias, tanto para a transformação das condições objetivas de reprodução da vida como para a transmutação dos indivíduos chamados a concretizar a criação de outra ordem social pautada no projeto de educação integral, unitária (no sentido da integração do “*homo faber*” com o “*homo sapiens*”), aberta (às incertezas), complexa (capaz de pensar conjuntamente o uno e o múltiplo, o incerto e o certo, o lógico e o contraditório) e continuada, no contexto da luta emancipatória contra o processo de ampliação do capital, desumanizador e alienante.

Conclusões gerais

A transdisciplinaridade surge como uma nova dinâmica do conhecimento, como um caminho inovador na forma de ensinar e de aprender, por ajudar a desenvolver a percepção do ser humano e do mundo como rede, teia, trama, tessitura e por apresentar-se como um novo método de investigação que compreende os fenômenos complexos a partir do diálogo entre as diferentes áreas do saber e do rompimento de barreiras disciplinares, postulando uma nova atitude científica que traz à luz a interação das partes com o todo e a existência do todo nas partes. Enquanto teoria do conhecimento liga uma nova visão de mundo à experiência vivida e aponta para um caminho de auto-transformação orientado para o conhecimento de si, para a unidade do conhecimento e para a criação de uma forma diferenciada do viver atual.

A produção e a socialização do conhecimento no campo educacional, principalmente com envolvimento de pesquisadores das epistemologias pedagógicas,

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

vêm apontando a necessidade de adotarmos a inter e a transdisciplinaridade como abordagens interpretativas dos fenômenos complexos, em uma tentativa de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos compartimentalizados por elas produzidos, e de apontar novas formas de organização, produção, difusão e transferência de saberes e práticas capazes de transformar as relações entre os seres humanos e o ambiente que os cerca e do qual somos partes constituintes. Essa necessidade advém do caráter dialético da realidade social que é, simultaneamente, una e diversa, e da natureza intersubjetiva de sua apreensão pelos sujeitos que têm limites para compreender o caráter histórico e complexo da realidade.

Essa formação é necessária para se levar a termo uma nova práxis que, na concepção de Morin e Ciurana (2007), pressupõe um movimento de absorção da herança histórica e das experiências individuais e coletivas, assim como, de um agir crítico sobre os saberes produzidos, os valores que os mantém e os modos de praticá-los, com vistas a reorientar e a projetar os caminhos investigatórios.

Na atual conjuntura disruptiva em que o mundo se encontra, com a perspectiva do fim do ciclo histórico, que nem sempre assume a forma de um alvorecer virtuoso, cumpre percorrer caminhos jamais trilhados para alcançar um lugar desconhecido. Nessa travessia, torna-se prudente manter a consciência desperta pois, até que uma nova se imponha, a desordem é senhora.

Referências

ALVARENGA, A. T.; PHILLIPI Jr., A.; SOMMERMAN, A.; SOUZA, A. M.; BOHR, N. Física atômica e conhecimento humano: ensaios 1932-1957. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

MORIN, E.; CIURANA, E. R. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

_____. Para uma educação e aprendizagem transdisciplinar. In: BASSIT, Ana Zahira (Org.). **O interdisciplinar**: olhares contemporâneos. São Paulo: Factash Editora, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS NA FORMULAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock, PUC-Rio,

ju_geouff@yahoo.com.br

Grupo de Pesquisa em Educação e Desigualdades Sociais (GPEDS)

Trabalho financiado pelo CNPq

Introdução e contexto da pesquisa

O presente trabalho é parte da dissertação apresentada no curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) desenvolvida entre os anos de 2016 e 2018, na linha de pesquisa Educação, Desigualdades Sociais e Políticas Públicas. O tema do trabalho insere-se no debate sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, e apresenta resultados parciais de pesquisa sobre o arranjo institucional de implementação tendo como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

O Pibid faz parte de um conjunto de políticas e programas recentes do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) direcionadas aos cursos de licenciatura em todo o país com foco sobre a formação inicial docente, um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.

A criação do Pibid ocorreu em dezembro de 2007. De acordo com os artigos 1º e 2º da Portaria 96/2013 (BRASIL, 2013b), o Pibid tem como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a Lei Complementar nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. O programa oferece bolsas para que alunos de

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre a teoria e a prática na formação inicial docente, aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Os bolsistas licenciandos são orientados por coordenadores de área (docentes de instituições de ensino superior) e por supervisores (docentes de escolas públicas) onde exercem as suas atividades (BRASIL, 2013c).

Fundamentos teóricos e metodológicos

A base teórica e metodológica utilizada é oriunda do campo de políticas públicas, cujas principais referências são da Ciência Política, da Administração Pública e da Sociologia Política. As principais referências utilizadas foram Winter (2010), Faria (2012), Lima e D'Ascenzi (2013), Lotta (2015), obras tratam do processo de implementação, e Gomide e Pires (2014) e Pires (2016) que discutem sobre arranjo institucional de políticas, compreendido como o conjunto de regras, mecanismos e processos que definem a forma particular como se coordenam atores e interesses na implementação de cada política (GOMIDE; PIRES, 2014).

Os dados empíricos compreendem os documentos associados, que regulamentam políticas e programas aos quais o Pibid está articulado, e os documentos normativos – Portaria 096/2013, Decreto nº 7.219/2010 e os editais de 2007 a 2013 – assumidos aqui como materiais que apresentam as perspectivas dos formuladores da política. O tratamento analítico desses documentos ocorreu mediante análise de conteúdo temática, com base em Minayo (2015) e Bardin (2016).

Análise e discussão dos resultados principais

Os resultados principais da análise apontam para as articulações referenciadas nas normas para fins de caracterização do arranjo institucional de implementação do Pibid na perspectiva dos formuladores. A ligação objetiva do Pibid com a política nacional de formação de professores está expressa no Art. 62º § 5º da atual LDBEN, cuja redação foi dada pela Lei Complementar nº 12.796/2013, Art. 62. Mais do que o contexto, pode-se apontar a criação do Pibid como resultado de um conjunto mais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

abrangente de políticas educacionais. Dentre essas políticas estão programas específicos voltados à formação inicial de professores para a educação básica: os Planos Nacionais de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a “nova” Capes e a criação de Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

O PNE é um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional. O I PNE (2001 a 2010) teve por objetivo cumprir metas estabelecidas na Constituição de 1988, que previu o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação por lei. O segundo PNE entrou em vigor em 2014. No novo texto estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis a serem executados nos próximos dez anos. O novo PNE traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, concebida como um dos maiores desafios das políticas educacionais (BRASIL, 2014).

O PDE foi criado em 2007 como um plano, um conjunto de programas visando uma tradução instrumental do primeiro PNE. Os programas relacionados ao PDE estão organizados em torno de quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização. O tema da formação de professores está relacionado ao eixo norteador Educação Básica (BRASIL, 2007).

A reformulação sofrida pela Capes em 2007 também está relacionada ao conjunto de planos propostos no PDE. O órgão passou a subsidiar o MEC também na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica. Tal reestruturação responsabilizou a Capes, até então voltada apenas à formação do pessoal docente para o nível superior, também pela indução, fomento e articulação de ações destinadas à formação dos docentes da educação básica (SCHEIBE, 2011), além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país (BRASIL, 2013c).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A Capes acoplou na sua estrutura organizacional mais um órgão colegiado, o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB), composto pela Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação a Distância. Ao lado do Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Conselho Nacional de Educação e das secretarias do MEC, sua função passou a ser complementar à regulação da formação dos professores (SCHEIBE, 2011).

Outra articulação que se observa nas normas do Pibid diz respeito aos programas do MEC voltados às secretarias de educação, tomados como pré-requisitos, embora não decisivos, para a escolha das escolas parceiras das instituições de ensino superior que participam do Pibid. A norma do Pibid considera prioritárias as escolas nas quais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) encontra-se abaixo da média nacional, e recomenda que as universidades desenvolvam projetos nessas escolas. O inciso II do artigo 8º também recomenda que as escolas parceiras sejam aquelas que já aderiram a outros programas das secretarias de educação dos estados, municípios ou do Distrito Federal e do MEC, tais como: Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador e o Programa Mais Educação, fomentando, assim, uma articulação com outras políticas educacionais que acontecem em níveis subnacionais.

Outro destaque nas políticas elencadas vai para a sua estruturação para execução em escala nacional em regimes de colaboração entre os entes federativos, a partir das redes de ensino superior e básica, tendo o Governo Federal como financiador e coordenador desses programas. Aponta-se também para uma estrutura de colaboração em escala regional e local entre as instituições de ensino superior e básica envolvidas diretamente na realização dos programas. Nesse contexto, o Executivo Federal passou a ser o formulador das políticas, ao estabelecer as normas para a redefinição de responsabilidades entre os entes federativos, ampliando funções de regulação, avaliação e de financiamento das políticas e caracterizando também uma articulação de políticas educacionais.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3a. reimp. da 1a. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2013a.
- BRASIL. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Portaria que aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013b.
- BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/Capes). **Relatório de Gestão – Pibid**. Brasília, 2013c.
- BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2014.
- FARIA, C. Implementação: ainda o “elo perdido” da análise de políticas públicas no Brasil? In: _____ (org.) **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012, pp. 123-152.
- GOMIDE, A.; PIRES, R. **Capacidades estatais e democracia: arranjos institucionais de políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2014.
- LIMA, L.; D’ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.
- LOTTA, G. **Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.
- PIRES, R. Arranjos institucionais para implementação de políticas e ações governamentais em direitos humanos. In: DELGADO *et al*, 2016. **Gestão de políticas públicas de direitos humanos - Coletânea**. Brasília: Enap, 2016.
- MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34a. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- SCHEIBE, L. O Conselho Técnico-Científico da educação básica da Capes e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 144, set./dez., 2011.
- WINTER, S. Perspectivas de implementação: status e reconsideração. In: PETERS, B.; PIERRE, J. **Administração pública: coletânea**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF; ENAP, 2010, pp. 209-228.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A RELAÇÃO ESTRUTURAL E CONJUNTURAL NAS POLÍTICAS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Viviane de Souza Rodrigues, UFRRJ, vivi_srodrigues@yahoo.com.br

A análise pretendida apresenta inicialmente o pressuposto de ampliação do padrão dependente de educação, sob uma intensa relação entre a produção do conhecimento no país, a qual inclui as universidades e demais instituições de pesquisa, e a sociedade. Em segundo lugar aponta as mudanças atuais na política voltada para a educação superior de modo a considerar finalmente que estas decorrem do modo como o Brasil historicamente vem se integrando de forma subordinada no cenário internacional.

A relação entre a produção do conhecimento e a educação superior

O estudo parte da constatação da particularidade de inserção do Brasil no capitalismo mundial de forma dependente (FERNANDES, 1975a; 1975b e MARINI, 1992), resultando na concentração de renda, desigualdade social, superexploração da classe trabalhadora e a dominância de processos científicos e educativos voltados para o trabalho subalternizado na divisão internacional do trabalho.

Na história do campo da produção de conhecimento no Brasil concluímos que até no decorrer do período desenvolvimentista se processou algumas possibilidades de realização de pesquisas com potencial de produção de tecnologia de base voltada às empresas estatais. Isso em função de uma universidade pública com a constituição de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

uma pós-graduação e instituições de pesquisa, mesmo sob o horizonte de não superação da condição subalterna, que foi argumentado a partir dos anos de 1980 e 1990.

Cabe ressaltar que após o golpe de 1964, objetivou-se a reforma universitária conservadora de 1968 (Lei nº. 5.540/68) processada pelos militares a partir de diretrizes externas estadunidenses. Esta se caracterizou por uma produção de conhecimentos, incluindo o âmbito dos processos educacionais, através de uma orientação tecnoburocrática e científica pelos princípios do *taylorismo-fordismo*.

Nesse momento, o desenvolvimento econômico demandava investimentos na formação técnica para o trabalho profissionalizante, bem como para qualificação de tecnoburocratas e cientistas de ponta, isso sob a orientação da teoria do *capital humano*.

No cenário mais recente dos anos de 1990 vimos sob o ideário neoliberal a retomada de orientações pautadas em processos gerenciais na administração empresarial.

Nos anos mais atuais, sob os ditames ultraliberais nas políticas públicas e de maior expansão do capital mundialmente e de financeirização da economia, os países dependentes vivenciam densamente de forma refletida e reprodutiva essas implicações através das políticas públicas em curso nos seus diferentes campos, como o científico.

Desse modo, considerando nesta análise os governos FHC, Lula da Sila e Dilma, identificamos a reprodução de diferentes instrumentos de ajustes alinhados ao padrão macroeconômico de vulnerabilidade estrutural com repercussões na universidade e demais instituições de pesquisa de modo a atender aos interesses privados das classes dominantes, mesmo sob o horizonte de não rompimento com a dependência. As iniciativas progressistas que militam no interior das mesmas lutam cotidianamente frente às estratégias focadas no mercado nas suas atividades laborativas.

A configuração recente da produção do conhecimento nas universidades

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No contexto, sobretudo a partir de 1990, as atividades de desenvolvimento científico e tecnológico foram altamente afetadas na universidade levando a perda em grande medida de sua qualidade acadêmica e institucional. Podemos perceber isso através da exploração do trabalho acadêmico das IFES, tanto na defasagem salarial, como na intensificação e flexibilização de suas diferentes atividades laborativas. Em destaque aqui àquelas ligadas diretamente as atividades de pesquisa, exigindo-se mais ainda publicações e apresentações de trabalhos no país e no exterior, como também produção científica e tecnológica em atendimento ao mercado, como por exemplo, produtos, softwares, patentes, entre outros. Os docentes mesmo sem garantias contínuas de contrapartida no que se refere às condições de trabalho, de recursos materiais e financeiros, assumem tais exigências e muitas vezes de forma assentida.

No contexto da pós-graduação, destaca-se o papel dos Planos Nacionais de Pós-graduação no tocante ao desenvolvimento das pesquisas científicas no país (RODRIGUES, 2016). Para melhor compreender o Plano atual, sintetizamos o objetivo central de cada Plano:

i) I PNPG (1975-1979) – introdução do planejamento estatal das atividades de pós-graduação no Brasil, com a finalidade de formar docentes e pesquisadores;

ii) II PNPG (1982-1985) – institucionalizou a avaliação da pós-graduação, processo já existente desde 1976, mas ainda incipiente;

iii) III PNPG (1986-1989) – proposição da subordinação das atividades da pós-graduação formalmente ao desenvolvimento econômico, sobretudo por meio de sua integração com o sistema nacional de ciência e tecnologia;

iv) IV PNPG (2005-2010) – expansão do sistema, no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação, e proposição de mudanças no processo de avaliação que mais se voltou aos índices do que propriamente a realidade acadêmica.

O V PNPG (2011-2020) em curso tem como fundamento o aprimoramento do processo de avaliação, a qualificação em massa, a internacionalização e a indução de produção científica voltada para as demandas efêmeras, sobretudo do setor produtivo.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Destaca-se o sentido que vem se conformando a pós-graduação, principalmente a partir do atual PNPG, sendo central a pesquisa aplicada direcionada à inovação. Esse processo tem alterado a configuração da cultura universitária, como ainda junto de outros instrumentos vem consolidando uma concorrência entre as universidades de modo a diversificá-las muitas vezes em atendimento ao conteúdo e a gestão demandada pelo setor produtivo. A diversificação em questão é institucionalizada pelo processo de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), em que os melhores resultados implicam no acesso ao financiamento e a bolsas. A corrida por tal diferenciação tem alterado a autonomia dos cursos e o trabalho docente, inclusive na graduação.

O Plano em questão busca a integração com outros planos e projetos no âmbito do desenvolvimento econômico e social que coloca a universidade como um dos importantes mecanismos na direção da inserção do Brasil no sistema capitalista mundial, mas na condição de produção de valores que objetivem o capital financeiro produzido pelas economias centrais e a produção de nova sociabilidade nos marcos da dependência.

Sob este cenário o PNPG traz metas que corroboram para o país se tornar atrativo ao Investimento Externo Direto, por isso, a inserção da universidade na elaboração de políticas públicas e pela própria CAPES no envolvimento junto ao MEC nas políticas de formação de professores.

O PNPG também traz como diretriz a participação das universidades públicas na elaboração e operacionalização de metas nacionais voltadas ao setor público e/ou privado. A centralidade do Plano está pautada na investigação aplicada e inovação em atendimento as demandas do modelo econômico.

O PNPG ao trazer o aprimoramento do sistema de avaliação/regulação da pós-graduação direciona ideologicamente este mecanismo para a materialização de um desenvolvimento científico pautado pela economia através dos campos da ciência, da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

tecnologia, da matemática e da engenharia. A formação assim se altera criando parâmetros homogêneos à produção do conhecimento.

Já a internacionalização da educação superior aludida do PNPG apresenta uma face que se volta às economias centrais como uma possibilidade de produção de valor nas economias dependentes para a dominância de seu capital financeiro. Em geral, a mobilidade ocorrida nos governos em questão no cenário internacional de alunos de graduação, pós-graduação, pós-doutoramento e de professores seniores de nosso país aponta para institucionalização por parte destes da diversificação da universidade pública em prol da produção. Em termos objetivos, podemos constatar isso pelo aumento de recursos financeiros em laboratórios de nossas universidades públicas pelo setor empresarial do cenário mundial, influenciando nas pautas de pesquisa e na diversificação institucional.

O Programa Ciência sem Fronteiras foi direcionado, por exemplo, a partir das áreas estratégicas e primordiais de ciência, tecnologia e inovação para a economia do país, na internacionalização destas pela formação acadêmica e técnica. Todavia, esse tipo de cooperação apresentou um movimento que mais pode beneficiar o parceiro externo na transplantação de um tipo de produção do conhecimento e a transferência assentida de nossa produção científica.

Constatamos que a subordinação das políticas de educação, ciência e tecnologia ao mercado desencadeia a ampliação da heteronomia nas instituições públicas de pesquisa. Isso ocorre também por meio dos mecanismos de financiamento, em especial os que se estabelecem por interesses do setor privado. Esse processo tem trazido consequência na atomização de pesquisadores e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, particularmente em atendimento as demandas sociais da classe trabalhadora.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referência Bibliográficas

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil - ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975a.

_____. Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975b.

MARINI, Ruy Mauro. *América Latina: Dependência e Integração*. São Paulo: Editora Brasil Urgente, 1992.

RODRIGUES, Viviane de Souza. *A universidade submissa. Políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação no capitalismo dependente 1995-2010*. Tese de doutoramento apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFF, RJ, 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MARANHÃO: O CASO DAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Ana Paula Ribeiro de Sousa – UFF anapaularis@hotmail.com

Leonardo José Pinho Coimbra – UFF solidsnk@bol.com.br

Introdução

O recente ciclo de expansão e interiorização do ensino superior, desencadeado entre os anos de 2003 e 2012, por meio de um conjunto de medidas governamentais, com destaque para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Decreto no. 6.096/07), tiveram um impacto considerável no que tange a expansão e reestruturação da rede federal de instituições de ensino superior, por força das diretrizes e metas do Programa, que visa, essencialmente, a expansão no número de matrículas na graduação e a elevação da taxa de conclusão dos cursos, por meio da racionalização dos recursos humanos e materiais existentes nas universidades federais, acrescido de recursos para financiamento da expansão de sua rede física, contratação de docentes e concessão de bolsas de estudo.

Dentre as diretrizes do REUNI destaca-se a construção de novos desenhos curriculares com incentivo à diversidade de itinerários formativos” em *novas modalidades de graduação*, como “licenciaturas e bacharelados interdisciplinares, cursos superiores de tecnologia, entre outros” (BRASIL, 2007, p. 06), que podem ser implementados pelas Universidades em seus Planos de reestruturação.

Nesse contexto, analisamos o processo de implantação das Licenciaturas Interdisciplinares (LIs) na Universidade Federal do Maranhão, relacionando o processo de expansão e interiorização desta IFES no contexto do REUNI, de modo que, compreendemos que a criação dos referidos cursos se coaduna as diretrizes e metas do

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Programa, o que possibilitou a expansão significativa de vagas nos *campi* implantados no interior do Estado.

Expansão e Interiorização das IFES no âmbito da contrarreforma do ensino superior

O período de 2003 a 2012, no campo das políticas para o ensino superior, se caracteriza por um movimento contraditório. Sobre o argumento da “democratização” do acesso a esse nível de ensino, considerado demasiadamente elitista, pois exclui parcela considerável da população, sobretudo dos estratos populacionais mais pobres, o que se evidencia no baixo índice de acesso, na faixa de 7% da população de 18 a 24 anos ao final da década de 1990, o governo federal lança mão de medidas que visam a ampliação do acesso, ao mesmo tempo pela indução ao crescimento das rede federal (IFES e IFs) e pelo estímulo a expansão do setor privado mercantil, inclusive com recursos públicos.

Portanto, a expansão das vagas no ensino superior foi um grande marco das políticas educacionais no período, assim como o avanço da ideologia privatista, pois, conforme pontua Lima (2004, p. 30), “Para o projeto neoliberal de educação, a privatização é apresentada como democratização da educação, sendo justificada como ampliação das oportunidades de acesso ao ensino”. Daí o caráter contraditório e regressivo destas políticas, em que pese o significativo crescimento quantitativo da oferta de ensino superior, sobretudo na rede pública, o que nos permite substantiva-la como contrarreforma.

As ações do governo em relação a expansão de vagas e cursos nas universidades federais se foram concebidas em três etapas: a fase I, de 2003 a 2007, que teve como principal foco interiorizar o ensino público federal; a fase II, de 2008 a 2012, combina expansão e reestruturação das IFES, e corresponde a fase de execução do REUNI; e a fase III consiste na continuidade dos projetos de expansão anteriores e sua complementação com programas específicos.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A primeira fase do programa de expansão, compreendendo o período de 2003 a 2007, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal por meio da criação de universidades de campus em regiões interioranas e a criação de vagas noturnas. Nesta fase, foram criados 79 campus de universidades federais pré-existentes, sendo 20% na região norte; 20% na região sul; 5% na região centro-oeste, 39% na região nordeste e 16% na região sudeste (BRASIL, 2014).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Decreto 6.096/07) com o objetivo “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior [por meio do], melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes” (art. 1º), pela utilização máxima da capacidade de operação das IFES, “incentiva” as IFES a firmarem contratos de gestão, por meio do estabelecimento de termos de compromisso, pelos quais recebem verbas adicionais pelo cumprimento das metas assumidas, dentro de prazos estabelecidos e mediante indicadores quantitativos. A pretensão é atingir um aumento substancial de ingressantes nas IFES e tem como **metas principais: a elevação da taxa de conclusão dos alunos para 90% e o aumento da relação aluno/professor para 18**. No que se refere a dotação de recursos para a expansão das IFES nos moldes das pretensões do MEC (dobrar o quantitativo de vagas na rede pública federal e, até 2011), prevê um acréscimo de até 20% dos recursos para despesas de custeio e pessoal das IFES, *condicionado a verba orçamentária do MEC*, conforme as metas projetadas pelas IFES e de acordo com as diretrizes e metas globais do Programa.

A criação das Licenciaturas Interdisciplinares na Universidade Federal do Maranhão no contexto do REUNI

A UFMA adere ao REUNI por meio do Plano de reestruturação que prevê um aporte de recursos na ordem de 121 milhões até 2012. Prevê um aumento substancial do número de vagas, por meio da criação de cursos novos e da ampliação de vagas em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

curso existentes, com destaque para as vagas noturnas, e a elevação da relação professor/aluno de 1:18.

O fomento à interiorização foi uma das principais consequências do REUNI na UFMA. Atualmente, a UFMA conta com 8 *campi* em funcionamento em todo o interior do estado, crescimento de mais de 160% em oito anos (2005-2013). Todos tiveram acréscimos na oferta de cursos de graduação, representando uma expansão no número de cursos de mais de 50% em cinco anos e em relação ao número de matrículas, cuja expansão no interior foi de 517,3% no período de 2007 a 2014.

O Plano de reestruturação da UFMA prevê a atualização e adequação de todos os projetos pedagógicos dos cursos existentes, com base nos princípios da flexibilidade, da autonomia e da articulação dos campos de saberes e a elaboração dos projetos pedagógicos dos novos cursos de graduação de acordo com a concepção de formação proposta, qual seja, a diversificação das modalidades de graduação, com superação da profissionalização precoce e especializada.

Portanto, o efetivo crescimento no quantitativo de matrículas e de cursos de graduação nos *campi* do interior do estado se deu em conformidade com as diretrizes pactuadas pelo REUNI, que envolvem a expansão da oferta de vagas noturnas, a flexibilização de currículos e itinerários formativos, através do perfil dos cursos implantados no interior do estado, onde, na maioria dos *campi* foi priorizada a oferta de cursos de licenciaturas Interdisciplinares (LIs) e Bacharelados em Ciência e Tecnologia (BCTs), cursos com formatos alternativos as graduações tradicionais, elaborados com base nas diretrizes do REUNI, que reduzem o tempo de formação e dão flexibilidade ao itinerário formativo do estudante, além de agregarem grande quantitativo de vagas, inclusive no noturno.

As LIs vieram ao encontro de grande parte das metas e estratégias do REUNI, no que se refere ao desenho curricular “inovador”, as formas flexíveis de avaliação e creditação, baseado no paradigma da competência, e em atendimento as metas quantitativas do Programa, como também atende as diretrizes para a reformulação do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ensino superior em nível mundial, na medida em que os egressos dessa categoria de cursos desenvolvem competências, habilidades e conhecimentos gerais necessários aos postos de trabalho que requerem educação superior em uma grande área do conhecimento, mas não formação profissional específica. Outra justificativa, foi a racionalização de recursos, de modo que o formato do curso permitiu criar um quantitativo de vagas substantivo com economia de recursos. A entrada é anual, com oferta de 60 vagas oferecidas, majoritariamente, no período noturno. A relação professor-aluno definida no projeto pedagógico dos cursos, de 1 para 18, atende o que dispõe o Decreto 6.096/07.

Nos oito campi em funcionamento no interior do estado foram criados cursos de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais, Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos e Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, totalizando 780 vagas anuais, sendo 60 diurnas e 720 noturnas.

Considerações Finais

Pelo exposto, podemos evidenciar uma grande compatibilidade entre os cursos de LIs implantados nos campi interiorizados da UFMA com as diretrizes e metas do REUNI, no sentido da expansão com reestruturação da IFES, tendo em vista a oferta de cursos de graduação com perfis diferenciados dos cursos tradicionais fomentando a flexibilização e possibilitando grande quantitativo de vagas, sobretudo no turno noturno. Percebe-se, portanto, que com o Reuni, a educação superior pública brasileira avançou a passos largos rumo a uma concepção de “educação terciária”.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília: DF, 2007.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____. **A democratização e expansão do ensino superior no país (2003-2014).** Brasília, DF, 2014.

LIMA, K. A reforma da política educacional brasileira: a submissão do governo Lula às políticas dos organismos internacionais do capital. IN De Paula, M, de F. (org.). **Debatendo a universidade:** subsídios para a reforma universitária. Florianópolis: Insular, 2004.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM TERMOS DE SEXO, RAÇA E RENDA FAMILIAR: UM PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Rosileia Lucia Nierotka, PUC-RIO , rnierotka@gmail.com

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR

O objetivo principal deste texto é problematizar as desigualdades educacionais no âmbito do ensino superior brasileiro principalmente em termos de sexo, raça e renda familiar, em um contexto recente marcado pela expansão e inclusão social.

Trata-se de um texto de revisão, cujos dados são baseados em fontes oficiais, como Censo da Educação Superior, Observatório do PNE e estudos empíricos, principalmente com ênfase na literatura sociológica da estratificação educacional, que traduzem o fenômeno das desigualdades na educação superior.

Historicamente o acesso à educação superior brasileira tem sido um privilégio de uma pequena elite, detentora de maior poder econômico (DUBET, 2016). Além do elitismo, a privatização é outra característica que marca essa modalidade de ensino. Conforme dados do MEC/INEP (2016), das 87,7% das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil são privadas e apenas 12,3% são públicas.

O século XXI é marcado por uma série de políticas educacionais, como PROUNI; REUNI; ENEM; FIES; PNAES e, mais recentemente a Lei de Cotas, voltadas para a expansão e inclusão do acesso à educação superior brasileira. Observou-se um crescimento de matrículas ocorrido no período de 2001 a 2015, passando de 16,5% para 34,6% o percentual de pessoas de 18 a 24 anos matriculadas,

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

independentemente da idade e do ano em que cursam (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

Essa expansão também foi acompanhada pela diversificação do público universitário, como egressos de escola pública, pobres, negros, indígenas e quilombolas. Portanto, o que se pretende problematizar são as desigualdades educacionais que perpassam espaço universitário, principalmente com relação às variáveis de sexo, renda familiar e raça.

Segundo Dubet (2008) a expansão/massificação do acesso à educação superior com equidade torna-se um desafio para as políticas educacionais, uma vez que nem todos os grupos sociais se beneficiam da mesma forma. O autor considera se faz necessário, “[...] desenvolver a igualdade distributiva das oportunidades, isto é, zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar os efeitos mais brutais de uma competição pura” (DUBET, 2008, p. 12).

Ao problematizar as desigualdades educacionais, destaca-se a importância dos estudos na área da estratificação educacional, que tem haver com o papel de seleção e classificação social dos indivíduos desempenhado pelas escolas. Para Valle Silva e Souza (1986, p. 50) a escola desempenha de forma simultânea duas funções, de socialização e de seleção dos jovens, e a estratificação educacional, “[...] diz respeito à relação entre as características de origem sócio-econômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis na sua saída, bem como os mecanismos através dos quais essa relação é estabelecida”.

Carvalhães e Ribeiro (2017), com base na literatura de estratificação horizontal, afirmam que diante das vantagens desiguais trazidas pelos diferentes diplomas de ensino superior as “[...] diferenças de acesso e conclusão entre os cursos universitários em termos de classe, gênero e raça podem produzir desigualdades entre esses grupos no mercado de trabalho, mesmo que todos os grupos tenham acesso igual ao ensino superior de um modo geral” (CARVALHÃES E RIBEIRO, 2017, p.3).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Alves de Brito (2017) analisa as desigualdades educacionais na perspectiva de que estas encontram-se estreitamente relacionadas aos padrões de estruturação de classe e de possibilidade de mobilidade social, ou seja, a associação entre as origens sociais e os destinos educacionais.

DESIGUALDADES EM TERMOS DE SEXO, RAÇA E RENDA

Com relação à educação superior, Alves de Brito (2017) considera que no período de 2000-2010 houve um aumento nos níveis gerais de acesso a esta modalidade de ensino, com ganhos significativos para os jovens com origem nos estratos mais baixos e notáveis chances de entrada para os estratos mais altos.

Os dados do Observatório do PNE (2018) mostram que a taxa bruta de matrícula na educação superior até o ano de 2015 foi de 34,6%, sendo a meta de 50% até o ano de 2014. Dentro deste percentual já alcançado, destacam-se algumas formas de desigualdades que podem ser observadas em relação ao sexo, renda familiar e raça dos universitários.

Em relação ao sexo, os dados revelam que a inserção das mulheres na educação superior é majoritária. Com base do Observatório do PNE (2018), no ano de 2015, das matrículas na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos (taxa bruta), 29,2% corresponde ao sexo masculino e 40,3% ao feminino. Carvalhães e Ribeiro (2017) chamam a atenção para o fato de que, embora as mulheres tenham acessado mais o ensino superior aos homens, os estudos na área da estratificação horizontal apontam a importância de olhar para a dimensão de gênero, pois se aponta para a ocupação das mulheres em cursos de menor prestígio, obtendo também os piores resultados no mercado de trabalho, isso ainda continuam presentes a despeito da expansão de acesso às mulheres na educação superior ocorrida nas últimas cinco décadas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A dimensão de renda familiar é uma característica relevante a ser considerada. Os dados do Observatório do PNE (2018) mostram que dos 25% mais pobres, apenas 12,3% está matriculado na educação superior e dos 25% mais ricos, 85,2%.

Torres e França (2013) assinalam que são os jovens pobres (com renda familiar de até dois salários mínimos) que representam os cerca de 450 mil (58,3%) fora da escola, e que não estudam e nem trabalham. Esse dado é preocupante, uma vez que impulsiona “[...] a reprodução da pobreza entre essas famílias, pois, além de não gerarem renda para o núcleo familiar, são jovens que não estão obtendo a formação escolar que favoreça sua inserção no mercado de trabalho no futuro” (CASTRO; TORRES; FRANÇA, 2013, p.18).

Carvalhães e Ribeiro (2017), ao demonstrar a estratificação horizontal com relação às características socioeconômicas e o acesso aos diferentes cursos superiores no Brasil evidenciam fortemente a relação de desigualdade presente neste contexto. Um estudante, por exemplo, de origem socioeconômica alta têm 15 vezes mais chances de acesso a um curso de maior prestígio, como Medicina do que aqueles cuja origem é baixa ou média.

Em termos de raça, os percentuais de matrículas na educação superior, em relação à população de 18 a 24 anos, no ano de 2015, indicam 46% de brancos, 28,7% de pretos e 25,7% de pardos (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018). Carvalhães e Ribeiro (2017), com relação à estratificação racial no acesso aos diferentes cursos da educação superior, apontam que esta não é muito acentuada, embora esteja presente, quando se consolidam as maiores chances de acesso em cursos mais privilegiados aos brancos e cursos com menor prestígio social aos negros. Os autores apontam que as disparidades maiores estão nas características que envolvem a classe de origem e sexo.

CONSIDERAÇÕES

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Observa-se que as desigualdades educacionais ainda são significativas, principalmente com relação aos estudantes de famílias mais pobres. É necessário considerar, além da questão de acesso, a distribuição equitativa entre os cursos, em termos de sexo, raça e renda familiar, as relações de aprendizagem, a conclusão e a inserção no mercado de trabalho.

O texto apresentou alguns dados sobre a problemática das desigualdades educacionais que persistem em um contexto recente de expansão a partir de políticas de ações afirmativas na educação superior. Questiona-se: Em que medida estas políticas estão contribuindo para promover a equidade e diluir as desigualdades educacionais?

Por fim, destaca-se a pretensão de desenvolver empiricamente essa tematização sobre as desigualdades educacionais no ensino superior, tendo como objeto de estudo uma universidade pública da Região Sul do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES DE BRITO, M. M.. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2017, vol.47, n.163, pp.224-263.

CARVALHÃES, F.; RIBEIRO, C.A. *Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional*. Working paper. Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Desigualdade/Centro de Estudos da Riqueza e da Estratificação Social. Rio de Janeiro, Ago. 2017.

CASTRO, M. H.; TORRES, H. FRANÇA, D. Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro. *1º Análise Seade*, São Paulo, N.5, pp. 1-30, Ago. 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução Ione Ribeiro Valle; Revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Qual democratização do ensino superior? *Cadernos CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, pp. 255-65, maio/ago. 2015.

MEC/INEP – Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2016*. Notas Estatísticas. Brasília: 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>. Acesso em 24 jun. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017*. Editora Moderna. Disponível em:

https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf. Acesso em: 17 jun. 2018.

VALLE SILVA, N.; SOUZA, A. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Ago. 1986, pp. 49-57.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A UNIVERSIDADE SEGUNDO SUAS DOCENTES: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA ÁREA PEDAGÓGICA DE LICENCIATURAS

Gislaine Marli da Rosa Kalinowski, UFF gizerosa@yahoo.com.br

Trabalho financiado pela CAPES

Darcy Ribeiro, importante sociólogo brasileiro, na obra *Universidade Necessária* (1969), faz uma análise sobre a estrutura universitária latino-americana, os modelos existentes de Educação Superior na época e apresenta um modelo ‘ideal’ de universidade que, para o autor, pudesse contribuir mais concretamente para o desenvolvimento nacional. Ele tinha claro qual era o tipo de universidade que queria e trabalhou para construí-la. Se nem todo docente universitário é sociólogo dedicado a estudar o modelo de universidade, cada um a seu modo pensa e expressa um modelo. Tal construção é individual, mas é ao mesmo tempo feita pela interação entre esse professor e todo o contexto social que o circunda.

Entender como os professores universitários pensam a universidade é uma construção que pode fornecer elementos para a compreensão do que é a universidade brasileira e qual o seu papel na sociedade. Assim, a proposta é ouvir e analisar o modelo de universidade que algumas professoras de determinada Instituição de Ensino Superior (IES) possuem. São cinco docentes que trabalham em um *campus* localizado no interior de um estado do Sudeste. Atuam com as disciplinas pedagógicas ofertadas a partir das necessidades das quatro licenciaturas que a unidade possui: Biologia, Física, Matemática e Química. Em um panorama de dezessete cursos, com aproximadamente duzentos professores, estas professoras formam o conjunto de docentes ligados mais estritamente à área de humanas. A especificidade dessa constituição que as torna um grupo restrito dentro de um contexto maior chama a atenção. Ainda que essa particularidade por si só não dê um caráter de ‘unidade’ às mesmas, ou que as habilite

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

somente por essa constituição como os sujeitos 'ideais' desse tipo de investigação, a singularidade da situação traz elementos de coesão que ajudam a defini-las enquanto informantes para essa pesquisa.

Associa-se à peculiaridade experimentada por essas docentes a vivência pessoal desta pesquisadora. Tal qual essas professoras, também vivo em uma cidade pequena devido ao trabalho de meu marido, ele próprio professor universitário de uma IES federal cuja vaga que ocupa surgiu no contexto do Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais (REUNI) estabelecido através do decreto 6026 de 24 de abril de 2007. A vida da universidade e minha vida pessoal se cruzam cotidianamente. Em alguns desses pontos de intersecção encontrei parte das professoras que me proponho a ouvir. Esse contato pessoal facilita muito o acesso às mesmas, que se dispõem mais facilmente a serem entrevistadas.

O sociólogo estadunidense Willian Foote-White (1975) explica a importância e estabelecer boas relações no campo de pesquisa. O autor aponta a ligação com uma pessoa, Doc, no bairro que se propunha estudar, como a chave para as demais ligações que foram se constituindo na pesquisa realizada por ele. No caso do presente projeto o 'Doc', elemento do meio que faz a intermediação entre o pesquisador e as pessoas do campo, não é externo à pesquisadora. Minhas experiências pessoais trouxeram as ligações necessárias para conseguir as entrevistas, bem como todo o trabalho de campo subjacente a elas.

Utilizo como método as balizas ofertadas pela Entrevista Compreensiva, sob a perspectiva indicada por Jean-Claude Kauffman (2013). Ainda que o nome remeta ao tipo de coleta de dados o método fornece os instrumentos necessários para estruturar o projeto, preparar e conduzir as entrevistas, tratar e analisar as informações obtidas em campo e redigir o trabalho final, dando conta, portanto de todo o processo de pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente entre outubro de 2017 e junho de 2018.

O espaço desenhado para esta pesquisa, a universidade, é uma instituição antiga na sociedade, que vem se constituindo e (re) transformando através dos tempos. Chegou

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ao Brasil tardiamente em relação aos países vizinhos e mesmo quando, enfim, tornou-se uma realidade era constituída pelo agrupamento de cursos dispersos sob uma mesma administração. É em nosso país ancorada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, elementos que acabam por dar forma à instituição.

Segundo o Ministério da Educação (MEC) no país a faculdade é a unidade básica da educação superior, aquela que primeiramente é credenciada, até pode atuar em mais de uma área do conhecimento (ou de formação) mas sempre de forma restrita. Já as universidades “são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]” (BRASIL, 2017). Enquanto os centros universitários devem agregar uma ou mais áreas de conhecimento, oferecer qualidade no corpo docente e nas condições de trabalho acadêmico, sem, contudo, estar ligada a necessidade do tripé ensino-pesquisa-extensão que possui a universidade.

As diferenças entre os três tipos de instituição vão muito além do alcance das áreas do conhecimento ofertadas em seus cursos. Entre outras, duas são marcantes: primeiro somente as universidades possuem a obrigação de fazer pesquisa; centros universitários e faculdades podem fazer, mas não há exigência de tal. Segundo, na universidade a porcentagem de mestres e doutores obrigatória, bem como o contingente desses profissionais que se dedicam exclusivamente a instituição, é maior. Essas duas diferenças estão associadas: para se realizar pesquisas são necessários profissionais capacitados e os programas de mestrado e doutorado cumprem esse papel. É necessário esse perfil de profissional na universidade, bem como ele deve ter tempo para dedicar-se à pesquisa. Essas não são divergências menores: é na universidade que o estudante tem acesso não só aos saberes inerentes à profissão escolhida, como a produção do conhecimento.

A exclusividade da obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para as universidades é marca das concepções políticas do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que acabou por estabelecer na Educação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Superior a distinção entre a instituição que faz pesquisa, que passou ser a universidade, e as demais desobrigadas dessa articulação, marcando uma interpretação “da *letra* e não do *espírito* do artigo 207 da constituição federal [...]” (SGUISSARDI, 2009, p. 140). Dessa forma, se estabeleceu um determinado tipo de Educação Superior prioritariamente voltado ao ensino e outro em que manteve a ligação entre o ensino e a pesquisa.

Esta distinção entre os diferentes tipos de IES faz com que, na sociedade brasileira, seja na universidade que se possa ter acesso a uma formação mais complexa, alicerçada na produção do conhecimento. Essa complexidade perpassa toda a instituição e lançar o olhar para qualquer aspecto pertinente a ela é sempre um desafio. Contudo, maior que as dificuldades que se pode encontrar ao tratar de um tema tão intrincado é a pertinência da constante (auto) análise em relação à Universidade, uma vez que a mesma se pretende ao mesmo tempo espaço educativo e de produção do saber científico. É também dentro das universidades que o espaço para a construção do pensamento crítico pode encontrar abertura.

No início do século XXI o Brasil apresentou um grande aumento na oferta de Educação Superior. No setor público o REUNI e a criação de novas universidades modificaram o panorama das IES federais de maneira contundente. Essa expressão quantitativa em relação a oferta nesta etapa da Educação é constituída de experiências singulares, manifestas em cada *campus*, sala de aula, aluno, professor. A realidade apresentada nas universidades brasileiras - para este caso, em especial as federais - altera-se não só pelo aumento de oferta de vagas e unidades, como também pela implementação de outras políticas como: as de ações afirmativas; o uso da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso; o Sistema de Seleção Unificado (SISU); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), entre outras. Todas essas ações, abstratas enquanto apenas documentos que expressam políticas, tornam-se mais concretas na medida em que as pessoas as vivenciam.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O quadro acima potencializa muitas investigações em relação à Educação Superior no Brasil, temos todo o contexto geral explícito em todas as políticas aplicadas às universidades. Compreender a universidade brasileira, no caso específico da presente proposta as universidades públicas federais, perpassa analisar suas múltiplas facetas. A proposta é nos atermos a um elemento, os docentes e como estes entendem o que é a instituição. A compreensão de modos de percepção e de construção estabelecidos por essas docentes pode, também, oferecer indícios que possibilitem apreender melhor os sentidos que se estabelece para a instituição universitária no país.

Referências

BRASIL. Decreto n ° 6026 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 17 abr. 2018.

_____. Ministério Da Educação. Portal do MEC. *Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?* 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=116> Acesso em 03 ago. 2017

FOOTE-WHITE, Willian. Treinando a Observação Participante. In: GUIMARÃES, Alba Zalar. *Desvendando as Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, pp. 77-86.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A Entrevista Compreensiva*. Um guia para a pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade Brasileira no Século XXI: Desafios do Presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO ENSINO SUPERIOR DE REFUGIADOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Joselito Batista Dias, UNISANTOS, joselitobatistadias555@gmail.com

Chiou Ruey Ling, UNISANTOS, lingpsic@yahoo.com.br

Modesto Leite Rolim Neto, UFCA, modestorolim@yahoo.com.br

Grupo de Pesquisa/CNPq: Instituições de Ensino: políticas e práticas
pedagógicas

Resumo

Apesar de ser difícil provar o *status* de refugiado, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, em português, e UNHCR, em inglês) classificou 13,6 milhões de pessoas no mundo como refugiados a partir de 2014. Em setembro de 2017, foram solicitados 40 mil lugares de reassentamento para refugiados em 15 países prioritários ao longo da rota do Mediterrâneo Central. Estima-se que quase 136 milhões de pessoas no mundo dependerão de ajuda humanitária, em 2018, 5% maior do que em 2017. A causa principal são os conflitos prolongados, que atingem países como Iêmen (22,2 milhões), Nigéria (14,5 milhões), Síria (13,1 milhões), Iraque (8,7 milhões), entre outros (ANTUNES; ROMERO, 2018).

Com a população de refugiados em idade escolar crescendo em média 600.000 pessoas por ano, desde 2011, muitos países anfitriões precisam de apoio adicional para atender às necessidades educacionais. Em 2016, mais de 4.300 refugiados receberam bolsas de um programa de educação superior do ACNUR, apoiado pela Alemanha, para realizar o ensino superior em 37 países anfitriões (ACNUR, 2017).

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No Brasil, nove instituições oferecem programas específicos para facilitar o acesso desses alunos. Cerca de 70 refugiados ingressaram em 17 instituições de ensino superior brasileiras entre novembro de 2016 até setembro de 2017 (PACHIONI, 2017).

As taxas acadêmicas, as barreiras linguísticas e a falta de documentação representam, para a maioria dos jovens requerentes de asilo, a impossibilidade de continuar a estudar nos países de acolhimento (ACNUR, 2017). Com base neste cenário político, este texto tem por objetivo traçar um mapeamento do que se tem escrito sobre os refugiados no ensino superior, para pensar em políticas educacionais que possam acolher e integrar os refugiados que chegam ao nosso país, provocando novos “espaços sociais” (BOURDIEU, 2002).

Método

A pesquisa foi executada em 8 jornais de grande alcance, 3 nacionais e 5 internacionais: Folha de São Paulo, Estadão, Portal G1, The Washington Post, The Guardian, Los Angeles Time, USA Today e The Independent. As palavras-chave "Refugee"; "Education", "University" foram inseridas com o operador AND no período entre 01/09/2015 e 31/12/2017. O protocolo PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões sistemáticas e meta-análise) (<http://www.prisma-statement.org/>) foi utilizado para o mapeamento e filtragem das evidências. Neste sentido, os dados foram coletados de acordo com as diferentes fases de uma revisão sistemática: identificação, seleção, elegibilidade e inclusão. E foram organizados e analisados conforme a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2007).

Resultados

Um total de 6.768 reportagens foram encontradas em 8 jornais digitais de grande visualização, sendo 573 no G1; 59 na Folha de São Paulo; 1087 no The Washington

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Post; 4380, The Guardian; 152 no Los Angeles Time; 1 no USA Today, 157 no Estadão; e 359 no The Independent. Através de uma amostra proposital foram selecionadas 279 reportagens. Dessas, 33 foram incluídas como estudos elegíveis.

Discussão

Em todo o mundo, os refugiados possuem 36 vezes menos chance de ingressar no ensino superior; ou seja, apenas 1% da população de refugiados chega à faculdade (FLEMING, 2016; BAZZO, FAJARDO, 2017; TOLEDO, 2017). Dos 60 milhões de refugiados em todo o mundo, cerca de metade são menores de 18 anos. Esses jovens necessitam de ajuda para continuar imediatamente com o processo educacional (ALI, 2015; YOHANNES et al., 2015).

Os dados dos números de refugiados que conseguem ingressar numa instituição em ensino superior não são conhecidos. Isso se deve ao fato deles poderem estar matriculados em outras instituições, que não estão entre as 17 "parceiras" da ACNUR. As universidades brasileiras, que integram a chamada "Cátedra Sérgio Vieira de Mello", estão engajadas em diversos projetos com pesquisas e ações, as quais envolvem assistência jurídica, apoio na área da saúde, programas específicos de acessibilidade ao ensino superior, políticas de permanência, ensino da Língua Portuguesa, entre outros aspectos (BAZZO, FAJARDO, 2017).

Cerca de 60 universidades alemãs estão oferecendo aos refugiados a oportunidade de participar gratuitamente de cursos como estudantes convidados. Cada estudante custa ao governo alemão cerca de US \$ 10.000 por ano (ASQUITH, 2015). Nos EUA, a situação nos *campi* é melhor caracterizada como cheia de incertezas e medo, particularmente, pelos cidadãos de sete países serem predominantemente muçulmanos - Irã, Iraque, Líbia, Somália, Sudão, Síria e Iêmen (MCPHERSON, 2017; STRAUSS, 2017; [SVRLUGA](#), 2017).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Conclusão

A crise dos refugiados é percebida por todo o mundo, e, em resposta há mobilizações humanitárias de grupos religiosos, ativistas e, também, no meio acadêmico, propondo abertura de bolsas de graduação e pós-graduação para refugiados vítimas da violência e da guerra (KIRBY, 2015).

Por fim, é preciso destacar, mais uma vez, que, no mundo, os refugiados possuem 36 vezes menos chance de ingressar no ensino superior do que alguém que não está em situação de refúgio (FLEMING, 2016; BAZZO, FAJARDO, 2017; TOLEDO, 2017). Diante desse cenário, espera-se que as políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas para o ensino superior, possam assegurar que os estudantes refugiados sejam atendidos em nossas universidades.

Referências

ACNUR. *Executive Committee of the High Commissioner's Programme. Standing Committee*, 69th meeting, 07 de jun de 2017. Disponível em: <http://www.unhcr.org/excom/standcom/593917957/update-on-education.html?query=Refugee%20education>.

ALI, A. Kiron University in Berlin launches crowdfunding campaign to help refugees get back into higher education. *The Independent*, 2015. <http://www.independent.co.uk/student/news/kiron-university-in-berlin-launches-crowdfunding-campaign-to-help-refugees-get-back-into-higher-10491612.html>.

ANTUNES, C.; ROMERO, G. As 136 milhões de pessoas deixadas para trás. *El país*, 1 jan de 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/29/opinion/1514584894_638728.html.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ASQUITH, S. Students demonstrate support for the plight of refugees. *The Guardian*, 2015. Disponível em: <https://www.theguardian.com/education/2015/sep/17/students-demonstrate-support-for-the-plight-of-refugees>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 70, 2007.

BOURDIEU, P. O espaço social e suas transformações. In; BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre; Zouk. 2011, p. 95-107.

BRASIL Cidadania e Justiça. *Brasil abriga 8.863 refugiados de 79 nacionalidades*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/05/brasil-abriga-8-863-refugiados-de-79-nacionalidades>.

BAZZO, G.; FAJARDO, V. Universidades brasileiras matricularam cerca de 70 refugiados em menos de um ano, diz Acnur. *Educação*, G1, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/universidades-brasileiras-matricularam-cerca-de-70-refugiados-em-2016-diz-acnur.ghtml>.

FLEMING, M. I want to be South Sudan's first female neurosurgeon' – the struggle for refugee education, 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2016/sep/19/struggle-education-refugee-education-south-sudan>.

YOHANNES, M.; BHATTI, J. Migrants get help through German online university. *USA TODAY Published*, 2015.

KIRBY, D. Refugee crisis: British universities should create scholarships and bursaries for students fleeing violence, say academics. *Independent*, 2015. Disponível em: <http://www.independent.co.uk/news/education/higher/refugee-crisis-british-universities-should-create-scholarships-and-bursaries-for-students-fleeing-10511795.html>;

MCPHERSON, P. U.S. Universities draw the brightest minds from across the world. Let's stop sending them home after they graduate. *The Washington Post*, 2017. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2017/08/06/u-s-universities-draw-the-brightest-minds-from-across-the-world-lets-stop-sending-them-home-after-they-graduate/?utm_term=.0b0697807a61

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ESTADÃO. EUA vão oferecer cursos universitários gratuitos online para refugiados. *Estadão*, 2016. Disponível em: <http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,eua-vao-oferecer-cursos-universitarios-gratuitos-online-para-refugiados,1883524>.

PACHIONI, M. Proyecto de ley que exenta a refugiados de impuestos para la revalidación de diplomas es aprobado en São Paulo. *ACNUR*, 21 de dez de 2017. NHCR. *Left Behind: refugee education in crisis*, sept., 2017.

UNHCR. The un refugee agency. *Global Trends*, 2016. Disponível em: <http://www.unhcr.org/5943e8a34>. Acesso em: 20/10/17.

STRAUSS, Valerie. Mass. college creates 'refugee scholarship' for a student affected by Trump's travel ban. *The Washington Post*, 2017. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/02/02/mass-college-creates-refugee-scholarship-for-a-student-affected-by-trumps-travel-ban/?utm_term=.a52889b4667d.

SVRLUGA, S. Universities respond to new executive order on immigration with concern. *The Washington Post*, 2017. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2017/03/06/universities-respond-to-new-executive-order-on-immigration-with-concern/?utm_term=.41d575dc9a1e.

TOLEDO, L. F. Cresce nº de universidades brasileiras que acolhem refugiados. *Estadão*, 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-n-de-universidades-brasileiras-que-acolhem-refugiados,70001984155>.

VIEIRA, M. T. B. P.; MENEZES, F. L.; SILVA, B. H. The strength of education in the integration of refugees in Brazil: russian children in the city of Santos (1958-1968). *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 41-59, jan./mar. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

VIVÊNCIAS DE PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO EM PEDAGOGIA NO INTERIOR FLUMINENSE: INTEGRANDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

Fernando de Souza Paiva, GRUPPE/UFF/CNPq – LIPEAD/UNIRIO,
fspv@bol.com.br

Mariana Santiago Tavares, INFES/UFF,
mariana_santiago_tavares@hotmail.com

Ana Luisa Barros Cunha, INFES/UFF, anacunha@gmail.com

Introdução

A formação em nível superior nos cursos de licenciatura ganhou nova dimensão a partir da Resolução CNE/CP 02/2015, que regulamentou, dentre outros elementos, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura.

Desde a Lei nº 11.788/2008, que reformulou o estágio supervisionado de estudantes, tem sido desafiadora a atuação de professores e alunos das licenciaturas nas disciplinas “Pesquisa e Prática de Ensino” (PPEs). No tocante ao curso de Pedagogia, elas devem, ainda, articular aspectos teóricos e práticos relacionados aos múltiplos espaços de atuação do pedagogo.

Destarte, compreendemos que no curso de Pedagogia as PPEs não são disciplinas que apenas fomentam o estágio, sendo este um requisito parcial para conclusão do curso. Elas também direcionam aos diversos espaços de aprendizagem para onde os pedagogos serão submetidos, tendo sempre à docência como ação pedagógica intencional (BRASIL, 2006).

Neste breve texto, compartilhamos duas experiências vividas na disciplina “Prática de Pesquisa III”, no curso de Pedagogia do Instituto do Noroeste Fluminense

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de Educação Superior (INFES) em Santo Antônio de Pádua (RJ), no segundo semestre de

2017, em integração com o Curso Normal de Nível Médio do Colégio Rui Guimaraes de Almeida (CERGA), localizado no centro desse município.

Universidade e Escola Básica: formações compartilhadas

Os itinerários de formação em nível superior no interior fluminense vêm se modificando nos últimos anos com a ampliação da oferta de cursos de graduação nas instituições de ensino superior públicas, sendo a UFF a mais interiorizada (PAIVA, 2011, 2016).

No campo das licenciaturas, o INFES vêm ampliando significativamente seus espaços de formação. Nesse processo de interiorização, o curso de Pedagogia do Instituto, criado em 2009, tem se destacado pela qualidade de sua formação. Assim, alunos de vários municípios do entorno, de estados vizinhos e da capital fluminense têm optado por estudar naquela unidade. O núcleo do curso é constituído por quatro disciplinas voltadas à prática profissional: PPE I (Educação Infantil); PPE II (Ensino Fundamental); PPE III (Curso Normal de Nível Médio e EJA); e PPE IV (Espaços não-escolares). Esses componentes curriculares visam também preparar profissionalmente os pedagogos para atuação em outros espaços.

Visando aproximar universidade pública e escola básica, professor e alunos da disciplina “PPE III” (2º sem./2017), em diálogo com a coordenação pedagógica do CERGA, propuseram realizar duas atividades pedagógicas no mês de novembro de 2017, vinculando-as à programação alusiva à Semana do Curso Normal.

A primeira atividade, denominada de “I Encontro Pedagógico”, foi realizada no dia 8 de novembro, das 8h00 às 12h00, integrando as turmas do 3º ano do Curso Normal e do 3º ano do Ensino Médio (formação geral) do CERGA, com a turma de PPE III do curso de Pedagogia do INFES, além de alunos representantes dos demais cursos

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de licenciatura ofertados pelo Instituto. Assim, a atividade, além de incentivar a troca de experiências entre os presentes e possibilitar o amadurecimento das escolhas profissionais

dos alunos em meio à proximidade do ENEM, também enfatizou a relevância do processo de interiorização da UFF no município.

Abrindo o Encontro, o Diretor do Instituto palestrou aos presentes sobre o tema: “A Importância do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES para a região noroeste fluminense e seu entorno: oferta de cursos, formação e políticas públicas de acesso e permanência”. Participaram do evento cerca de 80 alunos do CERGA, além de alunos de vários períodos do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas ofertadas pelo INFES. Também prestigiaram a atividade a Diretora Geral do CERGA, a Coordenadora do Curso Normal, professores e funcionários da instituição.

Após a palestra, os alunos do INFES e do CERGA compartilharam experiências acadêmicas. No final da programação, os alunos do CERGA fizeram inúmeras perguntas, que foram respondidas pelos alunos e pelo Diretor do INFES, em um fecundo debate. Nas indagações, alguns alunos demonstraram preocupação com suas escolhas profissionais, tendo em vista a atual (e insuficiente) oferta de cursos de graduação e sua ampliação no interior fluminense.

Na ocasião, também foi aplicado um questionário aos alunos do CERGA. Aos (cerca de) 20 alunos do 3º ano do Curso Normal, uma das perguntas indagava se o Encontro despertou interesse pela escolha do curso de Pedagogia do INFES. Em caráter geral, os alunos relataram que o evento ajudou significativamente no amadurecimento de suas escolhas profissionais, sendo que três alunos do Curso Normal reforçaram, no questionário, a decisão de cursar Pedagogia no INFES.

Em continuidade ao diálogo proposto entre alunos do INFES e do CERGA, no dia 21 de novembro foi realizada no INFES, a segunda atividade pedagógica, desta

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

feita, em conjunto pelos alunos da turma de PPE III do curso de Pedagogia e os alunos 3º ano do Curso Normal do CERGA, denominada “I Aula Coletiva”. Mediada pelo professor de PPE III, a aula teve como tema: “Escola como espaço de reflexão”. Três foram os objetivos: i) integração e convivência entre alunos de diferentes níveis e espaços de formação de professores; ii) aproximação entre a universidade e a escola básica; e iii) ampliação das propostas oferecidas pelo currículo da disciplina “PPE III”.

A aula foi baseada nos conceitos de “escola reflexiva” e de “organização aprendente”, da educadora portuguesa Isabel Alarcão. Além dos alunos do Curso Normal do CERGA e dos alunos de PPE III, o evento contou com a participação de alunos de outros períodos do curso de pedagogia do INFES, totalizando mais de 80 participantes (entre normalistas e acadêmicos do curso de Pedagogia de vários períodos). Após a intervenção do professor foi produzido um concorrido debate entre os presentes, com várias questões apresentadas e intensamente debatidas. É importante ressaltar que também participaram da atividade a coordenadora do curso de Pedagogia do Instituto e a professora coordenadora do Curso Normal do CERGA, fato que trouxe ainda mais integração às duas instituições participantes. Ao final da aula coletiva, todos participaram de uma confraternização, com um lanche oferecido pelos alunos da turma de PPE III do Instituto.

Os resultados das atividades integradoras entre os alunos de PPE III e os alunos do Curso Normal do CERGA trouxeram resultados visíveis. No início do 1º semestre de 2018, submetemos outro questionário, com três perguntas, desta feita à turma “caloura” do 1º período do curso de Pedagogia do INFES, onde, em uma delas, desejávamos conhecer se dentre os alunos ingressantes haviam egressos do Curso Normal do CERGA; se estiveram presentes aos eventos promovidos em 2017; e se haviam respondido aos questionários aplicados na palestra. Para nossa satisfação, três alunos se enquadraram neste perfil, informando que a palestra realizada em novembro de 2017, no CERGA, contribuiu de forma decisiva para que eles ingressassem no curso de Pedagogia do INFES.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Considerações finais

As experiências vividas entre o curso de Pedagogia do INFES e o Curso Normal do CERGA traduzem os benefícios que a convivência entre universidade pública e escola básica podem trazer, ao integrar saberes, práticas e vivências em diferentes espaços de formação.

Revelam também que nas licenciaturas, especialmente no curso de Pedagogia, as “PPEs”, mais que componentes curriculares, podem se constituir como espaços de promoção de uma práxis dinâmica, com resultados eficazes que tragam mudanças para além dos muros institucionais.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, Editora, 2001.

_____. Escola como espaço de reflexão. **Presença Pedagógica**, v. 21, n.124, jul./ago. 2015, p. 5-12.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 03 jul.2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes do Curso de Pedagogia - Licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2018.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 28 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02, 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/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 28 mai.2018.

PAIVA, Fernando de Souza. **Formação de Professores em Nível Superior: políticas públicas de interiorização**. Curitiba: Editora Appris, 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A PRÁTICA DOS ENVELOPES FREINETIANOS NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Marcio Bernardino Sirino, UCB, e-mail: pedagogomarcio@gmail.com

Este presente trabalho visa socializar uma prática educativa desenvolvida com os estudantes da Pós-Graduação em Educação da Universidade Castelo Branco (UCB). Denominada “Envelopes Freinetianos”, esta experiência se fundamenta nos pressupostos do pedagogo francês Célestin Freinet e buscou, a cada encontro, oportunizar um espaço de democratização das relações no cotidiano da especialização.

Para a finalidade a que se destina este relato, utiliza-se, enquanto metodologia, da escrita narrativa – pela compreensão da necessidade de se evidenciar “outras formas de expressão” (OLIVEIRA, 2010) no processo de construção de conhecimentos e, ainda, de valorizar os múltiplos saberes desenvolvidos no chão da sala de aula. Insere-se, ainda, uma pesquisa bibliográfica como aporte teórico e conceitual para fundamentar a atividade em tela e, como um achado significativo desse processo, pode-se afirmar a busca pela promoção de uma formação mais completa ao oportunizar espaços de livre expressão, discussão e de reflexão aos estudantes da Pós-Graduação em Educação.

Tendo passado pelo processo seletivo, no início deste ano, antes mesmo de iniciar com minhas turmas da Graduação, presencial e a distância, fui convidado para ministrar aos estudantes da Pós-Graduação em Educação a disciplina “Técnicas e Dinâmicas de Grupo”. Convém destacar que tive alunos da Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional e Clínica e, também, da Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar Integradora – ao todo, por hora, dialoguei com 60 (sessenta) alunos. Embora as duas Especializações venham a se constituir por demandas distintas frente a suas especificidades, percebi a necessidade de levar a prática dos “Envelopes

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Freinetianos” para a Docência no Ensino Superior – assim como pude fazer com a Educação Básica (SIRINO, 2018).

Freinet elaborou as “Invariantes Pedagógicas” que, segundo Sampaio (1989) se configuram como “princípios pedagógicos que não variam seja qual for o povo que os aplica”. Dentre as tantas Invariantes Pedagógicas significativas, destacamos a 27ª que afirma que “a democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas” por considerar que os Envelopes Freinetianos na Pós-Graduação buscou efetivar esta premissa – do exercício da democracia.

Dentre as suas muitas técnicas, destacamos 3 (três) que, diretamente, se alinham com o objetivo desse relato de experiência, a saber: a Expressão Livre; o Texto Livre e o Livro da Vida. Estas técnicas foram escolhidas, pois, nos “Envelopes Freinetianos”, os estudantes tinham um espaço para se colocarem sem reservas e avaliarem o trabalho desenvolvido ao longo das disciplinas da Pós-Graduação (a expressão livre), após esta reflexão, escreviam de maneira autônoma suas considerações (o texto livre) e, por fim, estes apontamentos modificavam a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula e se desdobravam em diversas atividades – desenvolvidas e expostas no portfólio de cada turma (Livro da Vida) – obviamente, tudo realizado com muito diálogo e reflexão coletiva.

Subsequentemente, o Livro da Vida era enviado à Coordenação da Pós-Graduação – como uma forma de socializar o trabalho desenvolvido e apresentar as demandas postas pelos estudantes e, desse modo, poder oportunizar uma devolutiva ao longo do processo formativo, uma vez que muitas questões se alinhavam com a estrutura e organização do curso.

Neste contexto, os 3 (três) envelopes dispostos na parede da sala de aula – Felicito, Proponho e Critico – se configuravam num espaço de escrita espontânea para os estudantes, de avaliação das atividades desenvolvidas nas aulas e, ainda, de construção de um sentimento de pertencimento do espaço universitário e de valorização

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

do olhar do estudante, na medida em que os alunos entendiam que suas contribuições – inseridas nos envelopes – seriam lidas, refletidas e consideradas.

POR UMA EDUCAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA: FREINET PARA A EDUCAÇÃO

Célestin Freinet (1896-1866) nasceu na França e foi um dos educadores que mais marcou a escola fundamental de seu país neste século [...] Freinet afirmava a existência de uma dependência entre a escola e o meio social, de forma a concluir que não existia uma educação ideal, só uma educação de classes. (GADOTTI, 1999, p. 179)

Criador da “Pedagogia do Trabalho”, Freinet chamava de “Trabalho” na compreensão de que, por meio de suas ‘técnicas’ – que, por sua vez, utilizavam-se do trabalho manual, tinha-se a oportunidade de ofertar maior sentido histórico à prática pedagógica. Gadotti (1999) assinala que “a necessidade do trabalho seria necessidade orgânica de se utilizar o potencial de vida numa atividade ao mesmo tempo individual e coletiva” (p. 177).

A Pedagogia Freinet fundamenta-se em 4 (quatro) eixos, a saber: Cooperação; Comunicação; Documentação e Afetividade. Esses eixos, juntos, compreendem o ato de educar enquanto construção coletiva. Para dar conta desta demanda – de construção coletiva – Freinet elaborou as “Invariantes Pedagógicas” que, segundo Sampaio (1989) se configuram como “princípios pedagógicos que não variam seja qual for o povo que os aplica”.

Dentre as tantas Invariantes Pedagógicas significativas, destacamos a 27ª que afirma que “a democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas” por considerarmos que os Envelopes Freinetianos na Pós-Graduação buscou efetivar esta premissa – do exercício da democracia.

Neste enredo, convém destacar que a Pedagogia Freinet é composta por muitas técnicas que se configuram como um conjunto de práticas que fundamentam o fazer pedagógico, tais quais, a partir de Sampaio (1989) dispomos a seguir: Expressão livre;

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Roda de conversa; Conselho de cooperativa; Texto livre; Livro da vida; Cantos de atividades diversificadas; Imprensa na escola; Duplicadores; Jornal escolar; Jornal mural; Jornal falado – na classe, no gravador, no rádio, no vídeo; Fichários para consulta ou auto-correção; Planos de trabalho; Palestras dos alunos; Avaliação formativa – os brevês; Biblioteca de classe; Aula das descobertas – a aula passeio; Estudo do meio; Troca de saberes entre as crianças; Correspondência do correio à internet; Encontro dos correspondentes; Expressão livre – artes plásticas, dança, teatro, música, fotografia, vídeo, cd-room, moda; As exposições organizadas pelos alunos.

Dentre as muitas técnicas sinalizadas acima, destacamos 3 (três) que, diretamente, se alinham com o objetivo desse relato de experiência – a prática dos “Envelopes Freinetianos” na Docência do Ensino Superior, a saber: a Expressão Livre; o Texto Livre e o Livro da Vida.

Estas técnicas foram escolhidas, pois, nos “Envelopes Freinetianos”, os estudantes tinham um espaço para se colocarem sem reservas e avaliarem o trabalho desenvolvido ao longo das disciplinas da Pós-Graduação (a expressão livre), após esta reflexão, escreviam de maneira autônoma suas considerações (o texto livre) e, por fim, estes apontamentos modificavam a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula e se desdobravam em diversas atividades – desenvolvidas e expostas no portfólio de cada turma (Livro da Vida) – obviamente, tudo realizado com muito diálogo e reflexão coletiva. Subsequentemente, o Livro da Vida era enviado à Coordenação da Pós-Graduação – como uma forma de socializar o trabalho desenvolvido e apresentar as demandas postas pelos estudantes.

Neste contexto, embasados nos pressupostos de Célestin Freinet, e elaborados a partir da reflexão sobre suas técnicas, os 3 (três) envelopes dispostos na parede da sala de aula – Felicito, Proponho e Critico – se configuravam num espaço de escrita espontânea para os estudantes, de avaliação das atividades desenvolvidas nas aulas e, ainda, de construção de um sentimento de pertencimento do espaço universitário e de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

valorização do olhar do estudante, na medida em que os alunos entendiam que suas contribuições – inseridas nos envelopes – seriam lidas, refletidas e consideradas.

CONSIDERAÇÕES FREINETIANAS

Pode-se afirmar que as contribuições de Célestin Freinet para a Educação são grandiosas e que suas técnicas vêm ao encontro da possibilidade de oferecer uma educação de qualidade aos diferentes sujeitos do processo educativo. Utilizar a Pedagogia Freinet é navegar na contramão de um ensino tradicional, técnico, fragmentado e descontextualizado – que não produz sentido(s) para os estudantes e, muito pelo contrário, associa o processo de ensino-aprendizagem à memorização; notas altas; obediência e passividade.

Sendo assim, na busca pela produção de múltiplos sentido(s) na Educação – em especial no Ensino Superior – acredita-se que a prática dos Envelopes Freinetianos tem condições de modificar o interior da sala de aula, promover espaços de interação, estabelecer uma nova ‘dinâmica’ sobre a aprendizagem dos estudantes e, ainda, favorecer a democratização das relações no cotidiano escolar. Neste desfecho, espero que a socialização desta experiência educativa, embasada nos pressupostos de Célestin Freinet, venha a produzir novos sentido(s) aos educadores e contribuir para a promoção de práticas mais democráticas em espaços escolares e não escolares – da Educação Básica ao Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
- SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.
- SIRINO, M. B. A EDUCAÇÃO SOCIAL DESENVOLVIDA NA AULA DE ESTUDO DIRIGIDO NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). **DENTRO OU FORA DA SALA DE AULA? O lugar da Pedagogia Social**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 219-233.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DOS ACADMÊMICOS DE ENFERMAGEM

Flavia Melo de Castro, UNESA, vinhamelcas@gmail.com

Carine Sena, UNESA, carine.nsilvestrini@hotmail.com

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de discentes nos cursos da saúde é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços, e passam a ter contato com a realidade sociocultural da população e da instituição. De acordo com Mafuani (2011) ao chegar à universidade, o aluno depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais nos quais será preciso analisar o cotidiano. O autor salienta que por intermédio do estágio supervisionado o acadêmico poderá observar se está preparado o suficiente para ingressar no mercado de trabalho. As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho relacionam-se com a compreensão das políticas de estágio nacionais e, principalmente, das diretrizes curriculares nacionais para graduação em enfermagem. Justifica-se a presente discussão na qual considera a legislação em que o estágio supervisionado é a modalidade obrigatória nos cursos de graduação em enfermagem e ainda quando da necessidade de repensar as práticas desenvolvidas num campo da ciência onde a interação docente/discente pode avançar para relações pessoais e de trabalho férteis e

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

promissoras – o estágio supervisionado traz um aprendizado mútuo para os envolvidos, além de propiciar um laboratório vivo para as questões da educação de ciências da saúde e para a enfermagem. Assim, têm-se como objeto de estudo as discussões aludidas em publicações nacionais sobre o tema em questão.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência. As atividades foram desenvolvidas por acadêmicas do nono período do curso de graduação em Enfermagem, durante o Estágio Curricular Supervisionado II, da Universidade Estácio de Sá (UNESA), no Rio de Janeiro/RJ. O campo de estágio foi em um Hospital Municipal de um bairro da zona sul do referido município. As atividades aconteceram sob a supervisão de duas professoras da UNESA, que também discutia com a enfermeira preceptora da unidade de preceptoria o desempenho da acadêmica. O estágio ocorreu de abril a junho de 2018, totalizando em 154 horas.

Resultados e Discussão

Os profissionais de saúde devem estar aptos a assegurar um tratamento de forma holística a toda população, no nível individual e coletivo, desenvolvendo ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde. O serviço de saúde deve ser realizado de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde (CUNHA, 2016). Para que o ensino educativo seja competente e possível, torna-se necessária uma reorganização dos espaços de formação, de modo que estes espaços formem um cidadão trabalhador, cidadão sensível e que, principalmente, esses espaços se aproximem das políticas de formação nacional geral e específica da área, levando este futuro profissional a olhar uma mesma realidade de forma ampliada (SANTOS, 2006). As dificuldades encontradas no campo de estágio não são exclusivas dos alunos,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pois os professores também têm expectativas em relação ao grupo, e às demandas geradas a partir de responsabilidades advindas das instituições hospitalares. Essas instituições conveniadas têm papel crucial no caminhar do processo ensino-aprendizagem em saúde, visto que suas equipes, não raro atribuladas com o fazer, podem experimentar sentimentos de desconforto perante aos alunos e professores de outra instituição que tem um compromisso com o fazer-pensar-saber. Este compromisso docente/discente requer tempo, paciência e certa generosidade por parte da equipe hospitalar para remanejar funções em direção aos alunos, oportunizando a prática tão esperada por estes. E ainda existe a preocupação dos alunos com a equipe e sua forma de trabalho que, muitas vezes, é diferente do que são exigidos pelos professores aos alunos, estes dizem que é necessário ter atitudes éticas e que não firam a integridade do cliente, porém, o que os alunos experienciam em campo, nem sempre está em consonância com estas recomendações. Críticas e questionamentos são apontados por alunos em relação à atuação dos trabalhadores, sendo que um fazer mecânico e tarefeiro, às vezes se sobrepõe ao sofrimento dos pacientes, o que desperta no aluno o medo de também se tornar indiferente no futuro (CASATE e CORRÊA, 2006). Apesar desses desafios a serem superados, o estágio deve ser contemplado como um procedimento didático que oportuniza situar, observar e aplicar criteriosamente e, reflexivamente, princípios e referenciais teórico-práticos assimilados por intermédio do curso, sendo imprescindível o inter-relacionamento multidisciplinar entre teoria e prática, sem perder de vista a realidade na qual está inserido. (COSTA E GERMANO, 2007).

Conclusões

Nos estágios hospitalares, os discentes enfrentam, muitas vezes, situações complexas, envolvendo sofrimento humano e conflitos reveladores da nossa fragilidade e vulnerabilidade. Ao se depararem com o sofrimento da pessoa doente, neles é

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

despertada a sua própria dimensão humana, sensibilizando-os para o cuidar. Porém, ao mesmo tempo, isso os torna vulneráveis ao sofrimento. Essas situações realmente exigem do aluno uma atitude de escuta, envolvimento, senso crítico e acolhimento, para o qual ele não está, muitas vezes, preparado. Contudo, o despreparo relaciona-se tanto à formação como à organização da prática hospitalar, nas quais ainda é predominante a dicotomia fazer técnico-fazer humano, representando limitações para a perspectiva de humanização das práticas em saúde. Nesse sentido, é fundamental que o aluno seja acolhido em suas limitações e conflitos, sendo acompanhado no sentido de promoção de sua maturidade pessoal e profissional, para a formação não estritamente técnica de sua profissão, contemplando também a formação de cidadão, pessoa humana, cujo fazer sempre tem implicações nas dimensões social e existencial. Isso implica repensar o processo de formação, com ênfase na articulação de conteúdos das ciências humanas e conteúdos clínicos, bem como na articulação teórico-prática que favoreça transformações compartilhadas dos serviços e da escola, envolvendo novas relações entre professores, alunos e trabalhadores. Nesse contexto, dentre outros aspectos, é imprescindível que os docentes, como participantes significativos do processo ensino-aprendizagem, busquem formas de contribuir para a construção de uma formação humana e ética, valorizando a sua responsabilidade de educador. Isso envolve ações políticas e pedagógicas no contexto institucional. As discussões são necessárias no âmbito da educação em enfermagem visto que os cursos tem se multiplicado pelo país, sendo assim, o número de enfermeiros formados a cada semestre tem crescido muito e é preciso que a qualidade da formação destes profissionais seja também ampliada através da reflexão de seus formadores. O estágio guarda suas especificidades quanto à necessidade de atender as demandas tanto dos alunos quanto de professores e instituições de saúde que funcionam como cenário deste processo, visto que esta tríade deve permanecer sempre focalizando o principal sujeito das ações de saúde – o cliente.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

ÂNGELO M. Vivendo uma prova de fogo: as experiências iniciais da aluna de enfermagem [tese]. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP; 1989.

CARVALHO MDB, PELLOSO SM, VALSECCHI EASS, COIMBRA JAHC. Expectativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em hospital. Rev Esc Enferm USP. 2009;33(2):200-6

CASATE JC, CORRÊA AK. Humanização do atendimento em saúde: produção científica na literatura brasileira de enfermagem. Rev Lat Am Enferm. 2005; 13(1):105-11.

COSTA L.M.; GERMANO, R.M. Estágio curricular supervisionado na Graduação em Enfermagem: revisando a história Revista Brasileira de Enfermagem, v.60, n.6, p. 706-10, 2007.

CUNHA, M. et al. Atitudes do enfermeiro em contexto de ensino clínico: uma revisão da literatura. Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health, n. 38, p. 271-282, 2016.

DIAS, Emerson Piantino; et al. Expectativas de alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em instituições de saúde. Rev. Psicopedagogia 2014; 31(94): 44-55. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n94/06.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2018.

MAFUANI, F. Estágio e sua importância para a formação do universitário. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 03 maio. 2018.

MARTINS MCFN. Humanização das relações assistenciais: a formação dos profissionais de saúde. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2001.

ITO, EE. TAKAHASHI, RT. Percepções dos enfermeiros de campo sobre o estágio curricular da graduação de enfermagem realizados em sua unidade de trabalho. Rev. Esc. enferm. USP, Mar 2005, vol.39, no.1, p. 109-110. ISSN 0080-6234 Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/reusp/v39n1/a15v39n1.pdf>

SANTOS, T. C. M. dos; PAULA, M. A. B. de; SANTOS, F. T. Estágio curricular: percepção de professores de enfermagem da área profissionalizante. REVOL, São Paulo, p. 484-489, abr./jun. 2010.

SANTOS, SSC. O ensino da enfermagem gerontogeriatrica e a complexidade. Rev. Esc.enferm. USP, Jun 2006, vol.40, no. 2, p. 228-235. ISSN 0080-6234

VALENÇA, C. N; GERMANO, R. M. Os principais desafios encontrados na realização do estágio supervisionado em enfermagem. Curso de Doutorado em enfermagem. p. 128, 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

AS IMPLICAÇÕES SOBRE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES

Carolina Castro, UFF, carolinacastrosilva@hotmail.com

Bolsista CAPES

Temos vivenciado nos últimos anos um histórico e aparente processo de entrada de novos sujeitos dentro do campo educacional, e não seria incorreto dizer que esta entrada é dada em vários níveis de ensino. No entanto, iremos focar aqui na entrada de novos perfis de graduandos e como essa entrada acaba incidindo diretamente na construção de novos saberes e práticas dentro do campo universitário. Sabemos que apesar deste processo de democratização do ensino e da construção de novas e modernas práticas pedagógicas, a universidade ainda segue sendo uma instituição que cria, reproduz e alimenta – através do processo de socialização/educação – ideologias e práticas discriminatórias excludentes. E não somente isso, no que tange à formação de professores, ela acaba por transmitir, através de suas matrizes curriculares, processos e conhecimentos adquiridos, uma experiência consolidada sobre práticas de ensino/aprendizagem que acabam por mecanizar os múltiplos tipos de classificação, ordenamento e hierarquização, sendo estas baseadas nas questões gênero, na classe e na raça/etnia, por exemplo.

Neste trabalho, em específico, traremos para a pauta uma reflexão sobre como o curso de Formação de Professores, em particular a graduação em Pedagogia, vem elencando às questões referentes a gênero no seio de suas matrizes curriculares. Ao pensarmos sob uma perspectiva breve na discussão da história do curso de formação de professores, no que se refere ao seu desenvolvimento e concepção, torna-se necessário pensar como as questões de gênero incidiram diretamente neste processo. E, inclusive,

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

como estas implicações - ainda nos dias atuais - permanecem nas organizações das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores. Como estão estruturadas as matrizes curriculares do curso? O que a história do curso implica nesta construção?

Quando refletimos sobre com as construções sociais que se referem a este objeto de pesquisa e a história do curso de Pedagogia, percebemos que ambos se aproximam e se tocam. E, por isso, as questões referentes a gênero e educação no país têm se demonstrado como ponto de debate primordiais para entendermos o contexto da sociedade brasileira na qual estamos inseridos. Há uma espécie de preconceito militante da ala conservadora do nosso país, que preferem inibir quaisquer tipos de debate e fechar os olhos, por pura falta de conhecimento. Isso reflete, inclusive, nas pautas que tem sido elencada na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada neste ano e que, entre outras questões, exclui qualquer tipo de debate que abrangesse a temática aqui pautada.

Para entendermos a importância da construção de espaços de discussão sobre a temática, citaremos alguns estudos que abrangem como as questões de gênero estão mais do que presente em nossa sociedade. A exemplo disto, o Mapa da Violência (2015, p.70) demarca que no ano de 2013, foram registrados pelo Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) um total de 4.762 homicídios de mulheres, sendo 2.394 - 50,3% do total nesse ano, foram cometidos por algum membro da família da vítima. Representando uma estimativa de 7 mortes/dia perpetradas por algum familiar. Deste total, cerca de 33,2% - 1.583 mulheres - foram assassinadas pelo parceiro ou ex-parceiro, gerando neste caso, cerca de 4 mortes diárias. Diante tal afirmativa, podemos pensar sobre a importância de falarmos sobre tais questões, e, tornando-se essencial que possamos definir quais tipos de estratégias devam ser adotadas para que o campo educacional seja um espaço de construção de pensamento crítico e desenvolvimento social. Sabemos que, infelizmente, por todo o mundo, as desigualdades referentes a gênero estão presentes na história da educação, sendo muitas vezes percebida uma exclusão das mulheres, ou quando mencionadas têm sua participação pouco valorizada.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Devemos demarcar que muitos processos formativos e educacionais foram voltados para os homens, privilegiando-os e reforçando as práticas da sociedade patriarcal que estamos inseridos. Segundo Simone de Beauvoir (2016, p.152), “o século XVIII, a liberdade e a independência da mulher aumentam ainda. Os costumes em princípio permanecem severos: a jovem recebe apenas uma educação sumária [...]”. Isto é, as mulheres foram conquistando novos espaços, aos poucos, e dentre estes, os espaços acadêmicos. O crescimento de mulheres - no sentido quantitativo - no campo educacional pode ser percebido em todos os níveis de ensino, em especial no ensino médio. Na verdade, é neste momento escolar que as meninas se tornam quantitativamente maiores perante os meninos. Um dos fatores seria o histórico já conhecido do atraso escolar masculino, gerado por diversos fatores - como abandono e/ou evasão, por exemplo.

Segundo o relatório de Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010, produzido pelo IBGE, de acordo com o último censo “do total de 4.895,7 milhões de adolescentes de 15 a 17 anos de idade, que frequentavam o ensino médio, observa-se uma proporção maior de mulheres (54,7%), se comparada com a de homens (45,3%).”(Op. cit., 2014, p.100) Isso reflete diretamente no crescimento na presença de mulheres no ensino superior, que por muitos anos ainda era considerado um privilégio masculino, inclusive, quando pensamos sobre a história do nascimento das universidades no velho mundo. Este crescimento deve-se à implementação das políticas universitárias de inclusão e democratização do ensino, como a lei de cotas e PROUNI, por exemplo. Ainda que sejamos – aqui me incluo – em grande maioria nas salas de aula universitárias, sabemos que o machismo atua fortemente de outras formas no mercado de trabalho e científico, como na diferenciação dos salários entre homens e mulheres.

Um exemplo a ser corroborado pela afirmação dada acima é dado por um estudo realizado pela ONU Mulheres, intitulado *Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas Brasileiras e suas Ações Afirmativas* que demonstra que há um tipo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de “afunilamento hierárquico no corpo de funcionários, com menor inclusão de mulheres à medida que aumentam as atribuições de comando. Da supervisão à gerência, por exemplo, elas perdem 7,5 pontos percentuais; da gerência ao quadro executivo, mais 18 pontos” (2016, p.17).

Não podemos perder de vista que os cursos de formação de professores têm um importante e determinante papel, no que tange à formação de sujeitos, já que temos percebido que vivemos em uma sociedade em que a reprodução de estereótipos sexistas - principalmente no campo da educação – acabam por manter as mulheres em um tipo de condição subalterna e de opressão, repassando alguns valores e ideias que reafirmam e as mantêm excluídas da vida política e expostas às diversas manifestações de exclusão acabando por garantir os mais perversos tipos de reprodução do domínio patriarcal já arraigados em nossa sociedade. É importante ressaltar que esta perspectiva de formação é respaldada a partir de uma ideia que a escola pode e deve ser o lugar da transformação, da construção de novas relações de gênero, enfim, de mudança dos padrões culturais já colocados e reafirmados dentro dos espaços sociais. Mas para isso, é indispensável que a universidade e, conseqüentemente, as escolas, possam assumir esse caráter mais progressista nos cursos de graduação, trazendo para si uma “responsabilidade” de tentar mudar a mentalidade vigente dos sujeitos inseridos no corpo escolar, como professores (as), coordenadores (as) e até mesmo a própria direção, para que a compreensão e entendimento inerente às relações de gênero possam implicar diretamente no campo da cidadania. Portanto, o/a profissional que atua neste campo tem uma grande responsabilidade, visto que será ele a mediar os processos e dará ferramentas para que os educandos possam ser guiados neste processo de aprendizagem no cotidiano.

Assim, considerar como se correlacionam à discussão de gênero e o percurso curricular estabelecidos, apresenta-se como necessária na formação dos futuros educadores. Principalmente pelo fato das questões referentes à gênero articulado com outros vetores de desigualdades sociais ainda não estão tão presentes nas discussões e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

acabam limitando a equidade e a distribuição das oportunidades. Sendo estas acadêmicas e/ou profissionais.

Em sua obra *Gênero, sexualidade educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* (2014), Guacira Lopes Louro busca mostrar sobre a abrangência do universo das mulheres, desvinculando seu papel doméstico socialmente naturalizado. E, não somente isso, para Louro (2014), o campo educacional produz, através de mecanismos diversos, a construção da diferença entre homens e mulheres enquanto corpo e mente, através de trabalhos dispostos por gênero. Podemos corroborar que este tipo de diferenciação entre meninos e meninas ainda na escola e no âmbito social, implicam inclusive na escolha das profissões dos indivíduos. Afinal, quando pensamos na escola, qual gênero pensamos? A instituição escolar é feminina, a docência é um campo de atuação de mulheres, marcada pelo cuidado, educação e vigilância, atividades tipicamente femininas. Baseadas em uma relação familiar, em que o afeto e a confiança são pedagogicamente repassados para os estudantes no seu processo de formação. Às professoras cabe transmitir os conhecimentos científicos - produzido historicamente por homens - que foram previamente pré-selecionados para integrarem as matrizes curriculares. Portanto, a escola é atravessada por gêneros (LOURO, 2014).

Desta forma, podemos entender que a necessidade de uma busca pelo entendimento sobre como construir um espaço universitário que contribua no identitário feminista, formando para além de sujeitos que possam atuar em sala de aula – como executores do processo de ensino pré-estabelecidos – mas que estes possam também influenciar na formação de sujeitos críticos e ativos, capazes de atuar diretamente na transformação de uma sociedade mais igualitária, em especial, no que tange às questões que buscam trazer à tona a necessidade de uma real equidade de gênero.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências Bibliográficas

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo. Fatos e Mitos (Vol. 1)**. Tradução de Sérgio Millet. 3. ed. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

FLACSO. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília, DF: 2015.

IBGE. **Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010**. Brasil: IBGE, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ONU MULHERES. **Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas**. São Paulo: Instituto Ethos, 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

TEORIAS E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO DIÁLOGO
UNIVERSIDADE-ESCOLA BÁSICA

Dennys Nunes (FFP/UERJ) dennyshenriquemirandanunes@gmail.com

Rhayane Alves (FFP/UERJ) rhayane_alves@hotmail.com

Suzana Loroza (FFP/UERJ) suzanaloroza.brasil@gmail.com

O presente trabalho objetiva socializar contribuições do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo – FALE/SG para a superação de dicotomias históricas entre universidade e educação básica, e entre graduação e pós-graduação. Sendo uma ação de investigação-formação, realizada desde 2016, na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o FALE/SG promovendo o diálogo entre diferentes sujeitos de dentro e de fora da universidade, coloca em questão tais dicotomias, e favorece a construção de outros referenciais teóricos e práticos para a formação docente.

Nessa perspectiva, entendemos fortalecer um paradigma de formação docente questionador da hegemonia de uma racionalidade técnica de formação, que vê o/a professor/a como um aplicador/a de soluções pensadas/produzidas ao largo da escola e da sala de aula e investir num processo de formação que reconhece professores/as como sujeitos de suas práticas capazes de equacionar os problemas do cotidiano e elaborar suas soluções, portanto, um/a professor/a reflexivo. (ARAUJO e MORAIS, 2011).

Trabalhando a partir de uma perspectiva freireana de alfabetização, que tem como referência uma profunda imbricação entre o texto e o contexto, a leitura de mundo e a leitura da palavra, o fórum busca abordar temáticas, que emergindo do cotidiano da escola, venham ao encontro das necessidades de compreensão e aprofundamento dos

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

processos políticos-pedagógicos que acontecem na escola e no contexto social em que estamos inseridos.

Reunindo profissionais da educação básica e futuros/as docentes para discutir teoria e prática da alfabetização, o fórum coloca-se, assim, tanto como um espaço de formação inicial, quanto como de formação continuada, cujo **caráter dialógico centra suas ações e reflexões na interlocução** com a escola e não *sobre* a escola, favorecendo a construção de um conhecimento *com* as professoras e não *sobre* suas práticas.

As narrativas compartilhadas por professores e professoras têm apontado para nós possibilidades outras para compreendermos os referenciais prático-teóricos que circulam cotidianamente nas escolas.

Nós fazemos um trabalho que é a “volta no quarteirão” que é para falar de geografia, e aí logicamente que eu não posso dar a volta no quarteirão sem olhar as coisas do quarteirão, e o Engenho Novo é podre, em termos de limpeza pública é muito sujo e a gente foi tirando foto e sinalizando isso. O rio Cabuçu que fica lá perto é a podridão na forma de rio e as crianças ficaram incomodadas, e eu falei: Fica aqui sentindo o cheiro! Não vai embora não! Vamos sentir o cheiro do Rio Cabuçu! Olha como isso é desagradável, imagina os animais que estavam aqui, por isso que eles morreram não aguentaram, imagina quem mora aqui ribeirinho do rio Cabuçu? Vai sentir o cheiro! ...E aí eles voltaram muito chateados com isso. E aí como é que a gente pode mudar isso? Não sei se a gente pode mudar, mas tem formas da gente pesquisar. Então a gente criou uma carta de tamanho de papel 40 kg e mandamos para Fundação Rio-águas, que eu devo dizer que até hoje não respondeu. A gente fez a nossa parte de Educar na cidadania e não para a cidadania, educar na cidadania. Então só para ilustrar no lado esquerdo eles expõem a ideia, o que acontece no rio Cabuçu e do lado direito eles dizem o que acham que pode ser feito. Então Vitor diz que pode colocar câmeras de segurança para ver quem está jogando lixo no rio, o outro fulano diz que a gente pode pedir que a fundação fizesse uma obra no rio, o rio está quase lá em cima, já não tem

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

água correndo, está entupido. (transcrição da fala de Claudia Reis dos Santos – professora do Colégio Pedro II).

Narrativas instigantes e provocadoras como as da Professora Claudia convidam o público, formado de professoras da rede pública e estudantes do Curso Normal, da graduação e da pós-graduação a também compartilharem suas experiências, colocando-se no lugar de interlocutores e não de ouvintes, confirmando o FALE/SG como um espaço dialógico no qual a palavra circula e produz contra palavras.

Trazendo de forma ainda mais contundente os desafios de alfabetizar, no contexto atual, a narrativa de Tiago Ribeiro da Silva, aponta outras imbricações entre o texto e o contexto, a leitura de mundo e a leitura da palavra,

E aí eu me deparei com um livre da Eliana Yunes “a experiência da leitura” e eu achei essa citação maravilhosa: "ser dono da própria voz é o mais humano que podemos alcançar em nossa partilha de vida com os outros" e aí eu fiquei lembrei-me do discurso da escola sem partido. Porque quando eu ouço o discurso da escola sem partido o que eu leio nas entrelinhas é o desejo de uma escola, não sem partido, mas sem diferença. É uma escola não da igualdade, porque igualdade não é o contrário da diferença, o contrário de diferença é mesmidade, porque tem um modelo e eu quero que todos sejam iguais a forma. Então para mim o discurso de uma escola sem partido é o discurso de uma escola informada no sentido de imposta mesmo, na reprodução de mesmidade, de negação de diferença. (transcrição da fala de Tiago Ribeiro da Silva, professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES).

A partir de sua experiência com a alfabetização de surdos no INES, o professor traz para o debate as turbulências político-sociais, que vivemos nos tempos atuais. Contexto em que crescem as tentativas de silenciamento a partir de projetos como o da Escola sem Partido. Tal projeto surgido em 2004, por iniciativa de Miguel Nagib, procurador do Estado de São Paulo à época, vem se levantando contra o que chama de práticas de doutrinação partidária e ideológica nas escolas, acusando que sob o pretexto

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de despertar a consciência crítica dos estudantes, os professores acabam deixando o processo educativo de lado e cerceando a liberdade do estudante em aprender.

Diante de tais desafios, como se constroem cotidianamente práticas alfabetizadoras que se pautem não pela tolerância, mas pela discussão da diferença e de suas implicações? As cartilhas de alfabetização dão conta disso? O que professores e professoras alfabetizadoras, cujo trabalho se pauta na articulação leitura de mundo-leitura da palavra, de que nos fala Paulo Freire, podem nos ensinar sobre seu percurso e sobre seu fazer?

As narrativas compartilhadas nos fóruns têm nos mostrado a importância das contribuições de uma literatura infantil engajada, na construção de respostas para essas questões, na medida em que ajuda a transformar leitores de livros em leitores de mundo. Em tais experiências a presença da literatura infantil na escola está articulada à práticas alfabetizadoras contra hegemônicas que vão sendo gestadas no cotidiano escolar.

Uma autora trazida para a roda de conversa, durante um dos encontros do fórum foi Ruth Rocha e suas publicações, especialmente da década de 1970/80, quando o Brasil atravessava uma ditadura civil-militar que duraram 20 anos. Formada em Ciências Políticas e sociais pela Universidade de São Paulo, (USP), a autora, assim como Ligia Bojunga Teles, Ana Maria Machado, não se furtou em abordar em suas obras, voltadas para o universo infantil, temas do cotidiano, problemas sociais, políticos e morais. Usando de metáforas e de uma linguagem que, aparentemente, não dizia muito, na verdade, as autoras citadas representavam o contexto sócio histórico daquele momento. Já existem pesquisas que apontam ter sido a literatura infantil publicada na época extremamente rica e criativa em burlar a censura. Um exemplo, no livro “O rei que não sabia de nada”, Ruth Rocha (1980) narra: “Era uma vez um lugar muito longe daqui... Neste lugar tinha um rei, muito diferente dos reis que andam por aqui (...). Tudo muito diferente daqui”.

A comparação entre a censura vivida por artistas, intelectuais e escritores/as nas décadas 60-80 com o contexto atual do país, após o golpe, que tem sido chamado de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

jurídico-parlamentar-midiático de 2016, com a deposição de Presidenta eleita e a quebra da democracia, não poderia ser mais pertinente.

Reflexões, como as que trouxemos no presente resumo, representam um diálogo inicial com narrativas docentes produzidas nos últimos fóruns, realizados em 2018. Para apresentação no XI Seminário Regional Sudeste da ANPAE e XI Encontro Regional da ANFOPE pretendemos ampliar esses diálogos confirmando a potência do FALE/SG para gerar conhecimentos e novos posicionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem, incentivando e desafiando as professoras a praticarem uma ação alfabetizadora que legitime a voz, os desejos e a curiosidade dos alunos, incorporando a esse processo, diferentes lógicas e modos de aprender/ensinar das crianças.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Mairce; MORAIS, Jacqueline Fátima dos Santos. Intercambiando experiências na formação continuada de professore/as a partir de uma perspectiva centrada na escola. **VI REDES**, Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

ROCHA, Ruth. **O rei que não sabia de nada**. 3 ed. Fortaleza; Editora Salamandra, 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

APRENDIZAGEM E INTERATIVIDADE, UMA DISCUSSÃO SOBRE O MODELO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NÃO PRESENCIAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Carolina Emilia da Silva

GEEPAC/UNIRIO - Email: cemilia10@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao pesquisarmos sobre Educação não presencial, tradicionalmente conhecida como EaD, verificamos que teóricos tais como Moran (2002), Belloni (2005), Gouvêa e Oliveira (2006), Preti (2009) e Borba *et al* (2014), só para citar alguns, consensuam em caracterizá-la como uma modalidade educacional onde a aprendizagem acontece mediatizada pelas tecnologias e o conhecimento é construído de forma colaborativa.

Assim, ao observarmos todo o ordenamento legal que rege essa modalidade de ensino não presencial, verificamos que ela “se desenhou na década de 1990, e que teve continuidade no início dos anos 2000, caracterizando-se como uma “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, p. 1), mas que, contudo ainda se desenha repleta de contradições que serão aqui destacadas.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A EDUCAÇÃO NÃO PRESENCIAL QUE TEMOS, MAS QUE NÃO NECESSARIAMENTE QUEREMOS

A modalidade de ensino/aprendizagem não presencial, comumente denominada “EaD”, desde a sua primeira versão nas décadas iniciais do século passado, até os dias atuais, tem se apresentado como instrumento de democratização do ensino e, conseqüentemente, de inclusão daqueles sujeitos sem acesso à educação. Não há como negar que, independentemente do modo em que foi conduzida a sua gestão (material didático impresso e fitas cassetes via correio, rádio, vídeo, TV, computador, internet, tecnologias digitais e móveis), de fato, a modalidade de educação não presencial tem (ou, pelo menos, deveria ter) compromisso democrático e inclusivo.

Apesar do crescimento observado na dita EaD atual no estado do Rio de Janeiro, através do consórcio criado em 2000, com o objetivo de levar educação superior, gratuita a todo o Estado do Rio de Janeiro, formado por oito instituições públicas de ensino superior: CEFET, IFF, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO, conta atualmente com mais de 45 mil alunos matriculados em seus 15 cursos de graduação à distância e por seus 32 polos distribuídos no Estado fluminense, uma análise apurada dos cursos da modalidade EaD que temos irá demonstrar que a maioria desses cursos tem sido pensada e direcionada por uma lógica consumista/mercantilista, onde o ensino é considerado uma mercadoria, inserida num mercado lucrativo chamado educação e numa empresa chamada escola, sendo os estudantes, seus clientes. (PRETTO; PICANÇO, s.d.). Assim, muito da EaD que temos se expressa na realidade denunciada por Santos, Carvalho e Pimentel (2016, p. 24), para os quais, as diversas modalidades desenvolvidas total ou parcialmente em contexto de ensino/aprendizagem a distância “têm em comum o ensino massivo online”. Trata-se de um modelo de ensino exageradamente focado em quantidades cada vez maiores de estudantes, o que, no final das contas, sucateia a aprendizagem em prol de interesses comerciais, confirmando a denúncia de Pretto e Picanço, de se conceber o conhecimento como mercadoria.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A EDUCAÇÃO NÃO PRESENCIAL QUE DEFENDEMOS E QUE QUEREMOS

Para combater esse modelo distorcido da prática educativa a distância e também suas mazelas, a EaD tradicional, para fazer frente às demandas do mundo contemporâneo, precisa redirecionar suas ações, precisa se reinventar. Assim, em consonância com a contemporaneidade, toda e qualquer prática educativa atual, especialmente aquelas que acontecem em modalidades não presenciais, necessariamente devem lançar mão das novas tecnologias digitais de comunicação, responsáveis pela nova configuração social e cultural da sociedade. Trata-se de uma característica perfeitamente necessária, pois em dias atuais “os computadores em rede se disseminaram por todo o sistema social e vêm provocando transformações em todos os setores da vida contemporânea”. (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016, p. 24). Contudo, essa característica (na modalidade não presencial, mas também, na educação presencial) representa um grande desafio, pois requer a inovação/reinvenção das instituições educativas pela incorporação das tecnologias no cotidiano de suas ações pedagógicas.

Assim, no contexto da cibercultura, a noção sociotécnica supõe a relação de interdependência entre o *humano*, a *cultura* e a *tecnologia* - isto é, a *técnica* e a *ação dos sujeitos* - segundo o argumento de que *não há tecnologia sem o humano*, da mesma forma que, sem a tecnologia não há cultura e, por consequência, não há cibercultura, nem autoria. Essa reconfiguração sociotécnica, trás em si “novas práticas, [novos] modos de comunicação, organização e mobilização social, [novas] maneiras de viver e compartilhar o que se passa em nosso cotidiano” (SANTOS, CARVALHO, PIMENTEL, 2016, p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a reflexão desenvolvida neste texto vem demonstrar que inovação/reinvenção do processo educativo passa necessariamente pelo domínio e

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

manejo adequado de todas as possibilidades tecnológicas digitais disponíveis, porém, considerando a máxima, segundo a qual, a tecnologia, só será válida, se contribuir para aprender bem e com qualidade.

Desse modo, a qualidade, tão cara e almejada àqueles que realmente acreditam e lutam pelas formas de ensino/aprendizagem não presenciais, supõe que esta modalidade deva cuidar com muito apreço, especialmente de dois aspectos interdependentes: o da *relação professor-aluno* e o da *mediação comunicativa com o auxílio dos recursos tecnológicos digitais*. Esses dois aspectos são muito importantes porque, como já citado, na modalidade não presencial, os personagens principais - professor e aluno - ficam separados fisicamente, no espaço e/ou no tempo. Nesse sentido, é preciso considerar que os diversos e variados recursos tecnológicos digitais são importantes, pois são grandes aliados no processo de mediação do ensino/aprendizagem, especialmente em contexto não presenciais.

Em suma, a modalidade de EaD que queremos deverá ser aquela capaz de responder às demandas de nosso tempo, isto é, que valoriza o contexto social da prática da aprendizagem como um processo ininterrupto de troca e de interação, via tecnologias digitais disponibilizadas, entendendo que “pensar nas novas tecnologias como ‘oportunidades para melhorar o mundo’ é, necessariamente, pensar em educação”. (BUZATO, 2006, p. 1). Em outros termos, o que queremos para a EaD de nosso tempo, é que, além da democratização e da inclusão, garanta-se também a qualidade do ensino/aprendizagem e o espaço de produção da efetiva do conhecimento por meio do tripé ensino - pesquisa – extensão, que fomente a produção de conhecimento e autoria dos alunos que nela estão inscritos, gerando cidadãos mais críticos, proativos e conscientes.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, maio de 2006. Disponível em: <http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/LetramentoDigital_MarceloBusato.pdf>. Acesso: 21/08/2016.

PRETTO, N. L. de; PICANÇO, A. A. de. **Reflexões sobre EAD: concepções de educação**. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2031-56.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

SANTOS, E. O.; CARVALHO, F. S. P.; PIMENTEL, M. **Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura**.ETD – Educ. Temat. Digit. Campinas, SP v.18 n.2 p. 23-42 jan.abr.2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749>>. Acesso: 10 ago. 2016.

SANTOS, C. A. de. **As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil – uma orientação mundializada**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia: 2002.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EMPREENDEDORISMO NO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR TECNOLÓGICO

Paula de Macedo Santos – UFRRJ
paulademacedo@yahoo.com.br – GTPS

Apresentação

A atividade empreendedora parece ser nova para a maioria dos indivíduos, mas sempre esteve presente em nossas vidas, pois as invenções mais simples são resultados de ações empreendedoras. Além disso, observamos atualmente, o estímulo à atividade empreendedora por meio da inserção do empreendedorismo como componente curricular de diversos níveis da educação, dentre outras medidas.

O presente texto apresenta os resultados do levantamento bibliográfico a respeito da abordagem do empreendedorismo pela área de Educação como componente curricular do Ensino Técnico e Superior Tecnológico. Esse levantamento apresenta as primeiras considerações a respeito desse tema como projeto de tese de doutoramento. Buscamos as referências nos principais bancos de teses e dissertações, sites de periódicos *online* e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. A partir dessa proposta pretendemos contribuir com a área de Educação ao apresentar as tendências da produção científica sobre o empreendedorismo na Área, sobretudo, no Ensino Técnico e Superior Tecnológico.

Problema

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Atualmente observamos mudanças no trabalho e na produção. O foco se deslocou do Estado como responsável pela política pública de trabalho e renda para a responsabilização do trabalhador pela sua trajetória no mercado de trabalho. De forma que o indivíduo deve ser capaz de criar ou recriar a sua inserção no mundo do trabalho e driblar a falta de oportunidades.

Diante dessa realidade, os “ideais do empreendedorismo” estão sendo cada vez mais assimilados e disseminados em diversos níveis e modalidades da educação. Esse tipo de “educação” tem como referência a pedagogia das competências. De acordo com Marise Ramos (2006, p. 56), nessa pedagogia os atributos individuais do trabalhador e a capacidade e realizar tarefas ganham destaque. É uma ação pedagógica centrada nas habilidades e no mérito individual, assim como os ideais de empreendedorismo.

Objeto de estudo

Elegemos como objeto de estudo a produção científica resultante do levantamento bibliográfico realizado no Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Indexador Online de Periódicos na Área de Educação da Fundação Carlos Chagas Filho (Educ@), Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), Banco Nacional de Dissertações e Teses Digitais do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Esse levantamento buscou identificar se o tema do Empreendedorismo está sendo abordado pelas pesquisas na área da Educação e qual o tratamento dado à questão. Partimos da hipótese que a maioria da produção científica reforça os ideais de protagonismo individual e estimulam o aprimoramento das competências empreendedoras para gerenciar ou criar novos empreendimentos, garantindo sobrevivência do trabalhador no mundo do trabalho.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Objetivo

Nosso objetivo é analisar os resultados encontrados no levantamento bibliográfico realizado nos bancos de Teses e Dissertações da CAPES e do IBCT, nos sites de periódicos *online* Educ@, SCIELO e CAPES, e na ANPED, a respeito da produção científica referente à inserção do empreendedorismo na área da Educação, destacando o Ensino Técnico e Superior Tecnológico.

Metodologia

Propomos uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo e que se insere na categoria de um estudo bibliográfico. O levantamento bibliográfico foi realizado entre 23/03/2018 a 31/03/2018, tendo como referência a produção científica até o ano de 1996. A pesquisa foi dividida em dois grupos principais: “Formação para empreendedorismo” e “Educação profissional técnica e tecnológica”. Pesquisamos também algumas categorias de variação: educação empreendedorismo; ensino empreendedorismo, educação técnica; ensino técnico; educação profissional técnica; formação profissional técnica; ensino profissional técnico; educação superior tecnológica; formação superior tecnológica; ensino superior tecnológico.

Os resultados apresentados foram sistematizados e analisados a partir dos temas abordados. Buscamos uma análise crítica a respeito dos fundamentos ideológicos da produção científica sobre Empreendedorismo na área da Educação, por meio da análise de um fenômeno primeiro pela aparência e depois pela sua essência, em busca da compreensão da sua totalidade (KOSIK, 1976, p. 16).

Resultados

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Foram encontradas 967 publicações, sendo 27 na ANPED, 92 no SCIELO, 136 Portal de Periódicos CAPES, 447 no IBICT, 164 no banco da CAPES e 101 no Educ@. Dessas publicações, encontramos 213 repetições, totalizando 754 publicações. Elegemos como relevantes 36 publicações sistematizadas nas categorias: Pedagogia das competências (4); Capital humano (2); Ensino/ Formação para empreendedorismo (14); Habilidades empreendedoras (14); Empreendedorismo feminino (1); Empreendedorismo e empresa (1).

No banco da CAPES foram encontradas oito dissertações e duas teses que tratam do Empreendedorismo na educação, sendo que uma dissertação refere-se ao empreendedorismo no Ensino Tecnológico. No IBICT foram encontradas dezessete dissertações e três teses que abordavam o Empreendedorismo na educação, sendo que duas dissertações abordavam o empreendedorismo no Ensino Técnico. No Periódico CAPES não há publicações a respeito do tema. O Periódico Educ@ apresentou apenas um artigo que abordava o Ensino do empreendedorismo, enquanto a biblioteca do SCIELO apresentou cinco artigos. As reuniões Nacionais da ANPED, desde 2000, apresentaram apenas um texto que tratava do Empreendedorismo Feminino.

As pesquisas nos bancos de dados e sites de periódicos da área de Educação apontam que a produção científica referente ao Empreendedorismo na Área ainda é discreta. Nesse contexto identificamos que a questão do Empreendedorismo está sendo abordada numa perspectiva empresarial, pois as categorias de análise Ensino/ Formação para empreendedorismo e Habilidades empreendedoras concentram a maior parte da produção científica, aproximadamente 39% cada. Essas publicações destacam o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências e habilidades pessoais para torna-se um empreendedor de sucesso, seja pelo gerenciamento, criação de novas empresas ou startups. As startups são empresas inovadoras, que podem ser repetidas facilmente e com potencial de crescimento rápido (MOREIRA, 2016, s.p. - *edição em html*).

O incentivo ao empreendedorismo está presente em diversas áreas, desde o Ensino Médio até a Pós-graduação. Nesse caso, temos o incentivo ao

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

empreendedorismo como ideologia a ser imputada no ideário dos indivíduos. **Compreendemos como ideologia uma ação que busca** defender um interesse em particular. Dessa forma, reconhecemos como ideologia o estímulo à ação empreendedora como alternativa para sair do desemprego (GRAMSCI, 2001, p. 20).

O aumento da atividade empreendedora deve-se à redução dos postos de trabalho, demarcando a ineficiência do Estado em garantir o emprego formal à população. [...] “O trabalho por conta própria é uma consequência da escassez de capital, que impede o sistema de gerar empregos em quantidade suficiente” [...] (PRANDI, 1978, p. 36).

Na atual dinâmica do capitalismo a busca pelo desempenho econômico e inovação acarreta o aumento dos índices de desemprego, provocando a flexibilização do trabalhador. Atualmente ter flexibilidade é, inclusive, compreender quando o momento não está favorável para a conquista de um emprego formal e buscar alternativas para geração de renda. O empreendedorismo baseado na pedagogia das competências é acionado como forma de educar os trabalhadores numa nova organização do trabalho no contexto neoliberal “processo chamado genericamente de reestruturação produtiva” (RAMOS, 2006, p. 52).

Ao que me parece, o tipo de “educação” promovida pela pedagogia das competências não tem como objetivo adequar-se às necessidades dos trabalhadores, mas atender aos interesses dos empresários e governos frente à economia mundializada. Prandi (1978, p. 65) aponta que cresce cada vez mais o número de empreendedores, representado por trabalhadores vulneráveis que foram rejeitados pelo mercado de trabalho formal. Na verdade, tornou-se uma nova forma de precarização do trabalho vista como uma consequência natural da ordem capitalista e como progresso social.

Considerações Finais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As primeiras impressões a respeito da produção científica sobre o Empreendedorismo na área da Educação apresentam uma perspectiva empresarial das publicações, pois o empreendedorismo vem sendo apontada como possível alternativa para driblar a falta de oportunidades. Vale ressaltar que o estímulo à atividade empreendedora não apresenta garantias de melhorias na condição social dos trabalhadores, pois as atividades estimuladas nem sempre são uma ocupação formal ou um negócio estruturado. Temos que considerar a pouca eficiência desse tipo de ação, se não temos, por exemplo, uma política pública de trabalho e renda eficientes ou medidas de proteção para os trabalhadores empreendedores.

Referências Bibliográficas

GRAMSCI, Antonio, **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2. ed., v. 2, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MOREIRA, Daniela. PME. **O que é uma startup?** 2018. Disponível em: [<https://exame.abril.com.br/pme/o-que-e-uma-startup/>]. Acesso em: 24/06/2018.

PRANDI, José Reginaldo. **O trabalhador por conta própria sob o capital**. São Paulo: Edições Símbolo, 1978. (Coleção ensaio e memória 14)

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MAKERS NO ENSINO SUPERIOR.
EXPERIÊNCIA EM DISCIPLINA DE HEMATOLOGIA

Renato Frosch, USJT - UNISANTOS, prof.renatofrosch@gmail.com

Samuel Rangel Cláudio, USJT - UNIFESP, sabiomedlab@gmail.com

Trabalho financiado pela CAPES

O movimento ou a cultura *maker* se fundamenta em uma colocação frequentemente revisitada na educação. Trata-se do “faça você mesmo” ou “do it yourself” (DiY). A essência das ações consiste na constituição de grupos de sujeitos atuando nas diferentes áreas ligadas principalmente as ciências e a tecnologia, que se organizam de modo estruturado com o objetivo de suportar e integrar ordenadamente o desenvolvimento de projetos das mais diferentes especialidades, desde soluções rotineiras para o bem-estar doméstico até complexos protótipos para determinado atendimento ou inovação de processo biomédico.

Estes sujeitos utilizam preferencialmente a experiência, os conhecimentos adquiridos em diversas trajetórias formativas (formais e não formais), os planos de construção dos próprios membros do grupo. Segundo Samagaia e Delizoicov Neto (2015) estes recursos, que são assim sistematicamente ampliados, testados e melhorados, concebidos na forma de recursos abertos, constituem geralmente uma base de trabalho compartilhada, de usufruto gratuito e coletivo e facilmente acessível. Os *makers* identificam-se ainda a um movimento organizado, estruturado a partir da noção de mínimos recursos e máxima partilha de ideias, de projetos e de concepções.

É salutar apresentar os conceitos e premissas desta forma de desenvolvimento de projetos e dos espaços que serão abordados neste trabalho que, de certo modo, colocam

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

em discussão a forma que os meios de produção tradicionais foram preservados e difundidos até o atual momento da sociedade capitalista.

Os processos *makers* estão alinhados com princípios da era digital (colaboração, compartilhamento, rede, *opensource*, *co-design*, outros) acrescidos de práticas alternativas de produção, como: fabricação digital, processos de produção fundamentados em rede, DiY aplicada ao processo de manufatura.

Gershenfeld (2005) defende que comparativamente aos modelos de produção tradicionais, o grande salto em modelos *makers* é que este modelo aberto e colaborativo propicia, de maneira geral, um *empowerment* criativo e de produção própria de conhecimento pelos indivíduos, possibilitando-se que sejam produtores ativos de ideias e acionando a possibilidade de se chegar mais longe do que poderiam individualmente.

O processo é simples e sua base é a seguinte: alguém disponibiliza eletronicamente uma parte de código que pode ou se tem informações eletrônicas, em seguida, começa a ser melhorado por alguém no lado oposto da Terra ou mesmo na sala ao lado do laboratório, em seguida, permanece a ser aperfeiçoado por outra pessoa, trazendo a este código uma complexidade que dificilmente seria obtida se desenvolvido por uma só pessoa.

Neste cenário de produção digital e provocações aos modelos tradicionais de produção chega ao Brasil o primeiro espaço *maker* de modo estruturado, em 2011, na Faculdade de Arquitetura da USP, a época com objetivos diferentes das propostas atuais de prototipação e democratização de conhecimentos.

Com as abordagens contemporâneas e fundamentalmente tecnológicas, autores têm se perguntado e provocado como este movimento e estes espaços têm contribuído ou fortalecido as possibilidades de construção de conhecimento baseado em tecnologia social.

Vale destacar que a criação, mais notadamente no começo do século XXI, e a comercialização mais difundida dos equipamentos que compõe um laboratório *maker*

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

(cortadoras e impressoras) foram os aspectos de aproximação e interesse das faculdades em apoio as suas atividades curriculares.

Percebe-se que de modo generalizado, as práticas docentes foram, de alguma forma, se ajustando a um modelo híbrido anteriormente configurado por parte das tarefas manuais e outras eletrônicas, seguindo pouco a pouco para um modelo praticamente todo eletrônico: da concepção da ideia, passando pela modelagem digital, produção e prototipação digital e compartilhamento de informações.

Os equipamentos principais que são especificados em um laboratório de fabricação digital são: cortadoras a laser, router CNC, plotter de vinil, impressoras 3d, scanners de mão, kits de arduino, dentre outros equipamentos.

Muitas instituições seguiram o exemplo da FAU-USP e implantaram laboratórios de fabricação digital em seus espaços acadêmicos. Um caso vizinho a FAU, no mesmo campus, é o InovaLab aprovado e vinculado a Escola Politécnica da USP desde 2012.

É neste cenário que este trabalho se desenvolve. Nas possíveis tensões e oportunidades formativas que uma proposta de educação mais democrática e colaborativa com utilização dos recursos da fabricação digital e compartilhamento das informações pode, ainda, contribuir de forma eficaz com as necessidades curriculares atualmente formatadas administrativamente pelas Diretrizes Nacionais de Curso – DCNs.

Franco (2009) afirma que pressupõe-se que o conhecimento científico estruture-se a partir de leis gerais, mas a prática configura-se na contextualidade, na especificidade, essa representação entre ciência e prática parece que dificultou a organização de conhecimento científico a partir das articulações teórico-práticas. Esse é um problema que a Pedagogia enquanto ciência deverá resolver, ou seja, estruturar-se como ciência da prática e para a prática.

A autora segue apontando que a pesquisa científica em educação não pode mais se contentar em estudar separadamente as duplas de professor/aluno, saberes/conteúdos,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

nem mais separar teoria e prática. Será preciso que a metodologia de pesquisa em educação passe a organizar conhecimentos a partir dos saberes construídos nas práticas, pelos práticos. A metodologia da pesquisa ainda precisa caminhar muito para saber identificar tais saberes, sem fragmentá-los; compreender tais saberes de forma contextualizada e apreendê-los em seus reais significados. Essa tarefa cabe à Pedagogia: organizar saberes de investigação que lhe permitam transformar os saberes pedagógicos em conhecimentos pedagógicos.

Diante destes aspectos não lineares que se afastam do conceito do tecnicismo teórico a filosofia *maker* mostra-se como uma oportunidade de estabelecer relações práticas e de pesquisa a partir do estabelecimento de alguns critérios.

Franco ainda cita neste viés que a atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. A prática, não se realiza, apenas, nos procedimentos didáticos-metodológicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de (pré) organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo.

Nestes tempos e espaços a filosofia *maker* se posiciona como oportunidade metodológica para aproximação de práticas e organização de parte dos conteúdos construídos. Alguns autores têm buscado explicações das contribuições acadêmicas destes espaços.

Vossoughi e Bevan (2014) destacam que as atividades *hands-on* e a incorporação de arte aos currículos S^TH^EM (ciência, tecnologia, humanidades, engenharia e matemática) ampliaram a utilização de espaços equipados para produção de protótipos refletindo positivamente nas habilidades dos alunos, tanto em capacidades técnicas (*hard skills*) quanto em habilidades cognitivas e aspectos de personalidade e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sócio-emocionais (*soft skills*) que possibilitam a aprimoramento de pensamento crítico e outras competências atribuídas aos alunos.

Este trabalho apresenta neste contexto pedagógico apresentado experiência de utilização de aspectos de cultura *maker* em disciplina de hematologia, em curso de Biomedicina.

Para que esta e outras práticas pudessem ser estabelecidas foi realizado um processo de (re)construção de possibilidades metodológicas para a formação docente passando desde a implantação de equipamentos, um repensar das práticas pedagógicas, a formação propriamente dita até as avaliações e monitoramento dos resultados.

Metodologicamente, a experiência apresentada neste trabalho utilizou recursos e abordagens científicas relativas aos conteúdos de hematologia e, foram acrescentados aspectos da cultura *maker* na produção que significassem de modo prático os saberes da disciplina.

Os resultados deste processo e de produtos produzidos a partir do contexto *maker* são evidentes e os autores permanecem atentos aos próximos passos relativos a sistematização das aprendizagens dos alunos que tiveram participação nestes processos e continuidade com as contribuições para formação docente continuada.

A abertura e disseminação dos conceitos evidenciados nesta experiência possibilita a busca e a provocação de tentativa de atuações por meio de práticas que apontem para sociedade mais democrática e justa.

Referências

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, v. 1, n. 10, p.23-48, set. 2009.

GERSHENFELD, Neil. **Fab: The Coming Revolution on your Desktop – from Personal Computers to Personal Fabrication**. EUA: Basic Books, 2007.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SAMAGAIA, Rafaela; DELIZOICOV NETO, Demétrio. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2015. **Educação científica informal no movimento "Maker"**. Águas de Lindóia: Enpec, 2015. p. 1 – 8.

VOSSOUGUI, Shirin, BEVAN, Browyn (2014). Making and tinkering: A review of the literature. National Research Council Committee on Out-of-School Time STEM, 2014.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SEU COMPROMISSO SOCIAL E POLÍTICO

Juliana Coelho Andrade, UNISANTOS, julianacoelho@gmail.com

Os primeiros programas de pós-graduação no Brasil, segundo Campos e Fávero (1994), iniciaram em 1966, no Rio de Janeiro, e em 1969, em São Paulo, com sua expansão ocorrendo, principalmente, na década de 70. Tais programas apresentaram como objetivo a formação de docentes para o ensino superior e promoveram um expressivo aumento na produção de estudos e pesquisas.

Cunha (2013) destaca que, na vanguarda da discussão acadêmica, esses programas são vistos como um espaço político. Tal fato trouxe uma expressiva preocupação com as desigualdades existentes e, conseqüentemente, com os movimentos sociais ligados à educação popular. O que provocou uma ampliação e diversificação dos temas das pesquisas que, segundo André (2001), passa por uma valorização dos fatores intraescolares por meio de análises de problemáticas localizadas, desenvolvidas em seu contexto específico, sem a pretensão de generalizar os resultados.

Para Cunha (2013), as diferentes tendências investigativas das pesquisas exercem um papel de protagonismo nas mudanças paradigmáticas educacionais. Nesse contexto, André (2001) afirma que as pesquisas devem apresentar relevância científica e social para manter-se inseridos em um quadro teórico capaz de evidenciar sua contribuição ao conhecimento já disponível, de maneira a buscar temas engajados na prática social. E, nesse âmbito, surge a questão-problema: como a pesquisa na pós-graduação em educação pode possuir relevância social e política sem comprometer o campo investigativo?

A partir desse questionamento, o presente texto tem por objetivo discutir a pesquisa na pós-graduação em educação de modo a atender aos critérios de relevância

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

social e política, sem correr o risco de se prender à superficialidade dos temas. Nessa direção, realiza-se uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, cujo procedimento metodológico se restringe ao levantamento bibliográfico e à análise documental.

Utilidade social e política da pesquisa

À medida que a educação passou a ser compreendida como um fenômeno integral e complexo, Ghedin e Franco (2011) afirmam que ela foi requisitando uma nova forma de pesquisa, destacando-se a abordagem qualitativa e passando a encarar a neutralidade do pesquisador como uma exigência impossível de ser atendida. Para eles, a exigência da neutralidade isola as variáveis estudadas de seu contexto histórico, provocando um distanciamento do sujeito com relação ao objeto.

Também, Cunha (2013), em consonância com Ghedin e Franco (2011), afirma que, por meio da pesquisa qualitativa, houve um rompimento com a lógica da neutralidade e da quantificação. Para Cunha (2013), investigações como a pesquisa-ação, pesquisa-participação, fenomenológica, etnográfica, entre outras, passaram a povoar os trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação em educação.

Na perspectiva de que o pesquisador esteja implicado nos fenômenos que conhece e nas consequências que ajudou a estabelecer, Lüdke e André (1986) compreendem a concepção de pesquisa como uma atividade de caráter social vinculado ao conhecimento científico, pois estão inseridos na vida em sociedade, com seus interesses e ambições, trazendo consigo uma carga de valores, preferências, interesses e princípios.

Para que a pesquisa possa alcançar sua utilidade social e política, Cunha (2013) afirma que ela não pode se distanciar do lugar em que a docência se produz enquanto profissão. Segundo Cunha (2013, p. 612), “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sociedade, compreendida em um tempo histórico”. Nessa perspectiva, Abdalla (2009) também considera que a pesquisa assume um espaço formativo, cujas implicações envolvem, em especial, a compreensão da prática docente.

É preciso destacar, ainda, que André (2008) sugere, nesse contexto, um movimento constante entre a teoria e a prática, onde a teoria se volta à prática para então transformá-la. O que atende assim a dimensão sociopolítica da educação como forma de compreender “as mudanças que ocorrem na sociedade e nas relações sociais afetam os valores, as representações, os sentimentos e as emoções dos atores escolares” (p. 144).

Problemas nas pesquisas na pós-graduação em educação

Entende-se que o conhecimento científico precisa se constituir por um processo de construção coletiva, devendo o problema proposto se situar no contexto mais amplo da discussão acadêmica. No entanto, Alves (2001) afirma que existe uma pobreza teórico-metodológica que leva diversos pesquisadores iniciantes a colocarem o foco da pesquisa em suas próprias práticas, buscando aplicações imediatas dos resultados obtidos.

Tal fato torna a pesquisa insuficiente para que possa ser aplicada ao estudo de situações semelhantes, que, segundo Alves (2001, p. 41), “resulta na pulverização e na irrelevância desses estudos”. André et al. (1999, p. 303) apontam que, em sua maioria, estes estudos são voltados a “análises pontuais de um curso, de uma disciplina ou de uma proposta específica de formação”. Segundo as autoras, faltam dados empíricos capazes de referenciar as práticas e políticas educacionais.

Dentre os problemas que permeiam a pesquisa em educação, Alves (2001) destaca a falta de apoio efetivo das agências de fomento para o desenvolvimento de pesquisas, assim como a adoção acrítica de modismos e a pulverização dos temas escolhidos. Para a autora, não temos nos beneficiado dos resultados dessas pesquisas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

devido às deficiências que persistem atualmente. André (2008) aponta, também, a inexistência de uma cultura de trabalho coletivo capaz de estimular a formação de equipes locais e interinstitucionais para um aprofundamento nos estudos de forma adequada.

Além disso, Charlot (2006) corrobora com Alves (2001), ao citar a existência de uma pressão implícita para a escolha de objetos sociomidiáticos, cuja opinião pública e política voltam atenção sem cessar, mas que não se configuram efetivamente como objetos de pesquisa científica. Para o autor, é necessário identificar os objetivos científicos dos sociomidiáticos, a fim de realizar uma pesquisa que não reflita apenas os afeitos da moda, mas que se remeta a problemas fundamentais. Dessa forma, tais pesquisas não se tornam capazes de trazer resultados que possam promover um adequado avanço no conhecimento (ALVES, 2001).

Dentre os maiores problemas das pesquisas em educação, Tardif (2000, p. 12) cita o fato de ser abordado, excessivamente, um ponto de vista normativo, em que os pesquisadores se “interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem ou sabem realmente”. Para o autor, os pesquisadores devem sair da universidade e ir ao local onde os profissionais do ensino trabalham, a fim de realmente conhecer como pensam, falam e como transformam seus programas para torná-los efetivos. Portanto, entende-se que o verdadeiro conhecimento não se restringe ao imediatismo, mas deve compreender suas relações a partir de sentidos históricos, sociais e humanos.

Dessa forma, precisa haver um resgate da relevância das pesquisas científicas para que, segundo Alves (2001), sejam capazes de orientar políticas e práticas educacionais, além de assumir o compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis. Por fim, Alves (2001, p.49) afirma que “a busca da relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política”.

Considerações finais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Os problemas a serem enfrentados nas pesquisas em educação exigem soluções que precisam ser subsidiadas por um vasto campo de conhecimento confiável. Para Alves (2001), os pesquisadores dos programas de pós-graduação não podem abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis, de forma a favorecer tomadas de decisões mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos.

Por fim, foi possível avaliar que existem problemas que colocam em risco a qualidade das pesquisas, provocando um distanciamento das reais dificuldades que defrontam a atuação do professor, dificultando que seja atingida com qualidade o seu compromisso social e político. Assim, ao articular a teoria e a prática, compreendendo suas relações a partir de sentidos históricos, sociais e humanos, o pesquisador poderá produzir conhecimentos confiáveis e relevantes à sociedade.

Referências

- ABDALLA, M. F. B. As implicações da pesquisa como espaço formativo para compreender a prática docente. **Revista Educação Unisinos**, vol. 13, n. 3, p. 246-254, set.-dez. 2009.
- ALVES, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Caderno de Pesquisa**, p. 39-50, n.113, 2001.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, n, 113, jul.2001.
- ANDRÉ, M. Pesquisas sobre a escola e pesquisa no cotidiano da Escola. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 133-145, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado e Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez.1999.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. **Cad. Pesquisa**, n.88, p.5-17, fev. 1994.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, 2006.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set.2013.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-13, 2000.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O TRABALHO DOCENTE NA EAD DO ENSINO SUPERIOR: FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

Daniele Cruz, SEEDUC/RJ andreedan@ig.com.br

O objetivo do presente trabalho é analisar o trabalho docente na EaD do ensino superior, considerando a inclinação do mercado e as tendências nesse sentido nacional e global. Assim, neste momento, temos o desafio de conhecer, compreender e avaliar como se dá o trabalho docente na EaD, sua atual utilização, e os desafios e problemas percebidos por trabalhadores envolvidos nesse processo.

A visão é de que deverá ser entendido e analisado o modelo de trabalho docente adotado pelas Universidades em seus cursos/disciplinas EaD e como esse processo de intensificação, exploração, precarização, com turmas com enorme número de alunos afeta o professor, com prazos e tempo controlados e sua autonomia perdida.

Esta pesquisa tem como base o paradigma da teoria crítica, articula-se, no campo da pesquisa educacional, com o método qualitativo, desenvolvida a partir de análises bibliográficas e casos concretos. A escolha foi em função de experiências e vivências anteriores da autora, assim como o fato da temática ser algo bastante relevante, suscitando o interesse pela investigação.

Dentro do contexto nacional e global, falar a respeito de trabalho e de professores não é algo novo, muito menos simples. Unir essa temática à EaD traz uma vertente bastante contemporânea ligada à educação e ao mercado de trabalho, principalmente se falarmos sobre a educação superior. Por isso justifica-se o trabalho. Assim, é necessário que se faça um breve recorte histórico para que se perceba o quanto as mudanças políticas e econômicas interferem no mundo da educação e no mundo do trabalho, um dos vieses dessa pesquisa.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A partir da crise capitalista dos anos 1970, todo o cenário global se modificou intensamente, tendo como características o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; uma acirrada concorrência intercapitalista, desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, enfraquecimento dos sindicatos, entre outras coisas, que nos trouxeram consequências que perduram até os dias atuais. Para que o capital se reestruturasse, lançaram mão de inúmeras estratégias e assim, houveram várias mudanças no mundo do trabalho que impactaram diretamente na educação. Consequentemente no universo docente.

Conforme Antunes(1999), a década de 1980 passou por muitas transformações e “classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva e nas formas de representação sindical e política, tendo atingida sua materialidade, sua subjetividade e sua forma de ser” (1999, p.15).

A educação necessária na antiga “Era de ouro”, no auge do sistema capitalista baseada na produção fordista era básica, mínima, e hoje temos um panorama bastante diferente. As transformações sofridas pela educação impulsionadas pela mola da economia colocam trabalhadores e alunos em geral muitas vezes como reféns de um processo aparentemente irreversível, pois para atender a demanda do “novo perfil de trabalhador”, tão necessário nos dias atuais, faz-se necessária uma educação que consiga se adequar à nova ordem mundial, pautada em termos como velocidade, informação, conhecimento, competências. E o papel do professor tem enorme responsabilidade.

O trabalho docente, não diferente dos demais atualmente, vem sendo caracterizado por ampliação das tarefas, diversificação do seu papel, intensificação do trabalho, e necessidade de aperfeiçoamento e aprimoramento face às novas demandas. E esse profissional vem, segundo Formosinho (2009), tendo degradação de sua imagem social e autoimagem profissional, aliado às questões referentes a sobrecarga de trabalho, esgotamento (síndrome de burnout), baixos salários entre outros problemas, conforme aponta Lélis (2012).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Nessa perspectiva, sabemos que mudanças rápidas e frequentes criam a necessidade das pessoas aprenderem coisas novas de uma só vez, e as novas tecnologias são uma realidade e uma necessidade nos dias atuais, e a educação, seja presencial ou a distância não pode prescindir delas, assim, para supostamente atendermos a “demanda do mercado”, faz-se necessário reduzir as limitações de tempo e espaço existente no nosso cotidiano. Aprender, trabalhar, se comunicar, é quase impensável hoje em dia sem essa parafernália tecnológica, que cada vez mais altera os modos de inter-relação na nossa sociedade. Estamos sim, falando da tão propalada EaD.

Foram alterados também a forma de trabalho, a disponibilidade, o tempo dispensado, uma vez que estamos 24 horas por dia conectados. Se o trabalhador já vem sendo expropriado, explorado, atuando em condições muitas vezes desfavoráveis, adoecendo, entre outros fatores, associe isso a profissão professor, que atua com turmas na modalidade EaD, com número infinitamente maior de alunos do que nas turmas presenciais, com realidades variadas oriundos de todos os cantos do país.

Maroy, apud LELIS,2012, p.157 sinaliza que o trabalho do professor vem se modificando em termos de autonomia, por conta das avaliações e da mercantilização da educação em geral, e isso na EaD é mais do que visível. Uns professores produzem conteúdos, outros são tutores, outros gravam as aulas teletransmitidas, enfim, uma enorme divisão em prol da economia de custos, velocidade, tempo e espaço.

Como não nos remeter a Adam Smith (1983), cujas ideias, teses básicas do liberalismo, pregavam crescimento econômico, onde a partir da divisão do trabalho tem-se aumento de produtividade, simplificação do processo, aprimoramento da destreza, economia tempo e possibilidade de mecanização, limitando as visões do homem, o deixando com poucas ideias passando pela cabeça. Para o autor, essas eram as desvantagens de um espírito comercial (SMITH, apud MÉSZAROS, 2005, p.28).

A verdade é que desde que o “gerencialismo”, segundo Santos (2012), foi implantado nos sistemas escolares nos últimos anos, o trabalho docente vem se limitando a execução, metas e prestação de contas. Ainda, segundo a autora, o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

professor, não somente na EaD, com as novas políticas e com a pedagogia neotecnista, teve o seu trabalho destituído da “dimensão criadora, contextual e transformadora” (SANTOS, 2012, P.11).

Falamos aqui, de acordo com Maroy, apud LELIS,2012, p.157, de “desprofissionalização”, desqualificação, precarização e proletarização do trabalho docente, controlado, medido, robotizado. E como característica do neoliberalismo, com um sindicato enfraquecido que não consegue modificar esse quadro.

A precarização do trabalho, segundo Alves (2012), possui duas dimensões essenciais que se complementam, sendo a precarização salarial com as vertentes de contrato e jornada por um lado, e por outro a precarização das condições de trabalho, em função das modificações com relação a produção, intensificação, controle e envolvimento. Se trata de espoliação da força de trabalho, no plano da subjetividade humana que expropria, desequilibra e adoce o trabalhador docente, atingindo irremediavelmente a sua vida cotidiana. Fala-se em dessubjetivação de classe e a força de trabalho como mercadoria.

O decreto número 2.494/98 define a EaD como "uma forma de ensino que possibilita a auto aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação". Foi a forma encontrada para tentar transmitir ou desenvolver conhecimento sem as limitações de local e horário, indo ao encontro da necessidade de competitividade das empresas e da exigência de pessoal cada vez mais qualificado.

Que fique claro que não é mérito da EaD a desqualificação docente, esse processo vem ocorrendo de modo progressivo ao longo das décadas, com a escola sofrendo controle por parte do mercado e o professor por parte da escola, mas esse processo se intensifica com a precarização do trabalho docente, a exploração, a desvalorização, a quantidade de turmas e alunos que esse professor passa a ter, a forma como o trabalho é executado, sendo reduzida a capacidade criadora, transformadora do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

educador e também a forma como é avaliado todo esse conjunto. Que consequências isso pode trazer a médio e longo prazo?

Referências Bibliográficas

ALVES, G. Trabalho docente e a precarização do homem-que-trabalha. <https://blogdaboitempo.com.br/2012/11/16/trabalho-docente-e-precarizacao-do-homem-que-trabalha/> acesso em: 21/07/2017

ANTUNES, R. *Os sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 5a ed. São Paulo: Bomtempo Editorial, 1999.

ANTUNES, R. Org. *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II*. 1ª Ed. São Paulo, Boitempo, 2013.

FORMOSINHO, João. Ser professor na escola de massa In: FORMOSINHO, J. (Org.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

LELIS, I. *O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas*. Sociologias, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012

MÉSZAROS, I.; tradução de Isa Tavares. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

RODRIGUES, José. *Os Empresários e a Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SANTOS, A.F.T. *Pedagogia do Mercado. Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SMITH, A. *A Riqueza das Nações*. Abril Cultural, Coleção "Os Economistas" – SP, 1983.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO PRECURSOR DOS DIREITOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Luciana Vieira Lopes, UFF, luzalopes@bol.com.br

As políticas públicas educacionais brasileiras estão comprometidas com os interesses que circundam as demandas privatistas da educação, expostas nos arcabouços legais justificadores da transferência de recursos econômicos para a iniciativa privada e, na outra ponta pelo sucateamento da pública educação. Quando se pensa em formação, fala-se de políticas de formação, o que na cultura ocidental aparece de forma dual nas instituições familiar e escolar. Essa responsabilidade bipartida não inclui outros espaços- tempo capazes de promover a emancipação intelectual dos indivíduos. Por isso, dada a centralidade e a exaltação da escola, é preciso compreender seu uso instrumental para o ajustamento cultural dos indivíduos em defesa de um ideal de cidadania. Se as políticas curriculares e de avaliação evidenciassem mais a humanidade do processo educacional do que a capacidade de produção em série, as múltiplas faces da politização estariam voltadas à dialogia entre teoria e realidades sociais. Entretanto, se a escola se enclausurar em seus próprios guetos, disciplinas, práticas individualistas e de reducionista formação para o mundo do trabalho, os resultados sociais reificarão e estratificação imposta desde o advento do capitalismo. O compromisso se direciona para uma formação emancipadora, para o livre pensar capaz de resistir aos limites do pragmatismo, positivismo e funcionalismo social, aspectos que, há mais de século, ecoam nas filosofias por trás das políticas públicas de educação. Quando se trata da educação, nos últimos três séculos, as dimensões previstas em um Estado de bem-estar social foram desdobradas garantias constitucionais abrangendo inúmeras áreas, o que inclui a educação, enquanto direito público subjetivo, pendeu aos ditames e métodos,

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

regradamente, construídos para o ajustamento cultural dos indivíduos, desde a infância, docilizando os comportamentos em nome da eficiência e eficácia produtiva. Essa intensa centralidade na produção, evidentemente, patrocinada pelo capitalismo, perdura, na atualidade, penalizando aqueles que não atendem aos padrões, meritocraticamente, compostos de exigência e nivelamento insaciável. Logo a hierarquização e sectarização do conhecimento, em disciplinas, estancam a criatividade docente e discente na relação de ensino- aprendizagem. Cabe ressaltar que, as teorias críticas acerca da sociedade foram, a partir da década de 1960, reflexos relevantes que possibilitaram o livre pensar e a resistência teórica frente aos mandatários percursos heterônimos. É por isso que, a heteronomia da formação está sempre associada à alienação intelectual pela formação escolar, formação essa que ofuscou a capacidade de desenvolvimento da autonomia política dos indivíduos. Se o contrário fosse, os resultados socioculturais teriam indicado o rompimento com a atual lógica cristalizada de educação. Há que se considerar que, de posse do conhecimento teórico- crítico, os indivíduos podem elaborar, na interdisciplinaridade dos fatos, as bases da socialização que permitam a inclusão social, a resistência à manifestação ao preconceito, questionar a violência simbólica imposta pelo currículo e a massificação da avaliação, sem contar com a luta em prol pela valorização profissional e formação docente. Pensar a educação é pensar a sociedade em suas contradições e limites econômicos, culturais e linguísticos, profundamente, comprometidos com as relações de consumo, os receituários educacionais e as verticais imposições legais. É preciso avançar pela resistência e transformação social. A pobreza e a desigualdade social constituem os maiores desafios socioeconômicos da atualidade. Ao passo que a economia mundial evolui e promove o aumento dos diversos tipos de bens e serviços materiais, sociais, culturais e tecnológicos, grande parte da população permanece alijada do usufruto de tais benesses, o que aprofunda a desigualdade social, tornando-a um dado cada vez mais agudo e funesto, com a trágica consequência de manter essa população afastada dos sistemas sociais formais de saúde e de educação. O aspecto mais cruel dessa realidade reside no

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

fato de que a marginalização dessa população dos sistemas formais de ensino, emprego e renda, constitui severa afronta aos direitos básicos da cidadania e da dignidade da pessoa humana, os quais são elencados na Constituição Federal de 1988 como aspectos basilares do Estado Democrático de Direito Brasileiro. A educação é a conscientização do indivíduo e é condição necessária para a conquista da dignidade humana prevista no texto constitucional. A educação, enquanto política pública de Estado, objetiva promover o pleno desenvolvimento da pessoa; visa preparar os indivíduos para o pleno exercício da cidadania e qualificá-los para o mercado de formal. Com vistas a alcançar esses objetivos, cabe ao poder público organizar um sistema educacional democrático e inclusivo pautado nos princípios da universalidade, da liberdade democrática, gratuidade do ensino fundamental público, valorização dos profissionais, a gestão escolar participativa e da manutenção do padrão de qualidade da educação gratuita. Pensar a educação é pensar a sociedade em suas contradições e limites econômicos, culturais e linguísticos, profundamente, comprometidos com as relações de consumo, os receituários educacionais e as verticais imposições legais. Com a precarização do ensino público, é o acesso à universidade pelos egressos da escola pública – e a recondução da universidade a sua tarefa histórica de legitimar as posições sociais previamente determinadas pelas respectivas condições econômicas, ter essa compreensão é fundamental para entender as formas assumidas pela educação brasileira contemporânea, dentro da lógica neoliberal “é necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado” (FOUCAULT,2008b,p.165) e o atual governo golpista de Michel Temer tem criado condições favoráveis ao avanço do neoliberalismo no Brasil. Dessa maneira, as políticas educacionais brasileiras estão comprometidas com os interesses que circundam as demandas privatistas da educação, expostas nos arcabouços legais, justificadores da transferência de recursos para a iniciativa privada e, na outra ponta, pelo desmantelamento da pública educação. É possível verificar as consequências do alarmante sucateamento na desvalorização dos planos de carreira dos profissionais da educação, na precariedade das condições materiais objetivas de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

trabalho, no engessar das práticas pedagógicas reféns do receituário do livro didático, além do aligeirado processo formativo que se converte em acriticidade frente às demandas cotidianas. O espaço da escola como um ambiente democrático por excelência, sendo essencial a construção de situações que levem ao diálogo e à manutenção da autonomia como forma de agregar valores de cidadania, inclusão, justiça social e participação comunitária da gestão escolar. A escola pública deve desenvolver uma atuação que supere os limites dos muros da escola, deve ir além das salas de aula ao educar pessoas munidas com fortes aportes éticos e morais as quais sejam capazes de conceber que através de seu agir individual podem intervir de forma positiva na esfera coletiva, buscando melhorar sua realidade e a da comunidade que o cerca nos diversos âmbitos da vida em sociedade. É de grande relevância que a escola trabalhe pautada nos conceitos de cidadania, de democracia e de autonomia para que a participação na prática pedagógica atinja adequadamente o cotidiano escolar, fazendo de cada aluno, um indivíduo capaz de contribuir salutarmente, podendo colaborar com a manutenção da ordem ou com a transformação da realidade em benefício do perfil social no qual a comunidade escolar se encaixa. Uma escola democrática e de qualidade pode ter papel fundamental na diminuição da desigualdade social e na melhoria da qualidade de vida de toda a população, devendo ser problematizada, em relação a sua função social, objetivos e métodos, de forma contextualizada. A reflexão sobre a aprendizagem do aluno, sobre a realidade da sala de aula e da instituição, não pode ser fragmentada ou dissociada do contexto social e político. A educação não é meramente a transmissão de conteúdo formal aos educandos, antes, tem como objetivo precípuo a constituição do senso de cidadania. Toda essa atuação e pensamento deve cooperar com uma educação emancipadora e moderadora, com vistas a formar os cidadãos e cidadãs capazes de compreender de forma autônoma o mundo e com plena capacidade de decidir os rumos nos quais desejam viver. Para Gadotti (1994), a escola deve ser um espaço social regido por critérios de participação inspirada na mesma filosofia que alimenta os sistemas democráticos. Embora isso não signifique que as formas de participação na escola têm

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que ser idênticas para as formas da democracia política. Os ideais democráticos inspiram sem dúvida as práticas educativas democráticas, mas é de esperar que estes resultados educativos contribuam decisivamente para promover projetos de transformação social.

Referências:

BARROS, Ricardo Paes e FOGUEL, Miguel Nathan. **Focalização dos gastos públicos sociais e Erradicação da Pobreza no Brasil. Brasília. IPEA, 2001.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1998.**

CARVALHO, José Murilo de. 1939 - **Cidadania no Brasil: o longo caminho**, José Murilo de Carvalho. - 10 ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MENDONÇA, Ricardo. **Se o país é rico, por que há tantos pobres?** In: Canela, Guilherme (org.). Políticas Sociais e os Desafios para o Jornalismo. São Paulo: Cortez, 2008.

POCHMANN, Márcio. **Proteção social na periferia do Capitalismo - Considerações sobre o Brasil. São Paulo em Perspectiva, 2004.**

SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.**

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O TRABALHO DOCENTE NA EAD DO ENSINO SUPERIOR: FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

Daniele Cruz, SEEDUC/RJ
andreedan@ig.com.br Eixo 2

O objetivo do presente trabalho é analisar o trabalho docente na EaD do ensino superior, considerando a inclinação do mercado e as tendências nesse sentido nacional e global. Assim, neste momento, temos o desafio de conhecer, compreender e avaliar como se dá o trabalho docente na EaD, sua atual utilização, e os desafios e problemas percebidos por trabalhadores envolvidos nesse processo.

A visão é de que deverá ser entendido e analisado o modelo de trabalho docente adotado pelas Universidades em seus cursos/disciplinas EaD e como esse processo de intensificação, exploração, precarização, com turmas com enorme número de alunos afeta o professor, com prazos e tempo controlados e sua autonomia perdida.

Esta pesquisa tem como base o paradigma da teoria crítica, articula-se, no campo da pesquisa educacional, com o método qualitativo, desenvolvida a partir de análises bibliográficas e casos concretos. A escolha foi em função de experiências e vivências anteriores da autora, assim como o fato da temática ser algo bastante relevante, suscitando o interesse pela investigação.

Dentro do contexto nacional e global, falar a respeito de trabalho e de professores não é algo novo, muito menos simples. Unir essa temática à EaD traz uma vertente bastante contemporânea ligada à educação e ao mercado de trabalho, principalmente se falarmos sobre a educação superior. Por isso justifica-se o trabalho. Assim, é necessário que se faça um breve recorte histórico para que se perceba o quanto as mudanças políticas e econômicas interferem no mundo da educação e no mundo do trabalho, um dos vieses dessa pesquisa.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A partir da crise capitalista dos anos 1970, todo o cenário global se modificou intensamente, tendo como características o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; uma acirrada concorrência intercapitalista, desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, enfraquecimento dos sindicatos, entre outras coisas, que nos trouxeram consequências que perduram até os dias atuais. Para que o capital se reestruturasse, lançaram mão de inúmeras estratégias e assim, houveram várias mudanças no mundo do trabalho que impactaram diretamente na educação. Conseqüentemente no universo docente.

Conforme Antunes(1999), a década de 1980 passou por muitas transformações e “classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva e nas formas de representação sindical e política, tendo atingida sua materialidade, sua subjetividade e sua forma de ser” (1999, p.15).

A educação necessária na antiga “Era de ouro”, no auge do sistema capitalista baseada na produção fordista era básica, mínima, e hoje temos um panorama bastante diferente. As transformações sofridas pela educação impulsionadas pela mola da economia colocam trabalhadores e alunos em geral muitas vezes como reféns de um processo aparentemente irreversível, pois para atender a demanda do “novo perfil de trabalhador”, tão necessário nos dias atuais, faz-se necessária uma educação que consiga se adequar à nova ordem mundial, pautada em termos como velocidade, informação, conhecimento, competências. E o papel do professor tem enorme responsabilidade.

O trabalho docente, não diferente dos demais atualmente, vem sendo caracterizado por ampliação das tarefas, diversificação do seu papel, intensificação do trabalho, e necessidade de aperfeiçoamento e aprimoramento face às novas demandas. E esse profissional vem, segundo Formosinho (2009), tendo degradação de sua imagem social e autoimagem profissional, aliado às questões referentes a sobrecarga de trabalho, esgotamento (síndrome de burnout), baixos salários entre outros problemas, conforme aponta Lélis (2012).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Nessa perspectiva, sabemos que mudanças rápidas e frequentes criam a necessidade das pessoas aprenderem coisas novas de uma só vez, e as novas tecnologias são uma realidade e uma necessidade nos dias atuais, e a educação, seja presencial ou a distância não pode prescindir delas, assim, para supostamente atendermos a “demanda do mercado”, faz-se necessário reduzir as limitações de tempo e espaço existente no nosso cotidiano. Aprender, trabalhar, se comunicar, é quase impensável hoje em dia sem essa parafernália tecnológica, que cada vez mais altera os modos de inter-relação na nossa sociedade. Estamos sim, falando da tão propalada EaD.

Foram alterados também a forma de trabalho, a disponibilidade, o tempo dispensado, uma vez que estamos 24 horas por dia conectados. Se o trabalhador já vem sendo expropriado, explorado, atuando em condições muitas vezes desfavoráveis, adoecendo, entre outros fatores, associe isso a profissão professor, que atua com turmas na modalidade EaD, com número infinitamente maior de alunos do que nas turmas presenciais, com realidades variadas oriundos de todos os cantos do país.

Maroy, apud LELIS,2012, p.157 sinaliza que o trabalho do professor vem se modificando em termos de autonomia, por conta das avaliações e da mercantilização da educação em geral, e isso na EaD é mais do que visível. Uns professores produzem conteúdos, outros são tutores, outros gravam as aulas teletransmitidas, enfim, uma enorme divisão em prol da economia de custos, velocidade, tempo e espaço.

Como não nos remeter a Adam Smith (1983), cujas ideias, teses básicas do liberalismo, pregavam crescimento econômico, onde a partir da divisão do trabalho tem-se aumento de produtividade, simplificação do processo, aprimoramento da destreza, economia tempo e possibilidade de mecanização, limitando as visões do homem, o deixando com poucas ideias passando pela cabeça. Para o autor, essas eram as desvantagens de um espírito comercial (SMITH, apud MÉSZAROS, 2005, p.28).

A verdade é que desde que o “gerencialismo”, segundo Santos (2012), foi implantado nos sistemas escolares nos últimos anos, o trabalho docente vem se

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

limitando a execução, metas e prestação de contas. Ainda, segundo a autora, o professor, não somente na EaD, com as novas políticas e com a pedagogia neotecnista, teve o seu trabalho destituído da “dimensão criadora, contextual e transformadora” (SANTOS, 2012, P.11).

Falamos aqui, de acordo com Maroy, apud LELIS, 2012, p.157, de “desprofissionalização”, desqualificação, precarização e proletarização do trabalho docente, controlado, medido, robotizado. E como característica do neoliberalismo, com um sindicato enfraquecido que não consegue modificar esse quadro.

A precarização do trabalho, segundo Alves (2012), possui duas dimensões essenciais que se complementam, sendo a precarização salarial com as vertentes de contrato e jornada por um lado, e por outro a precarização das condições de trabalho, em função das modificações com relação a produção, intensificação, controle e envolvimento. Se trata de espoliação da força de trabalho, no plano da subjetividade humana que expropria, desequilibra e adoce o trabalhador docente, atingindo irremediavelmente a sua vida cotidiana. Fala-se em dessubjetivação de classe e a força de trabalho como mercadoria.

O decreto número 2.494/98 define a EaD como "uma forma de ensino que possibilita a auto aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação". Foi a forma encontrada para tentar transmitir ou desenvolver conhecimento sem as limitações de local e horário, indo ao encontro da necessidade de competitividade das empresas e da exigência de pessoal cada vez mais qualificado.

Que fique claro que não é mérito da EaD a desqualificação docente, esse processo vem ocorrendo de modo progressivo ao longo das décadas, com a escola sofrendo controle por parte do mercado e o professor por parte da escola, mas esse processo se intensifica com a precarização do trabalho docente, a exploração, a desvalorização, a quantidade de turmas e alunos que esse professor passa a ter, a forma

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

como o trabalho é executado, sendo reduzida a capacidade criadora, transformadora do educador e também a forma como é avaliado todo esse conjunto. Que consequências isso pode trazer a médio e longo prazo?

Referências Bibliográficas

ALVES, G. Trabalho docente e a precarização do homem-que-trabalha.

<https://blogdaboitempo.com.br/2012/11/16/trabalho-docente-e-precarizacao-do-homem-que-trabalha/> acesso em: 21/07/2017

ANTUNES, R. *Os sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 5a ed. São Paulo: Bomtempo Editorial, 1999.

ANTUNES, R. Org. *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II*. 1ª Ed. São Paulo, Boitempo, 2013.

FORMOSINHO, João. Ser professor na escola de massa In: FORMOSINHO, J. (Org.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

LELIS, I. *O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas*. Sociologias, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012

MÉSZAROS, I.; tradução de Isa Tavares. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

RODRIGUES, José. *Os Empresários e a Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SANTOS, A.F.T. *Pedagogia do Mercado. Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SMITH, A. *A Riqueza das Nações*. Abril Cultural, Coleção "Os Economistas" – SP, 1983.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

TERCEIRIZAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA:
NOVAS FACES A PARTIR DA DESREGULAMENTAÇÃO

Jacqueline Oliveira Lima Zago, UFU, jacquelinejolz@gmail.com

Robson Luiz de França, UFU, rlfranca@ufu.br

No contexto da reestruturação produtiva do mundo do trabalho e das desregulamentações da legislação trabalhista e sua consequente flexibilização se apresenta um quadro com um novo desdobramento no que tange aos tipos e modalidades de contratos de trabalho desde o início dos anos 2.000 do Século XXI. Nesta linha percebe-se que enquanto há um considerável aumento da reserva da força de trabalho que cresce vertiginosamente por um lado e por outro apresenta índices próximos nos piores momentos econômicos da história da república brasileira no que se refere à queda do poder aquisitivo da classe trabalhadora e o consequente empobrecimento desse grupo social, se revela assim novas e perversas formas de extrair mais valia desses trabalhadores tanto enquanto indivíduos quanto no contexto do coletivo de trabalhadores.

Portanto, o presente trabalho pretende analisar, sob dimensões sociológicas e jurídicas, a influência dos processos de terceirização como estratégia fragmentadora da cadeia produtiva para o adoecimento dos trabalhadores bem como analisar também o impacto

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

desses contratos no aspecto das condições de trabalho e sua influência no sentimento de dignidade do trabalhador a partir da consideração da centralidade do trabalho para o desenvolvimento humano.

Salienta-se que esse trabalho é fruto de um processo de doutoramento em andamento que pretende entre outros, estabelecer como esse movimento da precarização do trabalho dos trabalhadores por meio dos contratos de terceirização se relaciona (in) diretamente para o aumento dos índices de adoecimento. Essa pesquisa será desenvolvida no âmbito da administração pública

Esse estudo considera assim os contratos de terceirização estabelecidos no âmbito da Universidade Pública tendo em vista que essa organização se encontre num melhor patamar do que outros espaços onde se desenvolvem atividades laborais, ela está inserida num contexto político, econômico e ideológico mais amplo, controlado pelo Estado, reproduzindo ou transformando em doses homeopáticas essa realidade. Portanto, seria esperado que no interior de sua configuração existisse um certo conforto para o conjunto de trabalhadores que dela fazem parte. No entanto, o cotidiano dessas instituições, especialmente as mantidas pelo executivo federal, revela-se sua imersão nas contradições do mundo do trabalho, como por exemplo a introdução de uma das categorias mais explorada do mundo do trabalho: a terceirização.

Sobre este conceito, embora reconheçamos que sempre esteve presente na sociedade, foi por volta de 2008, a partir da crise global, que a intensidade e a forma com que passou a ser utilizada, tem sido objeto de preocupação dos pesquisadores da área. Para estes autores, a terceirização vem para acabar com a legislação social protetora do trabalho no Brasil, fazendo alusão inclusivo a um novo tipo de escravidão: digital, informal, sem direitos, vinculado a programa de metas impossíveis de serem alcançadas, quebra do que restaria da dignidade humana no trabalho (ANTUNES, 2018).

No discurso dos homens de negócio, terceirização se justifica tendo em vista de liberar a empresa (seja ela pública ou privada) da realização de atividades acessórias, também chamadas atividades-meio, e assim, concentrar suas energias no essencial. Mas, na

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

prática, o que tem sido terceirizado são as responsabilidades para outras empresas, sem nenhum cuidado para aqueles que precisam desse recurso para viver.

Quando a administração pública lança mão dessa estratégia, com o objetivo de contingenciar gastos, passar a noção de parceria público-privado, o certo é que subcontratação e terceirização são sinônimos (MARCELINO,2007, p. 57). Cresce o exército de invisíveis que transitam no espaço público, exercendo atividades que antes seriam de um servidor público. As instituições estão utilizando a terceirização como estratégia de controle orçamentário e ocupação de postos em carreiras extintas pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) de nível básico: limpeza e manutenção predial, transportes, atendimento primário.

Em 2013 foi realizada uma Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) pelo IBGE, via Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), em parceria com o Ministério da Saúde. O objetivo foi confrontar os dados com aqueles registrados pela Previdência Social. De acordo com o trabalho, ao serem perguntados se nos últimos 12 meses foram envolvidos em algum acidente de trabalho (sem considerar os acidentes de trânsito) de trabalho, 83,12% dos entrevistados responderam afirmativamente, sendo 70,59% homens, entre 18 e 29 anos. Isso significa 1.841% de diferença com os dados apontados pela Previdência Social. Importante destacar que o universo da PNS aborda uma amostra de pessoas com 18 anos ou mais inseridas no mercado formal ou informal, incluindo empregados e empregadores, do mercado formal e informal, servidores públicos, militares e empregados domésticos, entre outros (BRASIL, 2015)

Juntando-se a isso, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), apresentou uma Nota Técnica em 2016 sobre os impactos da recessão econômica e do ajuste fiscal sobre o mercado de trabalho no Brasil e foi possível registrar que, apesar do mercado de trabalho brasileiro tenha apresentado uma melhora generalizada de seus principais indicadores entre 2004 e 2014, a partir de 2014, esse quadro começa a se deteriorar, a taxa de desocupação passou a crescer seguidamente e sem interrupção em cada trimestre do ano, alcançando um contingente

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de 3,2 milhões de pessoas desocupadas. Este relatório também apresenta a migração dos postos de trabalho mais qualificados (indústria) para setores que não exigem qualificação, como o doméstico, por exemplo, ou áreas mais frágeis, menos protegidas pela legislação trabalhista brasileira. Assim, os dados apontam que o volume de segurados passou a se reduzir de forma acentuada, atingindo 7,4 milhões em março de 2016 (DIEESE, 2016)

Entendemos que os dados apresentados e a aprovação da Lei 13.467 de 13 de julho de 2017 pela Casa Civil da Presidência da República, irá deteriorar ainda mais as condições de trabalho, aumentando vertiginosamente as relações mais precárias, como por exemplo a terceirização. Em uma breve análise de conjuntura é possível observar que as recentes medidas governamentais validadas pelo Congresso Nacional impactaram ainda mais negativamente este cenário. Aliada a este fato, a democracia vive momentos cruciais, onde o autoritarismo, o estado de exceção espreita. Com isso, estão praticamente suspensos projetos de investimentos econômicos externos e internos. Alguns problemas que o trabalho final procurará abordar: O que caracteriza a terceirização e em que medida as IFES têm utilizado como estratégia para garantia de funcionamento das instituições? Quem são os trabalhadores terceirizados da UFTM, onde atuam, quem os supervisionam/chefiam e quais os seus dilemas fundamentais? Qual deve ser o papel das IFES para minimizar os perversos efeitos dessa modalidade de trabalho dando vez e voz a esse coletivo, quase sempre invisível, de trabalhadores? Como são elaborados os contratos entre as empresas e a UFTM? Existe regulamentação referente? Foi feita alguma recomendação pelos órgãos de controle (AI, AGU, TCU, MP)?

Esperamos partir de uma análise mais ampla do mundo do trabalho nas intermediações com as decisões locais, dialogando com autores da temática, com os sujeitos da pesquisa, levando em consideração que não existe neutralidade do processo. Por estarmos no início da empreitada, talvez a problematização não seja respondida, mas, que venha a suscitar novas análises.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo, Boitempo Editorial, 2018.

BRASIL. Casa Civil. Lei 13.467 de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm Acesso em 3 jul 2018.

_____. Ministério do Trabalho. Fundacentro. /Serviço de Estatística e Epidemiologia-SEE. Acidentes de trabalho no Brasil em 2013: comparação entre dados selecionados da Pesquisa Nacional de Saúde do IBGE (PNS) e do Anuário Estatístico da Previdência Social (AEPS) do Ministério da Previdência Social. 2015. Disponível em
<http://www.fundacentro.gov.br/arquivos/projetos/estatistica/boletins/boletimfundacentro1vfinal.pdf> Acesso em 3 jul 2018.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Impactos da recessão econômica e do ajuste fiscal sobre o mercado de trabalho no Brasil. Nota Técnica. Maio de 2016. Número 159. Disponível em:
<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec159recessaoAjusteFiscal.pdf> Acesso em 3 jul 2018.

FONTANELLA, Denise, TAVARES, Eveline, LEIRIA, Jerônimo Souto. O Lado (des)humano da Terceirização: o impacto da terceirização nas empresas, nas pessoas e como administrá-lo. Salvador: Casa da Qualidade, 1994.

MACIEL, Raul Lucas Tanigut Brisola. O Brasil na nova Divisão Internacional Do Trabalho: Terceirização e aprofundamento das desigualdades do Mercado de Trabalho. XXI CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA CURITIBA, 9, 10 E 11 DE SETEMBRO DE 2015. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/314115893_O_Brasil_na_nova_divisao_inter

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

[nacional do trabalho terceirizacao e aprofundamento das desigualdades do mercado de trabalho](#). Acesso em 3 jul 2018.

MARCELINO, Paula Regina Pereira. Afinal, o que é terceirização? Em busca de ferramentas de análise e de ação política. Pegada Eletrônica, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 56-60, dez. 2007. Disponível em:< <http://www4.fct.unesp.br/ceget/PEGADA82/4Texto-Paula.pdf>>. Acesso em: 02 ju. 2018.

VIEIRA, Antonieta Pereira, FURTADO, Madeline Rocha. Gestão de Contato de Terceirização na Administração Pública. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CAMPO DE CONSTRUÇÕES DE SABERES

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, UFRJ, jussarapaschoalino@yahoo.com.br

Jorge Nassim Vieira Najjar, UFF, jorgenajjar@gmail.com

O presente trabalho consiste num recorte de uma pesquisa de Pós-doutorado, a qual analisou os impactos do Estágio supervisionado por intermédio da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional, do Curso de Pedagogia de uma universidade pública. O estudo escolheu como a população alvo os estudantes do sexto período da referida disciplina, os quais responderam ao questionário sobre os saberes construídos durante o estágio.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9.394/96), depois de muitos anos de tramitação no Congresso Nacional, redesenhou o papel do professor. O docente gestor foi conclamado a assumir uma dimensão maior do que o âmbito da sala de aula, participando efetivamente das decisões da escola.

O curso de Pedagogia tem como finalidade a formação de professores que deverão atuar em múltiplos espaços escolares e não escolares. A formação de professores num curso de Pedagogia tem suas características pautadas nas relações humanas. O ensinar e o aprender constituem o aspecto basilar da formação de professores, que ultrapassa a dimensão apenas do campo do teórico. Compreendendo que a docência se efetiva nas inter-relações, na incerteza, no imprevisto e assim o processo de ensino e aprendizagem se estabelece numa construção contínua. (TARDIF, 2005; PASCHOALINO, 2009).

Na atualidade os profissionais da educação, independentemente, da função exercida na escola, são inicialmente formados para serem professores. As determinações expressas na finalidade do curso de Pedagogia deixam evidente a

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

complexidade dos saberes necessários para a docência, que são plurais. Assim, a formação do pedagogo deve procurar atender a todas às demandas da realidade, que extrapolam o âmbito da sala de aula e da própria escola.

A formação dos professores, no âmbito legal disponibiliza orientações importantes, para que o estágio seja vivenciado na prática pedagógica. Com o entendimento de que a educação é inter-relacional e da multiplicidade dessas interações, a obrigatoriedade do estágio está promulgada na LDBEN (1996). Sendo assim, no artigo 84 da referida Lei, o estágio aparece na prerrogativa de ser determinado pelas normas dos sistemas de ensino para sua efetivação.

As orientações legais ao longo do tempo foram se conjecturando e publicações normativas passaram a constituírem em direcionamentos para as instituições de ensino. Neste sentido, as perspectivas legais dispõem de todo um arsenal que legaliza e ampara as perspectivas do estágio, inclusive com o acompanhamento e as cobranças dos sistemas educacionais, para com as instituições que realizam os estágios. Em contrapartida, diante das especificidades de cada instituição, de cada turma, muitas vezes se constata as dificuldades dos estudantes no cumprimento legal, que tentam fazer peripécias para vivenciar o estágio obrigatório. Assim, num movimento contínuo, muito mais lento, também as determinações legais são alteradas para atender as necessidades do campo educacional.

A atuação do professor assume a perspectiva democrática, participativa e se complexifica, e assim a sua formação profissional precisa estar atenta para todos estes aspectos. As normatizações de estágio, que conjugam as vivências dos estudantes de Pedagogia numa instituição escolar favorecem a aproximação com a complexidade do trabalho do professor.

A formação do pedagogo, na atualidade prevista pela Resolução CNE/CP Nº 1 (BRASIL, 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura salientou as três perspectivas de formação do profissional destacada no parágrafo único do artigo terceiro:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

I- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

As diversas dinâmicas escolares vivenciadas pela inserção no campo de estágio, conjugada com a formação em sala de aula, sobre a temática da gestão escolar e a avaliação dos sistemas educacionais possibilitam aos estudantes novos olhares sobre os saberes, que perpassam a atuação do profissional de pedagogia.

A lógica da gestão educacional tem alterado suas concepções, como também suas atuações nas últimas décadas. Nos documentos legais, a partir da LDB (1996) um modelo de administração escolar foi pautado na ação colegiada se apresenta com a proposição de que todos os envolvidos do processo educacional precisam participar ativamente. Paschoalino (2012 e 2016); Barbosa e Ferreira (2013) nos seus estudos também elucidaram a importância de que mecanismos de construções de lideranças compartilhadas nas escolas sejam efetivadas.

Nesta lógica, os espaços e tempos experienciados, durante o estágio constituem um cenário, em que a escola pública de educação básica, enquanto uma célula viva e mutante permite elucidar reflexões que são analisadas no coletivo da sala de aula durante a disciplina.

A escolha da metodologia qualitativa se processou pela natureza do estudo que envolveu múltiplas pessoas, com visões diferenciadas para compreender os saberes, que perpassam o estágio de gestão, a partir da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional. Assim, os professores da educação básica, na função de gestor, os estudantes do Curso de Pedagogia e a professora da disciplina estabeleceram interlocuções que possibilitaram compreender a dinâmica complexa que se efetivavam nas escolas, no período do estágio.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A pesquisa qualitativa possibilitou o entendimento do estudo como um campo transdisciplinar, em que os cruzamentos de dados conjugaram as partilhas das pessoas participantes e os fatos observados. (CHIZZOTTI, 2003).

As interações estabelecidas a partir do estágio obrigatório demarcaram ações, significados, sentimentos e emoções, que na perspectiva da metodologia qualitativa passaram a ser audíveis e possibilitaram compreender as tramas das relações humanas presentes no trabalho da gestão escolar.

Os instrumentos de análise da pesquisa foram os relatórios produzidos pelos estudantes participantes da disciplina Prática em Política e Administração Educacional, as reflexões estabelecidas na sala de aula com a professora e os colegas de turma, que permitiram realizar diferentes leituras sobre a devida situação do estágio. Os dados coletados foram analisados com o rigor metodológico e as opções de pseudônimos utilizadas foram garantir o anonimato da identidade dos participantes.

Se por um lado, o estágio no âmbito da gestão escolar é valorizado nos documentos legais, por outro lado, o número de publicações sobre a temática, não evidenciaram a mesma proporção, de acordo com a pesquisa por publicações sobre a temática realizada por meio da consulta ao Banco da Capes de Dissertações e Teses.

Ao realizar a consulta ao Banco da Capes de Dissertações e Teses pelo termo “estágio gestão escolar”, a princípio apareceram 139.115. Após o refinamento da pesquisa para o ano de 2016, o resultado caiu para 15.350 publicações entre dissertações e teses. Novamente, foi realizada a busca com o refinamento acrescentando a grande área de conhecimento a “Ciências Humanas” e apareceram 3.741 resultados. E, por fim, foi adicionado o refinamento da área de concentração “Educação Escolar”, que encontrou 145 resultados para estágio gestão escolar. Após a consulta dos títulos e dos resumos dessas publicações de pesquisas, nenhum dos estudos analisou o estágio da gestão na educação básica.

Os resultados da pesquisa permitiram compreender a relevância de trazer à baila as análises dos saberes construídos durante o estágio. No estudo realizado, foi possível

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

analisar as respostas dos estudantes sobre a experiência vivenciada durante o estágio. Em relação aos pontos positivos, 100% dos estudantes salientaram a importância do estágio da gestão escolar e como seus olhares se modificaram durante as suas vivências na escola que permitiram compreender a complexa dinâmica da rotina escolar, na qual a gestão tem que atuar. 30% dos estudantes apontaram dificuldades de conciliar o estágio obrigatório com os estudos e o trabalho. As análises realizadas permitiram traçar um panorama sobre a importância e efetividade do estágio realizado.

Referências

- BRASIL. **Lei nº9394/96**- 23 dez. 1996. Fixa diretrizes e bases da educação de 1º e 2º graus.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciaturas. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: Acesso em: 28 nov. 2015.
- CAPES/MEC. **Banco de Teses e Dissertações**. 2006. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> Acesso em 12 de março de 2017.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- PASCHOALINO, Jussara B. de Queiroz. **O professor desencantado: matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DOS ACADMÊMICOS DE ENFERMAGEM

Flavia Melo de Castro ¹, UNESA, vinhamelcas@gmail.com

Carine Sena ², UNESA, carine.nsilvestrini@hotmail.com

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de discentes nos cursos da saúde é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços, e passam a ter contato com a realidade sociocultural da população e da instituição. De acordo com Mafuani (2011) ao chegar à universidade, o aluno depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais nos quais será preciso analisar o cotidiano. O autor salienta que por intermédio do estágio supervisionado o acadêmico poderá observar se está preparado o suficiente para ingressar no mercado de trabalho. As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho relacionam-se com a compreensão das políticas de estágio nacionais e, principalmente, das diretrizes curriculares nacionais para graduação em enfermagem. Justifica-se a presente discussão na qual considera a legislação em que o estágio supervisionado é a modalidade obrigatória nos cursos de graduação em enfermagem e ainda quando da necessidade de repensar as práticas desenvolvidas num campo da ciência onde a interação docente/discente pode avançar para relações pessoais e de trabalho férteis e promissoras – o estágio supervisionado traz

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

um aprendizado mútuo para os envolvidos, além de propiciar um laboratório vivo para as questões da educação de ciências da saúde e para a enfermagem. Assim, têm-se como objeto de estudo as discussões aludidas em publicações nacionais sobre o tema em questão.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência. As atividades foram desenvolvidas por acadêmicas do nono período do curso de graduação em Enfermagem, durante o Estágio Curricular Supervisionado II, da Universidade Estácio de Sá (UNESA), no Rio de Janeiro/RJ. O campo de estágio foi em um Hospital Municipal de um bairro da zona sul do referido município. As atividades aconteceram sob a supervisão de duas professoras da UNESA, que também discutia com a enfermeira preceptora da unidade de preceptoria o desempenho da acadêmica. O estágio ocorreu de abril a junho de 2018, totalizando em 154 horas.

Resultados e Discussão

Os profissionais de saúde devem estar aptos a assegurar um tratamento de forma holística a toda população, no nível individual e coletivo, desenvolvendo ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde. O serviço de saúde deve ser realizado de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde (CUNHA, 2016). Para que o ensino educativo seja competente e possível, torna-se necessária uma reorganização dos espaços de formação, de modo que estes espaços formem um cidadão trabalhador, cidadão sensível e que, principalmente, esses espaços se aproximem das políticas de formação nacional geral e específica da área, levando este futuro profissional a olhar uma mesma realidade de forma ampliada (SANTOS, 2006). As dificuldades encontradas no campo de estágio não são exclusivas dos alunos,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pois os professores também têm expectativas em relação ao grupo, e às demandas geradas a partir de responsabilidades advindas das instituições hospitalares. Essas instituições conveniadas têm papel crucial no caminhar do processo ensino-aprendizagem em saúde, visto que suas equipes, não raro atribuladas com o fazer, podem experimentar sentimentos de desconforto perante aos alunos e professores de outra instituição que tem um compromisso com o fazer-pensar-saber. Este compromisso docente/discente requer tempo, paciência e certa generosidade por parte da equipe hospitalar para remanejar funções em direção aos alunos, oportunizando a prática tão esperada por estes. E ainda existe a preocupação dos alunos com a equipe e sua forma de trabalho que, muitas vezes, é diferente do que são exigidos pelos professores aos alunos, estes dizem que é necessário ter atitudes éticas e que não firam a integridade do cliente, porém, o que os alunos experienciam em campo, nem sempre está em consonância com estas recomendações. Críticas e questionamentos são apontados por alunos em relação à atuação dos trabalhadores, sendo que um fazer mecânico e tarefeiro, às vezes se sobrepõe ao sofrimento dos pacientes, o que desperta no aluno o medo de também se tornar indiferente no futuro (CASATE e CORRÊA, 2006). Apesar desses desafios a serem superados, o estágio deve ser contemplado como um procedimento didático que oportuniza situar, observar e aplicar criteriosamente, reflexivamente, princípios e referenciais teórico-práticos assimilados por intermédio do curso, sendo imprescindível o inter-relacionamento multidisciplinar entre teoria e prática, sem perder de vista a realidade na qual está inserido. (COSTA E GERMANO, 2007).

Conclusões e Referências.

Nos estágios hospitalares, os discentes enfrentam, muitas vezes, situações complexas, envolvendo sofrimento humano e conflitos reveladores da nossa fragilidade e vulnerabilidade. Ao se depararem com o sofrimento da pessoa doente, neles é

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

despertada a sua própria dimensão humana, sensibilizando-os para o cuidar. Porém, ao mesmo tempo, isso os torna vulneráveis ao sofrimento. Essas situações realmente exigem do aluno uma atitude de escuta, envolvimento, senso crítico e acolhimento, para o qual ele não está, muitas vezes, preparado. Contudo, o despreparo relaciona-se tanto à formação como à organização da prática hospitalar, nas quais ainda é predominante a dicotomia fazer técnico-fazer humano, representando limitações para a perspectiva de humanização das práticas em saúde. Nesse sentido, é fundamental que o aluno seja acolhido em suas limitações e conflitos, sendo acompanhado no sentido de promoção de sua maturidade pessoal e profissional, para a formação não estritamente técnica de sua profissão, contemplando também a formação de cidadão, pessoa humana, cujo fazer sempre tem implicações nas dimensões social e existencial. Isso implica repensar o processo de formação, com ênfase na articulação de conteúdos das ciências humanas e conteúdos clínicos, bem como na articulação teórico-prática que favoreça transformações compartilhadas dos serviços e da escola, envolvendo novas relações entre professores, alunos e trabalhadores. Nesse contexto, dentre outros aspectos, é imprescindível que os docentes, como participantes significativos do processo ensino-aprendizagem, busquem formas de contribuir para a construção de uma formação humana e ética, valorizando a sua responsabilidade de educador. Isso envolve ações políticas e pedagógicas no contexto institucional. As discussões são necessárias no âmbito da educação em enfermagem visto que os cursos tem se multiplicado pelo país, sendo assim, o número de enfermeiros formados a cada semestre tem crescido muito e é preciso que a qualidade da formação destes profissionais seja também ampliada através da reflexão de seus formadores. O estágio guarda suas especificidades quanto à necessidade de atender as demandas tanto dos alunos quanto de professores e instituições de saúde que funcionam como cenário deste processo, visto que esta tríade deve permanecer sempre focalizando o principal sujeito das ações de saúde – o cliente.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

ÂNGELO M. Vivendo uma prova de fogo: as experiências iniciais da aluna de enfermagem [tese]. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP; 1989.

CARVALHO MDB, PELLOSO SM, VALSECCHI EASS, COIMBRA JAHC. Expectativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em hospital. Rev Esc Enferm USP. 2009;33(2):200-6

CASATE JC, CORRÊA AK. Humanização do atendimento em saúde: produção científica na literatura brasileira de enfermagem. Rev Lat Am Enferm. 2005; 13(1):105-11.

COSTA L.M.; GERMANO, R.M. Estágio curricular supervisionado na Graduação em Enfermagem: revisando a história Revista Brasileira de Enfermagem, v.60, n.6, p. 706-10, 2007.

CUNHA, M. et al. Atitudes do enfermeiro em contexto de ensino clínico: uma revisão da literatura. Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health, n. 38, p. 271-282, 2016.

DIAS, Emerson Piantino; et al. Expectativas de alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em instituições de saúde. Rev. Psicopedagogia 2014; 31(94): 44-55. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n94/06.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2018.

MAFUANI, F. Estágio e sua importância para a formação do universitário. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 03 maio. 2018.

MARTINS MCFN. Humanização das relações assistenciais: a formação dos profissionais de saúde. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2001.

ITO, EE. TAKAHASHI, RT. Percepções dos enfermeiros de campo sobre o estágio curricular da graduação de enfermagem realizados em sua unidade de trabalho. **Rev. Esc. enferm. USP**, Mar 2005, vol.39, no.1, p. 109-110. ISSN 0080-6234 Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v39n1/a15v39n1.pdf>

SANTOS, T. C. M. dos; PAULA, M. A. B. de; SANTOS, F. T. Estágio curricular: percepção de professores de enfermagem da área profissionalizante. REVOL, São Paulo,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

p. 484-489, abr./jun. 2010.

SANTOS, SSC. O ensino da enfermagem gerontogeriatrica e a complexidade. **Rev. Esc.enferm.** USP, Jun 2006, vol.40, no. 2, p. 228-235. ISSN 0080-6234

VALENÇA, C. N; GERMANO, R. M. Os principais desafios encontrados na realização do estágio supervisionado em enfermagem. Curso de Doutorado em enfermagem. p. 128, 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Listagem dos Trabalhos do VOLUME 2/EIXO 2

A UNIVERSIDADE PÚBLICA SOB A MIRA DA OFENSIVA DO CAPITAL: O AJUSTE INJUSTO DO BANCO MUNDIAL PARA O BRASIL

José dos Santos Souza, GTPS/UFRRJ

POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DO REUNI: CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI

Bernardo Pinheiro Cardoso de Brito Gonçalves, UNISANTOS

ALGUNS ASPECTOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

Célia Cristina Pereira da Silva Veiga, PPGEduc/UFRRJ

José dos Santos Souza, PPGEduc/UFRRJ

O ENSINO DA ESCRITA DE GÊNEROS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Beatriz Fernanda Fortunato dos Santos – UFF

Jéssica do Nascimento Rodrigues - UFF

PROFESSOR ENGENHEIRO OU ENGENHEIRO PROFESSOR: CRUZANDO AS FRONTEIRAS ENTRE A PEDAGOGIA E A ENGENHARIA

Francisco José Soares Costa, IFES

UM CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA NA ÓTICA DOS SEUS ESTUDANTES: O PERFIL DOS EGRESSOS

Délia de Oliveira Ladeia, UESC

Josefa Sônia Pereira da Fonseca, UESC

POR UMA FORMAÇÃO NARRATIVA: PRÁXIS FORMATIVA NOS CADERNOS REFLEXIVOS DA LEC/UFRRJ

Fabrcia Vellasquez Paiva – UFRRJ

O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA E AS HOLDINGS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Luiz Fernando Conde Sangenis - UERJ

A REDE SOCIOTÉCNICA DA EAD NA UERJ: MAPEANDO OS CURSOS DE LICENCIATURA SEMIPRESENCIAIS

Carla Luíza Silva Costa Neto, IGEOG/UERJ

Fátima Kzam Damaceno de Lacerda, IQ/UERJ

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O ENADE

Virginia Sene Fernandes – UNISANTOS

UMA BREVE REVISÃO DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Célia Maria Cerantola de Mattos, AEDB

Angela Maria da Silva Campos, AEDB

Simone Lopes Mendes, AEDB

POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UFF

Cecilia Neves Lima, Universidade Federal Fluminense – UFF

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS NO CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Solange Santiago Ferreira, NUGEPPE/UFF

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Raquel Silva Borges, UFU

Luci Aparecida Souza Borges de Faria, UFU

Maria Célia Borges, UFU

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: ANÁLISE DE EMENTAS DO CURSO DE LETRAS DA UFF – NITERÓI

Livia Puga de Almeida Santos, UFF,

Luciana Maria Almeida de Freitas, UFF

NOVAS DINÂMICAS DO CONHECIMENTO PARA UM MUNDO TENSIONADO

Krishna Neffa, UERJ,

Elza Neffa, UERJ,

ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS NA FORMULAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock, PUC-Rio

A RELAÇÃO ESTRUTURAL E CONJUNTURAL NAS POLÍTICAS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Viviane de Souza Rodrigues, UFRRJ

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MARANHÃO: O CASO DAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Ana Paula Ribeiro de Sousa – UFF
Leonardo José Pinho Coimbra – UFF

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM TERMOS DE SEXO, RAÇA E RENDA FAMILIAR: UM PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Rosileia Lucia Nierotka, PUC-RIO

A UNIVERSIDADE SEGUNDO SUAS DOCENTES: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA ÁREA PEDAGÓGICA DE LICENCIATURAS

Gislaine Marli da Rosa Kalinowski, UFF

POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO ENSINO SUPERIOR DE REFUGIADOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Joselito Batista Dias, UNISANTOS
Chiou Ruey Ling, UNISANTOS
Modesto Leite Rolim Neto, UFCA

VIVÊNCIAS DE PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO EM PEDAGOGIA NO INTERIOR FLUMINENSE: INTEGRANDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

Fernando de Souza Paiva, GRUPPE/UFF/CNPq – LIPEAD/UNIRIO,
Mariana Santiago Tavares, INFES/UFF,
Ana Luisa Barros Cunha, INFES/UFF,

A PRÁTICA DOS ENVELOPES FREINETIANOS NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Marcio Bernardino Sirino, UCB

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DOS ACADMÊMICOS DE ENFERMAGEM

Flavia Melo de Castro, UNESA,
Carine Sena, UNESA

AS IMPLICAÇÕES SOBRE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES

Carolina Castro, UFF,

TEORIAS E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO DIÁLOGO UNIVERSIDADE-ESCOLA BÁSICA

Dennys Nunes (FFP/UERJ)
Rhayane Alves (FFP/UERJ)
Suzana Loroza (FFP/UERJ)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

APRENDIZAGEM E INTERATIVIDADE, UMA DISCUSSÃO SOBRE O MODELO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NÃO PRESENCIAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Carolina Emilia da Silva, GEEPAC/UNIRIO

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EMPREENDEDORISMO NO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR TECNOLÓGICO

Paula de Macedo Santos – UFRRJ

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MAKERS NO ENSINO SUPERIOR. EXPERIÊNCIA EM DISCIPLINA DE HEMATOLOGIA

Renato Frosch, USJT – UNISANTOS

Samuel Rangel Cláudio, USJT - UNIFESP

A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SEU COMPROMISSO SOCIAL E POLÍTICO

Juliana Coelho Andrade, UNISANTOS

O TRABALHO DOCENTE NA EAD DO ENSINO SUPERIOR: FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

Daniele Cruz, SEEDUC/RJ

A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO PRECURSOR DOS DIREITOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Luciana Vieira Lopes, UFF

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

VOLUME 2/EIXO 2 Instituições representadas:

AEDB

IFES

PUC-Rio

SEEDUC/RJ

UCB

UERJ

UESC

UFCA

UFF

UFRRJ

UFU

UNESA

UNIFESP

UNIRIO

UNISANTOS

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ANAIS
RESUMOS EXPANDIDOS

VOLUME 3

EIXO 3:
FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

ISBN: 978-85-922051-4-0

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A CULTURA POPULAR NA ESCOLA: O BUMBA MEU BOI NO
IMAGINÁRIO DOS EDUCADORES DO CENTRO EDUCACIONAL
RAIMUNDO ARAÚJO DE CHAPADINHA-MA**

Ivandro de Souza Coêlho, UFF, ivandrocoelho@hotmail.com

Iduina Chaves, UFF, iduina@globo.com

Linha de pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade

Considerando que o contato com as imagens e representações simbólicas da cultura popular abre novas possibilidades para uma educação da sensibilidade - entendida aqui como uma educação dos sentidos que nos conectam com o mundo (JÚNIOR, 2000) -, o presente artigo busca compreender os sentidos do imaginário do bumba meu boi presentes no cotidiano da escola pública CE Raimundo Araújo de Chapadinha-MA, a partir das vivências com professores e alunos. Para isso, adotamos como pilares epistemológicos a Sociologia do Cotidiano de Maffesoli (1995, 2010), a Antropologia da Complexidade de Morin (2000, 2003, 2005,) e a Antropologia do Imaginário de Durand (2011, 2012), a fim de tentar compreender a experiência do bumba meu boi nas práticas docentes e nas políticas de formação, refletindo sobre as potencialidades de uma pedagogia do imaginário para a formação de educadores no contexto maranhense. Recorreremos ainda às contribuições de Bachelard (2001, 2009).

Partimos da reflexão acerca da importância do bumba meu boi no cenário sociocultural do Maranhão, no espaço escolar e nas políticas de formação dos professores no estado. Em seguida, discutimos a respeito da imagem e da imaginação no contexto de uma cultura iconoclasta e suas consequências para o campo da educação. Por fim, apresentamos os resultados de uma experiência em sala de aula envolvendo alunos e professores da escola pública CE Raimundo Araújo, verificando o potencial formativo das imagens simbólicas produzidas a partir da interação com a obra do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

cantador maranhense de bumba meu boi de orquestra, Donato Alves. Acreditamos que este estudo se faz relevante por buscar compreender como professores e alunos ressignificam (reconstruem) concepções, representações e imagens do bumba meu boi no espaço escolar. Além disso, permite pensar o imaginário do Bumba meu boi do Maranhão nas políticas públicas de formação como um caminho para que a dimensão poética vinda da arte popular possa acontecer na escola por meio de uma pedagogia do imaginário. Por fim, acreditamos que este estudo também destaca a importância do trabalho de reabilitação da imagem, uma vez que esta tem sido historicamente desprezada, principalmente no contexto escolar. No Maranhão, o bumba meu boi é considerado a maior manifestação da cultura popular do estado.

Trata-se de uma celebração coletiva que contribui para fortalecer e revitalizar, pela via do imaginário, a identidade e os laços afetivos entre os seus membros e a comunidade. Maffesoli (1995, p.115) nos ensina que a “[...] a imagem religa, fornece os vínculos, relaciona todos os elementos do dado mundano entre si”. Desta forma, enquanto fenômeno sociocultural, o bumba meu boi possui íntima relação com a educação, na medida em que faz parte da complexidade humana. Porém, apesar de ser uma das mais expressivas manifestações da nossa cultura popular, o bumba meu boi também sofre os efeitos de uma educação racionalista, fazendo-se presente e visível apenas durante as celebrações que compõem o calendário oficial das escolas, no caso as festas juninas. Existe, pois, um imaginário do bumba meu boi que permeia a vida dos educadores e o cotidiano da escola, mas que, em geral, fica oculto.

Segundo Saura (2008, p.429.), “[...] raras vezes estas práticas têm oportunidade de adentrar os limites do muro da escola, privilégio para poucos dos nossos educadores sem diploma”. Porém, mesmo ignoradas ou negadas, o simbolismo dessas práticas – entre elas o bumba meu boi - permanece latente nas imagens, nas narrativas e formas de convivência. Esse lado de sombra é “[...] fundamental para entender como os grupos compreendem seu real social e como agem em função dessa compreensão. (CHAVES, 2009, p.97). Nesse sentido, considerando a instituição escolar como um sistema

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sociocultural, é importante apreender os aspectos patentes e latentes do bumba meu boi do Maranhão que permeiam os sonhos, os devaneios e as representações dos educadores e educandos do CE Raimundo Araújo, em Chapadinha-MA. Deste modo, postulamos que o processo formativo deve se pautar numa proposta educativa aberta e sensível, que opere a conexão entre os saberes adquiridos e os que se constroem no cotidiano escolar. Da interligação entre esses saberes poderão surgir novas práticas pedagógicas que valorizem o imaginário, a sensibilidade e a emoção, ao mesmo tempo em que contemplem a razão.

Duborgel (1992) propõe uma pedagogia do imaginário, capaz de reverter os efeitos da iconoclastia escolar a partir da oferta abundante de imagens, objetos, mitos, lendas, rituais, festas, poemas, narrativas, sonhos, símbolos. Para isso, a escola deve estar aberta ao trabalho de exploração do “Museu do Imaginário”. Do mesmo modo, é importante que os educadores se sensibilizem, fomentando novas políticas públicas de educação e formação que contemplem experiências forjadas dentro e fora do ambiente escolar, entre elas a do bumba meu boi do Maranhão. O imaginário neste estudo está relacionado à cultura popular e à educação e é entendido como “conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens” (DURAND, 2012, p.18). Foi com base nesse referencial que realizamos em 2016 uma “Oficina de Devaneios” com professores e alunos do CE Raimundo Araújo, em Chapadinha-MA. A atividade de sensibilização com as imagens presentes nas toadas de Donato Alves mostrou que estudantes e professores conectaram-se com seu interior e depois exteriorizaram seus sentimentos em novas representações. A experiência revelou também que o trabalho com as imagens abre novas possibilidades de ensinar e aprender, marcadas pela interação. E foi a força simbólica dessas novas imagens produzidas que acentuaram a ideia de que uma educação da imaginação é possível no contexto do Maranhão.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CHAVES, Iduina Mont'Alverne. As políticas públicas na formação de professores: a licenciatura na UFF. In: CHAVES, Iduina; COSTA, Valdelúcia Alves; CARNEIRO, Waldeck (Orgs) **Políticas públicas de educação**: pesquisa em confluências. Rio de Janeiro: Intertexto, Quartet, 2009
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arqueologia geral. Tradução Hélder Godinho. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- _____. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.
- DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- MORIN. E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, 72 p.
- _____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- _____. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- SAURA, Soraia Chung. **Planeta de boieiros**: culturas populares e educação de sensibilidade no imaginário do bumba-meu-boi. São Paulo, 2008.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Isadora de Araújo Azevedo – UFRJ - docaazevedo@gmail.com

Conversas entre Professorxs: Alteridades e Singularidades - UFRJ/FAPERJ

O grupo de pesquisa e extensão ConPAS - Conversas entre Professorxs: Alteridades e Singularidades foi formado em 2010 e se insere nos campos: da formação de professores, dos currículos praticados e do cotidiano escolar. O grupo é formado por professoras da Educação Básica do Colégio de Aplicação e por bolsistas de graduação, todos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nosso objetivo é buscar outras formas possíveis de pensar as escolas e os saberes que ali circulam, por meio da ampliação das experiências vividas e de sua contribuição à justiça cognitiva. Uma das ações extensionistas do grupo se dá em parceria com a Escola Municipal Leitão da Cunha, localizada na Tijuca, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. O presente resumo tem como objetivo apresentar resultados de reflexões sobre o cotidiano escolar a partir da leitura de Paulo Freire tendo em vista o contexto atual de avanço do conservadorismo no campo da educação.

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido” Paulo Freire mostra que a educação reflete a estrutura do poder. No caso de uma ordem opressora os homens perdem sua humanidade e são vistos quase como coisas, este é o caso das sociedades capitalistas ocidentais, na qual estamos inseridos. O autor mostra como o que ele denomina de educação bancária serve para legitimar e manter as estruturas de poder vigentes através de uma relação hierarquizada e rígida que satisfaz os interesses do opressor, estimulando a ingenuidade do educando e não sua criticidade e criatividade.

Segundo Freire, a dicotomia entre educadores e educandos é o que caracteriza essa forma de educação. Ao analisar o modelo educacional atual é possível perceber

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

como isso ainda é comum e reforçado nas escolas principalmente por meio de avaliações - no caso das escolas da rede pública, avaliações externas. Nesse contexto, os professores têm sua autonomia ameaçada, pois precisam cumprir com uma série de conteúdos que serão cobrados, e o resultado obtido pelos alunos é o que serve para mensurar a qualidade do ensino. Assim todos os outros aspectos envolvidos na relação ensino-aprendizagem são desconsiderados. O que temos no atual cenário da educação brasileira é que cada vez mais alunos são tidos como números e o papel dos professores tem sido o de fazer esses números subir.

Para superar essa realidade é preciso reconhecer a “vocação ontológica de ser mais” (FREIRE, 2017, p.85) dos homens. Em função disso, o autor propõe uma pedagogia do oprimido como ferramenta nessa luta para recuperar a humanidade roubada por essa ordem opressora, apresentando os pressupostos para uma educação problematizadora e libertadora. Nessa concepção de educação, reconhece-se que a realidade social objetiva se configura a partir da subjetividade dos homens numa relação dialética, ou seja, não se pode pensar uma sem a outra. Portanto, a educação libertadora é pautada na dialogicidade, superando as dicotomias, principalmente a existente entre educadores e educandos.

As palavras de Paulo Freire sobre um modelo de educação que busca a mudança desse panorama, soam como um eco de esperança e resistência. Este livro escrito em 1968, período marcado pelo aumento da repressão da ditadura militar no Brasil, permaneceu proibido no país até 1974. Atualmente temos uma onda conservadora avançando e a educação, mais do que nunca, se mostra um campo de disputas. Os projetos defendidos pelo governo cada vez mais reforçam uma educação de caráter bancário, que forma para manter a ordem vigente. Por isso, algumas frases do autor se encaixam perfeitamente para descrever esse cenário, como por exemplo, quando ele diz: “que seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário.” (FREIRE, 2017, p.183)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Apesar disso, a atuação como bolsista numa escola pública, tem permitido perceber como, mesmo com diversos mecanismos para controlar a atividade docente, estes nem sempre limitam a relação professor-aluno, e que esta não se restringe a simples transmissão e recepção de conteúdos. Um dos pontos destacados no texto e que pude vivenciar ao longo dessa experiência é a questão do diálogo que aparece como condição para a real humanização. Pensando em toda minha trajetória escolar até o presente como aluna da graduação e na minha atuação como bolsista, fica clara a importância que tem o diálogo em sala de aula como base para uma relação horizontal, mesmo quando se segue uma série de normas. Nos espaços de ensino por onde passei tive oportunidade de vivenciar momentos de diálogo, quando a professora se entende como sujeito que também está em construção e dá espaço para o aluno se expressar.

O estudo deste livro permite refletir sobre como é fácil, no processo que busca a emancipação e a libertação, cair no lugar de opressor. Isso porque, segundo Freire, temos o opressor introjetado em nós e, por isso, acabamos reproduzindo a sua lógica. Percebo que, como futura professora, pode ser fácil me colocar no lugar de quem detém um conhecimento que é melhor ou mais correto e que deve ser transmitido ao aluno. Para uma prática libertadora de fato, o conhecimento deve ser encarado como um processo de busca constante, onde alunos e professores são sujeitos no ato de transformação da realidade. Nesse sentido, o conhecimento é construído com o aluno, e não para o aluno. Por isso, é necessário que eu esteja sempre atenta, praticando uma educação que contribui para o processo de emancipação dos sujeitos envolvidos.

Ainda que tenham se passado cinquenta anos desde que Paulo Freire escreveu “Pedagogia do Oprimido”, o texto é muito pertinente, já que por mais que o tempo tenha corrido, ainda vivemos sob uma ordem que oprime. E o campo da educação tem sentido isso cada vez com mais força conforme o conservadorismo avança. Mas ainda assim, serve de base para quem pensa ser possível transformar essa realidade por meio da educação, uma vez que o reconhecimento do limite dessa realidade opressora é estímulo para a libertação. O que o texto mostra é que essa não é uma tarefa fácil,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

porém é possível. O fato do livro ter sido censurado no período da ditadura militar mostra como seu conteúdo tem poder, e que as ideias ali apresentadas podem acarretar mudanças na estrutura da sociedade.

Estar inserida em sala de aula, em uma escola pública, durante o processo de formação docente me faz perceber como o contato e a relação com o outro possibilita um repensar sobre nós mesmos e nossas ações. Essa inserção tem mostrado que é possível romper a dicotomia construída entre a formação e a prática docente, e como as trocas com os pares é importante, justamente por sermos seres em permanente construção. Assim, relacionando as experiências em sala de aula (ao longo da trajetória escolar, como aluna de graduação e professora em formação) com as palavras de Paulo Freire, noto a necessidade da superação dessa democracia liberal, que culpabiliza o indivíduo pelo fracasso e não as estruturas ou a forma de funcionamento da sociedade.

Concluo com uma citação que faz muito sentido no contexto atual, e que serve de inspiração para que a educação continue sendo um campo de resistência enquanto uma ordem injusta se mantiver:

“No entanto a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”. (FREIRE, 2017, p.114)

Referência

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Alessandra Barbosa Santos, UERJ, alebsantos14@hotmail.com

Caroline Menezes Nunes de Oliveira, UERJ, cmnunesoi@gmail.com

Lucilia Augusta Lino, UERJ, lucilialinop@yahoo.com.br

Este trabalho objetiva a análise das metas e estratégias presentes no Plano Nacional de Educação 2014 em relação a formação e valorização do profissional da educação, focalizando a perspectiva da educação inclusiva. Assim, faremos um recorte na educação básica, destacando os desafios da educação inclusiva, sem esquecer que a segunda é uma ramificação da primeira, destacando o papel da educação especial no processo de inclusão.

A perspectiva da Educação Inclusiva trouxe imensos desafios para a formação de professores para atender a nova demanda, que trouxe para a escola regular sujeitos excluídos historicamente dos processos de escolarização ou segregados em instituições assistenciais. Nosso foco neste trabalho, será no profissional.

Destacamos no Plano Nacional de Educação (PNE) e suas metas e estratégias para essa década, algumas que são cruciais para entender a formação e a valorização do profissional da educação, e se estas contemplam a perspectiva inclusiva nas propostas de formação inicial e continuada do mesmo. Cabe ressaltar que formação e valorização são dois pontos dependentes e complementares.

O PNE tem um conjunto de 4 metas – 15, 16, 17 e 18 – em as duas primeiras estão voltadas para a questão da formação inicial e continuada do profissional da educação, e a terceira e a quarta para a valorização – piso e equivalência salarial e plano de carreira - do mesmo.

Cabe entretanto destacar ainda a Meta 4, a única especialmente voltada para o público alvo da educação especial – alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – e direcionada para a universalização do acesso a educação básica, e o atendimento educacional especializado (AEE), para esse público. O atendimento a esses alunos implica diretamente na formação continuada e especializada do profissional que irá lidar com este público, visando assegurar a oferta de qualidade da educação básica. A meta 4 tem 19 estratégias das quais destacamos 5, referentes aos profissionais, como a que trata do fomento da formação continuada de professores para o AEE (4.3); da garantia do AEE a todos os alunos público alvo da educação especial (4.4); do estímulo a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas para apoiar o trabalho dos professores (4.5); o apoio a ampliação das equipes garantindo a oferta de professores da AEE (4.13); do incentivo à inclusão nos cursos de licenciatura dos referenciais teóricos, teorias de aprendizagem e processos de ensino-aprendizagem relacionados ao AEE (4.16).

Na meta 15, que trata da formação específica de nível superior, em curso de licenciatura, para todos os professores da educação básica, das treze estratégias apenas uma (15.5) menciona programas específicos para formação de profissionais da educação para a educação especial entre outras modalidades.

A meta 16, trata da formação em pós-graduação, visando 2024, o último ano de vigência da PNE, levando em consideração as necessidades, demandas e a contextualização do sistema de ensino. Esta meta é complementar às anteriores, já que alimenta a ideia de que o profissional precisa da formação continuada para que haja a garantia uma educação de qualidade e que se atenda o direito à educação dessas pessoas. Quando se pensa na questão da educação inclusiva a formação continuada e especializada se faz necessária, já que se lida com um público que cada vez mais se amplia, restrito e com diversas particularidades em questões de didática e processos pedagógicos. Por isso essa meta é de suma importância para a formação e a valorização desse profissional, visto que a partir de investimentos que estão previstos no Plano Nacional de Educação essas pessoas irão atingir o que é proposto. Esta meta tem seis

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

estratégias definidas: O planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Estratégia 16.1); consolidar política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (Estratégia 16.2); ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica (Estratégia 16.5); e fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (Estratégia 16.6).

Já a meta 17 discute a valorização, do profissional do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Por tanto, percebe-se que a partir da valorização desse profissional os índices de educação, as taxas de escolarização e o desenvolvimento sócio econômico irão melhorar, e por isso ocorre essa necessidade de se valorizar esse profissional. De forma específica a valorização de acordo com a meta deve ser dada a partir da remuneração que por ora é alarmantemente menor do que aqueles outros profissionais que possuem o mesmo nível de instrução (ensino superior). Da mesma forma, a meta 18, trata da valorização do profissional da educação, assegurando que no prazo de 2 (dois) anos, já esgotados, todos os sistemas de ensino teriam Planos de Carreira, tendo como referência o piso salarial nacional profissional. Nas 4 estratégias da Meta 17 e nas 8 estratégias da meta 18, não há menção ao professor que atua na educação especial.

Em 14 metas do PNE tem estratégias voltadas para o atendimento do público alvo da educação especial, a saber os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011). Dentre os

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visa o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial nas escolas regulares, atendendo suas necessidades educacionais especiais, está a garantia, entre outros, de: Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. (BRASIL, 2008). O Art. 1º do Decreto 7.611/2011 determina que ‘O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado’ de acordo com oito diretrizes, a saber: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011)

No Art. 5º, da referida lei, que trata do apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino fornecido pela União, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado ao público alvo da educação especial, matriculados na rede pública de ensino regular, destacamos no § 2º dois incisos que tratam de ações referentes à formação de professores, gestores e demais profissionais: III- formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; e IV- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011).

Concluindo de forma provisória vemos que são grandes os desafios postos à formação e valorização dos profissionais da educação que atuam com o público alvo da educação especial, em uma perspectiva inclusiva.

Referências

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília. 25 de junho de 2014. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em 08 junho 2018.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso 10 de junho de 2018.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Min. nº 555, de 05/06/2007 e Port. nº 948, de 09/10/2007. Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso 10 de junho de 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTENDENDO A HISTÓRIA E ANALISANDO O PRESENTE

Raquel Cruz Freire Rodrigues, UEFS, raquelfreirerodrigues@gmail.com

Introdução

O nosso trabalho se apresenta no campo da política da formação de professores, isto porque entendemos a mesma não pode estar pautada em uma concepção imediatista e de caráter emergencial. A política de formação de professores de estar regulada na: formação que acate as necessidades dos alunos em acessar aquilo que a humanidade produziu; carreira, que seja atrativa e que atenda às necessidades dos trabalhadores da educação, necessidades estas em que o professor possa se dedicar exclusivamente ao seu trabalho pedagógico, e que o piso salarial seja garantido aos professores de todos os Municípios, Estados e Distrito Federal.

Não podemos negar que nos últimos três mandatos presidenciais do governo do PT, dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva e um da presidente Dilma Rousseff, houve uma primazia no campo da formação de professores. Segundo as evidências nos Relatórios produzidos por Comissões Especiais (BRASIL, 2007), haviam em vigor 28 programas estruturantes e emergenciais, para a formação de professores inicial e continuada, presencial e educação a distância:

- 01. PRODOCÊNCIA** - Programa de Consolidação das Licenciaturas;
- 02. PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;
- 03. OBEDUC** - Programa Observatório da Educação;
- 04. PARFOR** - Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica;
- 05.** Programa Novos Talentos;
- 06.** Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- 07.** Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

08. PROINFO INTEGRADO – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional;
09. PROJETO GESTOR – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica/Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica;
10. PPGEA – Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola;
11. PIQDTEC – Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
12. Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos;
13. Programa Escola Ativa – Educação no Campo;
14. Procampo – Programa de Apoio À Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo;
15. PROLIND – Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – Educação Indígena;
16. Rede UAB de Educação para a Diversidade;
17. LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores;
18. PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial;
19. PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional;
20. Pró-Letramento;
21. Rede Nacional de Formação de Professores;
22. Pró-Licenciatura;
23. ProInfantil;
24. Observatório da Educação Escolar Indígena;
25. Programa de Licenciaturas Internacionais;
26. Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA;
27. Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira;
28. Programa Aprofundando a Análise da Docência e Liderando a Aprendizagem. (TAFFAREL; RODRIGUES; MORSCHBACHER, 2013, p.68).

Estes programas possuíam a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) enquanto agência financiadora, foram construídos por especialistas da Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Precisamos e defendemos uma política de formação de professores em que os investimentos públicos sejam destinados a instituições públicas e que a política de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

formação de professores seja permanente e contínua para graduação e pós-graduação, ou seja, uma política de Estado.

O Governo Federal desde 2016 fixou um limite para os gastos do governo pelos próximos 20 anos atingindo os setores da saúde e da educação, especificamente na formação inicial e continuada de professores.

Em 2018, depois de 2 anos de Governo Temer, fomos acessar as informações pela Capes os programas em vigor na página da Capes e tivemos as seguintes informações no campo da formação de professores:

Indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância

- 01. PRODOCÊNCIA** - Programa de Consolidação das Licenciaturas;
- 02. PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;
- 03. OBEDUC** - Programa Observatório da Educação;
- 04. PARFOR** - Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica;
- 05. Programa Novos Talentos;**
- 06. Universidade Aberta do Brasil (UAB);**
- 07. LIFE** – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores;
- 08. Novos Talentos;**
- 09. Projeto Água;**
- 10. Programa STEM;**
- 11. Britannica Escola (BRASIL, 2018)**

Observamos que tivemos um corte substancial dos principais programas para a formação de professores, reflexo da política da contenção orçamentaria que o Governo Temer adotou.

1- A Residência Pedagógica: que programa é esse?

No campo da formação de professores iremos nos debruçar em relação ao Programa da Residência Pedagógica, que foi bastante criticado pelas entidades científicas e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sindicatos, isto porque as Universidades deveriam atrelar os seus projetos a Base Nacional Comum Curricular, tirando as Universidades a autonomia pedagógica. Observamos que esta Base defendida pelo Governo Federal se apresenta contrária a proposta da Base Comum Nacional, defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope durante anos, como matriz para a formação de todos os profissionais da educação, abrange as seguintes diretrizes curriculares norteadoras dos diversos cursos de pedagogia e outras licenciaturas:

Segundo a Anfope, a proposta da Base Comum Nacional, como matriz para a formação de todos os profissionais da educação, abrange as seguintes diretrizes curriculares norteadoras dos diversos cursos de pedagogia e outras licenciaturas:

- sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;
- compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição (BRZEZINSKI, 2011, p. 20-22).

O nosso objetivo se caracteriza em compreender o Programa Residência Pedagógica nos cursos de Formação de Professores. Estamos levantando a problemática: como as Instituições de Ensino Superior irão desenvolver o Programa Residência Pedagógica sem abrir mãos da sua autonomia pedagógica? e como o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Programa irá dialogar com os estágios obrigatórios nos cursos de formação de professores? O Programa se caracteriza como uma das ações da Capes vinculada a Política Nacional de Formação de Professores. O Ministro da Educação Mendonça Filho e a secretária executiva do MEC, Maria Helena Castro lançaram o programa em outubro de 2017. O programa será realizado em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e os Institutos de Ensino Superior que deverão elaborar os Projetos Institucionais. O Nosso trabalho possui a análise de documentos e editais lançados recentemente pelo Governo Federal. A partir dos estudos concluímos parcialmente as Universidades terão dificuldade em apresentar uma proposta pedagógica atrelada, por exemplo, aos princípios defendidos pela Anfope.

Referências:

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: Capes, <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 25 de jun. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Recuperando a História: 32 anos do movimento dos educadores e vinte anos de ANFOPE. In: BRZEZINSKI, Iria (Coord.). **ANFOPE em Movimento 2008-2010**. Brasília: Liber Livro; ANFOPE; CAPES, 2011. p. 20-22.

TAFFAREL, Celi N. Z.; RODRIGUES, Raquel F.; MORSCHBACHER, Márcia. A perspectiva da formação docente: Analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXII, n. 51, p. 60-73, mar. 2013

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ENGAJAR PARA TRANSFORMAR

Maria do Rosário Abreu e Sousa (Unimes/Unaerp)
abreu.rosario@ig.com.br

Mary Francisca do Careno (Unesp)
mcareno@uol.com.br

Este artigo tem como objetivo discutir os conceitos freireanos de compromisso e mudança, expressos na obra *Educação e Mudança*, publicada em 1979, quando o autor retorna ao Brasil, após exílio de quinze anos. Os conceitos mostram-se muito atuais frente às vozes de entidades que trabalham com a formação e a valorização dos profissionais da educação. Primeiramente, discute-se o prefácio de Moacir Gadotti, que reflete sobre a temática central do livro- a mudança, que juntamente com a ‘conscientização’ constituem o tema gerador que perpassará toda a obra freireana. Mudança de uma sociedade classista de oprimidos para uma sociedade de iguais, mais resistente à dominação, exige uma educação essencialmente como ato de conhecimento e de conscientização, no qual a ação social e cultural possibilita a luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista. Nesse sentido, o prefacista Gadotti problematiza o discurso central de Freire, ou seja, a educação que se quer libertadora, e para tanto não poderá ficar restrita aos muros das escolas e aos campi universitários. Em seguida, discutem-se os conceitos de compromisso e de mudança. O primeiro, opõe-se à neutralidade e é fundado na dialética ação-reflexão, cujos protagonistas são o profissional e a sociedade; a mudança opõe-se à dependência, à aceitação do instituído.

A pertinência do tema se traduz nas reflexões e na retomada das ideias de Freire, que se efetivam frente à instabilidade política e econômica e da atual crise educacional pela qual o país passa, situação idêntica àquela observada pelo autor pernambucano. Essa observância leva a essa posição mútua que vem de encontro às medidas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

governamentais atuais que adotam políticas que retiram direitos, desmontam estruturas e ações nos diversos campos da vida social e implicam em retrocessos à educação. Com isso, impactam diretamente o financiamento para a educação e as políticas nacionais de formação de professores. Em consonância ao pensamento freireano, a ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação em documento de 2017, nos alerta e posiciona-se de forma contrária às ações e às políticas que poderão advir, por exemplo, da adoção da atual Base Nacional Comum Curricular. Na sociedade brasileira, dividida em classes antagônicas e nem sempre dialógicas, os fenômenos sociais são marcados pela história e pela cultura da realidade macrosocial à qual se vinculam. Percebê-los criticamente significa encontrar-lhes o fundamento, origens, tendências e contradições.

A leitura da realidade consiste, portanto, na compreensão dos fatos como partes estruturais de um todo dialético. (GADOTTI, 2010, p. 344). Em oposição ao compromisso - que se fundamenta no engajamento com a realidade, coloca-se aqui a questão da dialética medo-coragem, em que a segunda remete tanto para o futuro, para a esperança, como para o risco, cujo medo, impede a criação. “No lugar desse risco, que deve ser corrido (a existência humana é risco) e que também caracteriza a coragem do compromisso, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança.” (FREIRE,1997, p. 25). Assim, a origem do medo estaria ligada não apenas à percepção da necessidade do compromisso, mas também à introjeção do projeto do opressor. Todavia, a combater o medo introjetado pelo opressor, está a visão de Paulo Freire e das entidades que discutem a formação profissional dos docentes de que o compromisso é algo tão inerente ao ser humano, que “quando se impede um homem comprometido de atuar, os homens se sentem frustrados e por isso procuram superar a situação de frustração” (FREIRE,1997, p. 18). Esse comprometimento que se orienta no sentido da transformação da realidade, torna-se essencial para que haja a mudança da sociedade e contribua, efetivamente, para o engajamento nas lutas em favor das causas da parcela desfavorecida da população. O tema Mudança, associado também

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

à Consciência, é preocupação basilar da pedagogia de Freire, sendo “tema gerador” da prática teórica do autor em todos os seus livros, conforme assevera Gadotti, no prefácio do livro ‘Educação e Mudança’.

Elaborado e compreendido como uma ‘transição’ (FREIRE, 1997, p. 33), ‘uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca’ (p.47), do equilíbrio, o termo ‘mudança’ apresenta-se como o oposto da ‘estabilidade’. Aliado ao tema ‘Consciência’, o comprometimento, por sua vez, traz consigo a necessidade de o homem se superar constantemente na busca de um novo saber. Para tanto, ele necessita estabelecer relações com os outros e consigo mesmo, pois Freire considera que o homem é um ser de relações, fincado no seu tempo e que persegue o saber até alcançá-lo, sendo, sobretudo, um trabalhador social que deve fazer sua opção: ou adere à mudança no sentido da humanização; ou fica a favor da permanência da atual situação (do ensino, por exemplo). Em sendo o professor um trabalhador social, comprometido com seu tempo, seu papel implica em transformar “uma sociedade de oprimidos em uma sociedade de iguais”, o que vai contribuir para determinar “o papel da educação nesse processo de mudança (conscientização).” (GADOTTI, 1997)

Para Freire, o papel do trabalhador social se dá não no processo de mudança em si, mas na estrutura social ‘em toda a sua complexidade’, ora de dinamismo, mudança; ora de estabilidade, estático.’ (FREIRE, 1997, p. 45). Essa estrutura dicotômica resulta: “da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. (...) dos acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo de linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos.” (FREIRE, 1997, p. 46). Essa opção, todavia, não deve ser imposta aos demais membros de seu grupo; ela determinará sua ação social a partir da sua consciência de ser e estar no mundo consigo mesmo e com os outros. Ao dialogar com o outro, ele sempre está aprendendo, pois a tentativa de se conscientizar, por meio do autoconhecimento, remete ao mito da caverna: é um libertar-se de si mesmo. Essa

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

conscientização é que lhe dará forças para fazer as mudanças necessárias, ao longo da vida, principalmente com a sua inserção no universo escolar e também para ser o sujeito de sua própria destinação histórica. A tradição escolar, todavia, insiste em permanecer na neutralidade e se o professor que é núcleo fundamental onde se sustenta o processo da educação (FREIRE, 1997, p. 27), sendo ele o vetor da mudança, não compreender esse universo dialético freireano: compromisso e consciência; mudança e transformação no sistema educacional, certamente vão contribuir para a lentidão das mudanças estruturais tão necessárias ao sistema educacional. Em suma, no diálogo com o outro, o homem aprende e se conscientiza, ou seja, liberta-se, o que lhe dá forças para assumindo compromissos, mudar. Com o comprometimento, ele se orienta no sentido da transformação da realidade, torna-se essencial e contribui para seu engajamento nas lutas em favor das causas da parcela desfavorecida da população.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS TESES DEFENDIDAS
NO TRIÊNIO 2010-2012, NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AVALIADOS COM A NOTA 7 PELA CAPES**

Tânia Cristina da Conceição Gregório
Doutoranda em Educação – ProPEd/UERJ
taniacegregorio@gmail.com

Introdução

A pesquisa que tem sido desenvolvida no interior do grupo de estudos e pesquisa *Episteme* (ProPEd-UERJ) intitulada “Panorama da pesquisa educacional brasileira contemporânea: objetos, perspectivas teóricas e abordagens empíricas” é parte de um conjunto de pesquisas realizadas por esse grupo que se dedica à temática da pesquisa educacional no país. Essa pesquisa constitui-se o eixo central para o presente trabalho, uma vez que, como membro do grupo, tenho desenvolvido, nos estudos de doutoramento, uma análise das teses defendidas no triênio 2010-2012 nos programas de pós-graduação em educação avaliados com a nota 7 pela CAPES.

Essa análise centra em dois objetivos: identificar as tendências teórico-metodológicas em que se assentam as questões que têm sido objeto de investigação no interior desses programas e verificar a formação teórico-metodológica da geração de futuros doutores em educação. No percurso metodológico optou-se por realizar análise teórica (pesquisa qualitativa) fundamentada em autores que afirmam a pesquisa científica como uma ação teórica (em especial, Gaston Bachelard, Thomas Khun, Pierre Bourdieu e Miriam Limoeiro Cardoso) e por pesquisa empírica (pesquisa qualitativa/quantitativa).

Considerações a partir da análise parcial das teses defendidas no triênio 2010-2012, nos programas de pós-graduação em educação avaliados com nota 7 pela CAPES

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No triênio 2010-2012 foram defendidas 206 (duzentas e seis) teses. Dessas, 204 foram orientadas por docentes permanentes e duas orientadas por docentes colaboradores; no entanto, serão consideradas para análise apenas as orientadas por docentes que compõem o quadro de docentes de vínculo permanente nos programas.

A análise das teses foi dividida em duas etapas. Na primeira, já concluída, foi realizada leitura criteriosa dos resumos visando identificar o objeto de estudo, o referencial teórico e o percurso metodológico do pesquisador, a fim de verificar a(s) tendência(s) teórico-metodológica(s) presente(s) nas pesquisas realizadas. Na segunda etapa, em andamento, tem sido feita leitura rigorosa das teses, privilegiando a introdução, os capítulos que versem sobre o referencial teórico e os que indicam o percurso metodológico, e, por fim, as considerações finais. As informações aqui apresentadas referem-se à primeira etapa.

Na leitura exploratória dos resumos foi possível identificar a frequência com que alguns temas foram privilegiados. Esses foram indicados ora como “objetos de estudo”, ora como “objeto de pesquisa”, ora como “tema central”. Em face dessa recorrência, foi possível classificá-los em oito categorias: formação docente, currículo, políticas educacionais, prática docente, educação inclusiva, aprendizagem e processos educativos, letramento e, por fim, avaliação. No entanto, é preciso afirmar que apesar de haver expressiva ocorrência desses temas, há também a ocorrência de significativa diversidade quanto aos objetos de pesquisa e temáticas dos trabalhos analisados.

Das categorias definidas têm-se os seguintes resultados: 31 (trinta) teses centram na formação docente, 15 (quinze), referem-se ao currículo, 13 (treze), têm as políticas educacionais como foco, 12 (doze) dedicam-se à prática docente, 10 (dez) centram na educação inclusiva e mais 9 (nove) na aprendizagem e em processos educativos, 6 (seis) dedicam-se ao letramento e mais 6 (seis) à avaliação. Em termos percentuais, tem-se 50% de teses cujo cerne de estudo centra nessas categorias. Relacionadas a outras temáticas e/ou objetos de estudos, há 102 (cento e duas) teses, ou, em números

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

percentuais, 50% do total de resumos analisados. Nesse volume de teses, classificado na categoria “outros temas”, constata-se diversidade de interesse de estudos e pesquisa no interior dos programas, configurando multiplicidade que, em se tratando da área da Educação, é compreensível, por ser esta caracteristicamente interdisciplinar por agregar a si diferentes campos do conhecimento. Dentro dessa categoria foram identificados 67 (sessenta e sete) temas selecionados como objetos de pesquisa.

A respeito dessa multiplicidade, cabe ressaltar que o Documento de Área 2013 referente à Educação (Triênio 2010-2012) considera que por ser a interdisciplinaridade tanto constitutiva desta área quanto também seu objeto de estudo, a “Área de Educação da CAPES tem pautado seu projeto de pós-graduação em uma postura interdisciplinar” e tem valorizado:

composições do corpo docente com formação em diferentes áreas de conhecimento que se proponham a pensar a questão educacional e pedagógica e que mostrem experiência na pesquisa educacional; propostas curriculares dos Programas de Pós-graduação que privilegiem a integração entre campos disciplinares na formação do pós-graduando; **a formação de pós-graduandos capazes de integrar áreas disciplinares – como matemática, física, química, história, biologia – entre si e em função de uma proposta educacional para a Educação Básica; e ampliação das pesquisas que lidem com os processos pedagógicos de forma interdisciplinar** (BRASIL, CAPES, 2013, p. 7. Grifo meu).

Nota-se a relevância dada à integração dos conhecimentos no interior dos programas de pós-graduação, que devem promovê-la. Nesse sentido, em face dessas orientações, é possível que se possa compreender a multiplicidade de temas/objetos de pesquisa que se apresentam nas teses defendidas ao longo do triênio 2010-2012.

No entanto, o que se pretende destacar aqui é a frequência com que a formação docente aparece nas teses defendidas nos programas de pós-graduação estudados, no triênio 2010-2012. Além de se fazer presente de forma específica em trinta teses, também se faz presente subliminarmente em outras catorze, evidenciando que a formação do professor continua sendo objeto de interesse para estudos desenvolvidos na área da educação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Também se constata que apesar de a “prática docente” estar em quarto lugar, como objeto de estudo específico em doze teses e como objeto de estudo da relação formação e prática docente em mais quatro, esta categoria também se encontra presente indiretamente em outras treze teses relacionadas à formação docente, às práticas pedagógicas institucionais, ao currículo e à questão das relações que se estabelecem nos cotidianos escolares. Esta relevância pode ser considerada como indicativo de que o foco da educação, ou seja, o processo didático-pedagógico que se inter-relaciona (ou deve inter-relacionar) com o processo de aprendizagem possui problemáticas que ainda carecem de estudos de aprofundamento.

Igualmente, as questões da formação e da prática docente têm sido objeto de interesse de estudiosos da área da Educação. Dentre eles, Bernadete Gatti (2013; 2015) e Elba Barreto (2015) informam que nos últimos anos foram implantadas diversas políticas nacionais dirigidas aos professores, especialmente relativas à formação. No entanto, tanto Gatti (2015) quanto Barreto (2015) consideram que tais políticas não se mostraram suficientes para promover qualidade na formação, na prática docente e, conseqüentemente, na educação básica. Reforçando esse debate, Saviani (2011) considera que, a esse respeito, a formação de professores converteu-se numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade e aponta alguns dilemas e desafios nessa formação que precisam ser superados para que a qualidade do trabalho pedagógico leve à qualidade da educação. Já Libâneo (2015) considera que essa formação não tem contribuído na articulação de dois requisitos essenciais na prática da profissão: “o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio dos saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos” (idem, p. 630).

Em face destas considerações, pretende-se apresentar, a partir da leitura das teses que especificamente têm como objeto de pesquisa a formação docente e a prática docente, o que dizem as pesquisas dos doutores em educação, titulados no triênio 2010-2012, acerca dessa formação e dessa prática. Além disso, pretende-se investigar e apresentar dados que indiquem se esses pesquisadores têm relação com a educação em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

termos laborais, a fim de verificar a possível contribuição da sua formação pós-graduada à educação escolar – básica e/ou superior.

Referências

_____. CAPES. Relatório de Avaliação 2010-2012: Trienal 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDo0ZmE1Njg0MDc4MjUwZjc3>> Acesso em: 10 out. 2017.

BARRETO, Elba S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2017.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Movimento Revista de Educação**, Niterói-RJ, ano 2, n.2, p. 1-18, 2015. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/254>> Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba-PR, n. 50, p. 51-57, out/dez, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2017.

LIBÂNEO, José C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre-RS, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Acesso 10 ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poesis Pedagógica**, v.9, n. 1, p. 7-19, jan./jun., 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/15667>> Acesso em: 10 ago. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO:
PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM MUNICÍPIO
MINEIRO

Renato Saldanha Bastos/IF Sul de Minas <renato.bastos@ifsuldeminas.edu.br>

Giovanna Rodrigues Cabral/UFLA <giovanna.cabral@ded.ufla.br>

Francine de Paulo Martins Lima/UFLA <francine.lima@ded.ufla.br>

GEPPEDEC-Grupo de estudo, pesquisa e extensão em Gestão e Políticas Públicas para a Educação/UFLA

Neste artigo apresentamos um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, no qual procuramos investigar o tema da valorização e formação de professores em um pequeno município de Minas Gerais, tomando por base as metas 15 a 18 do Plano Nacional de Educação de 2014 – PNE. Para tal relacionamos essas metas e diretrizes estabelecidas aos dados oficiais do município pesquisado sobre o assunto.

A importância conferida, no cenário nacional, à formação e valorização dos professores, reforçando seu papel de destaque para o aprimoramento da qualidade do ensino está em evidência sobretudo nas metas 15 a 18 do PNE. Essas metas tratam da implementação da política nacional de formação de professores, a fim de possibilitar a todos o acesso à formação específica em nível superior para o exercício da função, bem como garantir formação continuada na qual se leve em conta o contexto de cada sistema de ensino.

Ao longo do PNE, em outras metas não afetas diretamente à formação de professores, está enfatizada a necessidade da formação inicial e continuada para professores de diferentes níveis e modalidades de ensino: o fomento à formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Infantil está prevista na

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

estratégia 1.5, dentro da meta 1; a meta 3 (estratégia 3.1) trata da formação continuada de professores do Ensino Médio; a formação para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais está prevista na meta 4, estratégia 4.2; já a meta 10, em suas estratégias 10.5 e 10.8, prevê a formação de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

Dentre os avanços do novo PNE em relação ao antigo (2001), está o reconhecimento dos funcionários em todas as políticas de valorização profissional de formação, remuneração e carreira. A meta 18 assegura aos profissionais da educação básica e superior públicas a instituição, até julho de 2016, de plano de carreira levando em conta o piso salarial profissional de cada cargo.

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, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (Plano Nacional da Educação - Lei 13005/14, p. 18)

Sobre a formação profissional, a meta 15 do PNE conclama os entes federativos a ofertarem gratuitamente a formação em nível superior a todos os integrantes do magistério, bem como a profissionalização dos funcionários em cursos de nível médio, superior e com acesso à formação continuada e à pós-graduação, tal qual previstas para os professores.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação [...], assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Plano Nacional da Educação - Lei 13005/14, p. 16)

É importante constatar que os temas acerca da formação e valorização dos profissionais da educação estão no bojo das discussões. Certamente, esse constitui um aspecto positivo do Plano, bem como sua materialização por meio da criação de uma

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação. Porém, a falta de clareza sobre como será efetivado o citado regime de colaboração entre os entes da federação na implementação deste plano, pode fazer recair mais responsabilidades financeiras sobre os municípios que já precisaram expandir sua rede de ensino para atender obrigatoriamente alunos com 4 e 5 anos de idade na Educação Infantil, a partir de 2016.

As políticas educacionais implementadas pelo PNE e a expansão da obrigatoriedade da Educação Infantil e do Ensino Médio (4 a 17 anos) demandam ação incisiva da União e dos Estados na formação de professores, sobretudo para evitar que seja necessário recorrer a convênios com instituições de caráter privado ou assistencial para o atendimento dessa etapa da Educação Básica.

No município pesquisado, o problema da presença de professores não habilitados lecionando na educação básica está praticamente solucionado. Segundo dados do Observatório do PNE, um total de 99,3% de professores que exercem a docência nas redes públicas de ensino são habilitados. No país, essa média cai para 74,8%, justificando a implementação da meta 15 e do fortalecimento de políticas de formação de professores em nível superior no Brasil.

Muito se fala sobre a valorização dos profissionais de Educação como sendo um dos pilares da qualidade de ensino, ao lado do financiamento e da gestão democrática. Essa valorização implica aprimorar a formação inicial, a formação continuada, a definição de um piso salarial e, também, da carreira do professor.

O município observado encontra-se diante de um desafio, pois, apesar de possuir plano de carreira dos profissionais do magistério aprovado pela Câmara Municipal desde 1995, e amparar os demais profissionais da educação pelo plano de carreira dos servidores públicos do município, esses planos ainda não estão em vigor. Assim, a reestruturação e aplicação dos mesmos constituem uma tarefa da qual o município já não pode se eximir.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Certamente, toda a discussão acerca da valorização do professor se entrecruza com outros temas contemplados no PNE, entre eles, principalmente, o do financiamento público. Isso fica evidente na meta 17 a qual estabelece que o salário médio do profissional do magistério deve se equiparar ao de profissionais de mesma formação. Entretanto, na realidade, esse fato ainda se encontra longe de sua concretização, pois o salário do profissional do magistério ainda está bastante defasado quando comparado ao de outros profissionais com a mesma formação.

No que se refere à formação continuada do professor há ainda de se considerar que a meta 16 e suas respectivas estratégias parecem sugerir que a formação continuada se restrinja à realização de cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) pelos educadores. Pois, pretende-se nessa meta, que, até o final da vigência do plano, 50% dos professores da educação básica sejam formados em nível de pós graduação. A meta mencionada propõe, ainda, que seja garantida a formação continuada, em sua área de atuação, a todos os profissionais que atuam na educação básica. A nosso ver, a concepção de formação continuada deveria ser melhor explicitada.

Com a proposta de incentivar a formação do profissional em cursos de pós graduação *stricto sensu*, a estratégia 16.5 afirma: “[...] prever, nos planos de carreira, licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*”. Entretanto, nos parece que o termo “prever” não traduz a melhor situação. A opção “garantir” nos pareceria melhor, pois implicaria no efetivo investimento para que essa formação aconteça. E, ainda mais, o texto deveria explicitar que essas licenças deveriam ser remuneradas. Segundo dados do Censo Escolar, o país possui 30% dos professores da educação básica habilitados em nível de pós graduação, devendo, em um prazo de dez anos, aumentar esse índice em 20% para atingir a meta de 50% definida no PNE.

Comparativamente, Minas Gerais se encontra em posição semelhante à do país como um todo. Entretanto, no município pesquisado, a situação é bastante confortável no que se refere à formação em nível de pós graduação, pois quase 50% dos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

profissionais que atuam na Educação Básica a possuem. Com isso, pode-se dizer que o município, nesse quesito, já atingiu a meta do PNE.

As estratégias propostas pelo PNE não restringem a formação continuada à participação em cursos. Dentre outras ações, podemos citar a expansão de programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille a serem disponibilizados para os professores da rede pública de educação básica. Todas essas ações visam ao favorecimento da construção do conhecimento e à valorização da cultura da investigação (estratégia 16.3); à ampliação e consolidação de portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares (estratégia 16.4); ao fortalecimento da formação dos professores por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (estratégia 16.6).

As novas demandas no campo da educação e da formação de professores, advindas do PNE, passaram a exigir dos entes públicos ações e políticas educacionais e de formação inicial e continuada de professores, além da garantia de condições adequadas para o exercício profissional, piso, salários e carreira.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014

Observatório do Plano Nacional da Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO:
VALORIZAÇÃO PARA O RECONHECIMENTO COMO AGENTE
EDUCATIVO**

Cecília Cândida Frasso Vieira, IFB, cecilia.vieira@ifb.edu.br
Carolina Novaes Xavier de L. Reynaldo, IFB, carolina.reynaldo@ifb.edu.br
Maria Cristina Madeira da Silva, IFB, maria.madeira@ifb.edu.br

Na estrutura organizacional dos profissionais que compõem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia duas carreiras se fazem presentes: docentes e técnicos administrativos em educação. Ambas são regidas por legislações específicas e apresentam finalidades e planos de carreira bem distintos. Em comum? Desempenham as suas funções - tanto nas atividades fim quanto nas atividades meio - visando a melhor qualidade de educação a ser ofertada à comunidade.

No exercício da docência - atividade fim - os profissionais que fazem parte dessa carreira já têm definições claras de sua profissionalidade assim como de um processo formativo que se quer permanente. A carreira de Técnico Administrativo em Educação - TAE, cuja profissionalidade está ligada ora à atividade fim, ora à atividade meio, carece de fortalecimento de sua identidade profissional. A formação continuada desses profissionais pode ser um dos fatores fortalecedores da identidade profissional desta categoria.

Quem são os Técnicos Administrativos em Educação?

O Instituto Federal de Brasília é uma instituição educacional pública federal que atua na educação profissional em diferentes níveis e modalidades. É comparado às universidades por sua autonomia política, pedagógica e financeira e a sua comunidade acadêmica é formada por discentes, docentes, técnicos administrativos em educação, gestão e comunidade externa, cujo pilar tríplice é constituído pelo ensino, pesquisa e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

extensão. Na área educacional, é extensa a reflexão sobre a profissionalidade docente, mas ainda são tímidas as reflexões da profissionalidade dos demais profissionais que atuam nas instituições escolares. Nesse trabalho, os olhares estão voltados aos TAEs.

Esses trabalhadores da educação atuam em diversas áreas da Instituição e suas atribuições são estabelecidas no Plano de Carreira e Cargos dos Técnicos Administrativos em Educação - Lei nº 11.091/95 - que caracteriza e organiza o quadro de pessoal, a partir de princípios e diretrizes que afirmam e garantem aos servidores que o compõem, o pertencimento e a reafirmação de seus papéis vinculados ao processo educativo.

Entre os pontos tratados em tal Plano, podemos destacar o que afirma uma única identidade para a classe de trabalhadores e trabalhadoras que compõem o quadro de TAEs, ainda que seja uma carreira composta por profissionais oriundos de diversos níveis escolares - do fundamental ao superior - e diversas formações - por vezes distanciadas da área educacional.

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância de que a gestão planeje e execute processos formativos continuados voltados aos TAEs, buscando integrá-los à instituição, por meio da compreensão do complexo fenômeno que é a educação, tendo em vista que:

O ator constrói o sentido de uma mudança possível a partir de uma cultura de integração, em função de sua incidência sobre as relações sociais em que está engajado e ao capricho de conversações e interações que o ajudam a especificar seu pensamento e harmonizá-lo com a opinião ambiente. (THURLER, 2001, p. 17)

Em outras palavras, todos, em algum momento e em certa medida, desempenham o seu papel de educador. Assim, lembremos que os Institutos Federais são escolas em que se propõe “uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida” (PACHECO, 2010, p.10). É esta a concepção que deve permear a práxis dos TAEs.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Os profissionais da educação à luz da LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 - é o eixo organizador da educação escolar. Carneiro (2015) aponta que uma lei que trata de educação deve mediar as transformações sociais e a necessidade de previsibilidade, assim como servir como guia para a definição de trajetórias a serem percorridas. Dos nove títulos que a compõem, o título VI é o que se refere - especificamente - aos profissionais da educação, grupo composto por profissionais que atuam sob o fenômeno educativo, cuja atuação congrega teoria e prática, de forma indissociável (CARNEIRO, 2015).

A LDB especifica a constituição dos profissionais da educação. Entretanto, considerando a complexidade do fenômeno educativo e as especificidades de atuação dos TAEs nos Institutos Federais, o Ministério da Educação emitiu o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, no qual descreve as atividades típicas dos cargos mais usuais entre os listados no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).

O Instituto Federal de Brasília acolheu esse documento por meio da Resolução n.º 007-2013/CS - IFB. Ademais, é importante destacar que, independentemente de cargo ou função, os servidores Técnicos respondem por atribuições gerais, sem prejuízo das atribuições específicas do cargo, de “executar tarefas específicas, ... a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino”, conforme artigo 6º do PCCTAE (BRASIL, 2005).

O exercício profissional em instituições escolares requer de seus agentes um olhar mais específico sobre o fenômeno educativo. Numa instituição como os Institutos Federais, a pluralidade de atuação e a heterogeneidade de estudantes e de servidores demanda um olhar ainda mais específico. Carneiro (2015) acentua a importância de que tais profissionais interpretem as condições sociais e históricas locais, respondendo adequadamente às realidades desafiadoras.

O fenômeno educativo acompanha os movimentos postos pela realidade histórica e social, ora em movimentos contraditórios a essa realidade, ora em movimentos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

coerentes com ela. Sendo assim, o profissional da educação precisa estar em formação permanente a fim de dar conta de tais ambiguidades. A formação continuada no ambiente de trabalho pode proporcionar uma maior compreensão do caráter processual do fenômeno educativo, contribuindo para que o profissional situe-se na realidade institucional e ressignifique as experiências oriundas de outros espaços de atuação que não o escolar. Carneiro pontua ainda que

na área educacional, sobretudo, há possibilidade de se instalarem mecanismos interessantes de evolução do quadro de competências dos profissionais envolvidos na dinâmica institucional. Neste horizonte, põem-se as duas responsabilidades gêmeas do zelo no serviço público: monitorar e avaliar. (CARNEIRO, 2015, p. 679)

Dessa forma, a gestão deve considerar espaços e momentos formativos que contemplem tal demanda.

Valorização do servidor por uma ação prática.

A partir do contexto descrito anteriormente, é elaborada uma ação estratégica de formação cujo enfoque, além de realizar o acolhimento de novos servidores, também seja o de reavivar o comprometimento de servidores experientes com a consecução da missão institucional. Sendo assim, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e a Pró-Reitoria de Ensino elaboraram um projeto intitulado “Programa de Formação de Novos Servidores”, posto em prática no ambiente institucional e em horário de trabalho dos servidores.

Por meio de seus processos formativos, o IFB demonstra o alinhamento com as teorias de formação pois “reflete um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural que tem um ponto de partida e nunca um fim. É um espaço socializador que considera o outro elemento constitutivo dessa formação” (VEIGA e VIANA, 2011, p. 20).

O "Programa de Formação de Novos Servidores", possibilitou que duas perspectivas para o desenvolvimento de pessoas com finalidades e objetivos específicos,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

se tangenciassem, proporcionando, além do crescimento pessoal, o fortalecimento da valorização do servidor experiente utilizando seus conhecimentos para a criação dos materiais didáticos e espaços de aprendizado bem como aos novos ingressantes que tiveram acesso à formação.

Considerações Finais

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia trazem em sua gênese a inovação e O "Programa de Formação de Novos Servidores" está dimensionado para práticas que destaquem esse caráter inovador, no que diz respeito à gestão de pessoas, em busca da plena consecução de sua missão institucional, assim como o pleno desenvolvimento dos servidores que compõem seu quadro. A decisão de valorizar profissionais atuantes na instituição para consolidar tal programa demonstrou assertividade da gestão, pois propiciou o vínculo de pertencimento e de identidade com os pares. Ao mesmo tempo, fortaleceu o projeto educativo da instituição, que considera o outro e a dialética em seus processos de materialização de seus objetivos e resiste aos preceitos neoliberais para o desenvolvimento de sua força de trabalho.

Referências

- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico** - compreensiva artigo a artigo. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Resolução nº 007-2013/CS-IFB**. Disponível em https://www.ifb.edu.br/attachments/4736_007_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20descri%C3%A7%C3%A3o%20dos%20cargos.pdf. Acesso em 03 de junho de 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcgpp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2018.
- PACHECO, E. Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Institutos.pdf>. Acesso 15 de junho de 2018.
- VEIGA, I. P. A. e VIANA, C.M.Q.Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In.: VEIGA, I. P. A e SILVA, E. F da (Orgs). **A Escola mudou que mude a formação de professores**. Campinas, SP:Papirus, 2010, p. 13-34.
- THURLER, M. G.. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
PROPOSTAS E PERSPECTIVAS EM DISPUTA

Lucia Valadares Sartorio
DTPE/IE/UFRuralRJ
e-mail: luciavaladares@ufrj.br
Grupo de Pesquisa em Humanidades/GEPH

Introdução

As reformas educacionais em curso apresentam alterações relacionadas às bases educacionais, seus fundamentos e proposituras, e atingem diretamente a formação dos estudantes, e tangencialmente a formação de professores e o exercício da profissão docente, perspectiva que requer atenção sobre os seus desdobramentos, para além das condições colocadas na imediaticidade. Assim, busca-se referenciais históricos que possam amparar a compreensão do processo, visualização de perspectivas formativas distintas, bem como a aplicação de políticas direcionadas à profissão docente.

Objeto e o objetivo do trabalho

Esse estudo tem como objeto a formação de professores e o exercício da profissão docente no atual contexto histórico, pautado por disputas de projetos e perspectivas sociais, o que requer distanciamento e reflexão sobre o processo histórico. A partir dessa premissa busca-se compreender as propostas em disputa, as representatividades e intervenções obtidas junto aos governos e seus resultados no âmbito formativo e profissional.

Contexto e justificativa

Precisamente os últimos quatro anos vem sendo marcado pelo confronto entre perspectivas distintas de formação e atuação docente: uma representada pelos diferentes movimentos, associações e sindicatos de professores, visando assegurar condições

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

**POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS**

dignas de trabalho e planos de carreira, aprimoramento da formação docente e elevação da qualidade de ensino através da consolidação do Currículo pautado pelas diferentes áreas do saber e metodologias de ensino instigantes; outra constituída pelo empresariado, cujas premissas se fundamentam nas leis de mercado, o ensino como aquisição de conceitos estritamente vinculados ao cotidiano e o profissional docente reduzido ao papel de mediador ou meramente executor de tarefas.

Esse embate, entretanto, não é parte de um acontecimento recente, senão desfecho das disputas travadas no próprio processo de constituição do ensino público no Brasil, que se põe efetivamente a partir da Constituição de 1946, entre setores privatistas e os fervorosos defensores da escola pública, laica, gratuita e republicana.

Mas é nos últimos trintas anos que a profissão docente passa a sofrer uma radical modificação, embora em nome da valorização do magistério, medidas e resoluções foram sendo aprovadas para arrefecer e desmobilizar a profissão docente, seja em sua atuação profissional como educador ou na consolidação da carreira docente.

O professor era um profissional que concentrava uma formação teórica que abrangia diversas áreas da ciência, bem como conhecimentos literários e culturais, e até a década de 1960 usufruiu de nível salarial razoável que o permitiu ter uma jornada de trabalho mais reduzida e condições para investir na aquisição de livros e na sua própria formação, revigoração intelectual e respeitabilidade social.

Aspectos Metodológicos

O desenvolvimento desse estudo tem como referência a realização de pesquisa qualitativa em articulação com o levantamento e sistematização de fontes primárias e revisão bibliográfica como recurso para obter diferentes vetores que assegurem a compreensão sobre o objeto pesquisado, em estreita articulação com as diferentes esferas da sociabilidade, como indicado pelo filósofo Karl Marx. Na fundamentação teórica marxiana, “O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, uma unidade no diverso”, posições que indicam a necessidade de se tomar o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

objeto em sua mediação com as diferentes esferas que permeiam a cotidianidade. Precisamente, tomar esses preceitos como ponto de partida para a investigação do objeto, objetivando identificar as mediações existentes entre o objeto e sua função social, as contradições próprias das sociedades de classe, esclarecimentos lukacsianos sobre a pesquisa no campo teórico marxista.

Conclusões gerais e secundárias

A realização das entrevistas com professores aposentados acerca da sua formação na educação básica e os primeiros anos de carreira no magistério, proporcionou a aproximação com um período histórico com fontes escassas acerca do nível salarial que balizava a carreira docente. Os primeiros jornais da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a partir de 1972, por exemplo, não indicam o valor salarial relacionado ao salário mínimo. Nesse caso, através das entrevistas foi possível obter uma aproximação através da comparação com o poder de compra que os professores possuíam no início da carreira em meados dos anos sessenta e sua derrocada no final dos anos setenta, na colhida dos frutos amargos da ditadura militar.

Por outro lado, o levantamento de fontes permitiu o acesso a mudanças estruturais na atuação docente, desde o controle ideológico sobre o exercício da sua profissão ao processo de arrefecimento da sua formação intelectual, através da implantação de formações aligeiradas, iniciadas na reforma universitária por meio da Lei nº 5.540/68. Os questionamentos realizados no campo educacional indicavam que era preciso quebrar paradigmas e trazer à escola questões atraentes, conteúdos que se apresentassem ligados ao contexto social vivenciados pelos alunos.

Maria Luiza dos Santos Ribeiro ressalta que o “conjunto de reformas pelas quais passou toda a educação escolarizada brasileira, de 1968 para cá, tem por objetivo ‘modernizar’ e ‘despolitizar’ o ensino” (1995, p. 9), e de fato, ocorreu a partir daí um processo acentuado de burocratização e controle sobre o trabalho do educador ajustando-o a uma formação direcionada cada vez mais ao âmbito metodológico do ensino, e na

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

contramão, esvaziando a sua formação teórica. Os professores foram submetidos a um “intenso processo de ‘desqualificação’ tanto política quanto técnico-pedagógica” (RIBEIRO, 1995, p. 12), e travaram intensas lutas desde o final da década de 1970 até meados dos anos noventa no sentido de defender a educação pública e denunciar o sucateamento do ensino promovido nas reformas educacionais.

Ribeiro faz lembrar que “a política educacional que produziu o atual descrédito da escola pública e do professor estava, e ainda está numa política cultural, que por sua vez só pode ser compreendida, quando articulada à política econômica que lhe serve de base e que tem caráter fundamentalmente antipopular” (RIBEIRO, 1995, p. 6). Para a autora é preciso retomar a definição do papel do professor e a sua importância no processo de formação de crianças e adolescentes, que não pode ser dissociado da consciência da responsabilidade social e que a qualidade do trabalho está de certo modo vinculada ao desenvolvimento de uma unidade entre os professores, o que exige múltiplos esforços para reorganizar uma categoria que foi bastante alvejada.

Referências Bibliográficas

- CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Diferentes Perspectivas da profissão docente na atualidade*. Vitória: EDUFES, 2004.
- CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.
- FAZOLI FILHO, Arnaldo. *Educação no Japão*. São Paulo: Letras & Letras, 1991.
- FERREIRA JUNIOR, A. ; BITTAR, M. *A ditadura militar e a proletarização dos professores*. Educação e Sociedade, v. 27, p. 1159-1179, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>> Data de acesso: 25/05/2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. *A gênese do decreto N. 5.154/2004. Um debate no contexto controverso da democracia restrita*. Universidade Federal Fluminense, Revista on-line *Trabalho Necessário* – Ano 3, Nº. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>> Data de acesso: 25/05/2012.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Formação política do professor de 1º e 2º Graus*. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Magistério e Mediocridade – questões da nossa época*. 5.ª edição – São Paulo, Cortez, 2001. – (Questões da Nossa Época; v.3).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM NÍVEL DE LICENCIATURA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Andrea Paula de Souza Waldhelm
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé
pwaldhelm@hotmail.com

Felipe Junger
C.M. Zelita Rocha de Azevedo
felipejunger@gmail.com

Katilse Aparecida Gonçalves
SENTROM: Sociedade de Ensino e Terapia de Macaé
akatilse@yahoo.com

Introdução

Este artigo pretende apresentar informações relativas à pesquisa que vem sendo realizada no interior do curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA), pelo grupo de pesquisa “Formação Docente”, a partir do projeto intitulado “A formação do professor em nível de licenciatura: as perspectivas, as possibilidades e os desafios”.

É oportuno informar que a pesquisa em desenvolvimento, tem-se realizado em duas etapas: a primeira, proposta para o período de 2012-2016, e a segunda, para o período de 2016-2020. Nesse sentido, esse trabalho pretende apresentar os resultados preliminares dos dados analisados referentes à primeira parte das atividades de investigação, sobre o primeiro período. Mormente, ressalta-se que o objetivo da pesquisa que vem sendo realizada centra em acompanhar a trajetória acadêmica de professores e profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Município de Macaé, matriculados no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para os quadriênios 2012-2016 e 2016-2020, respectivamente. Nesse percurso, considerar-se-ão as políticas públicas afirmativas de incentivo à formação docente, bem como as perspectivas dos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

estudantes – objeto da pesquisa em andamento – em relação ao seu itinerário acadêmico inter-relacionado com a vida laboral. A metodologia adotada insere-se na categoria de estudo de caso, com pesquisa documental e quali-quantitativa.

Considerações acerca do objeto de estudo: a formação docente

O município de Macaé, situado no norte do estado do Rio de Janeiro, é nacionalmente conhecido pela economia centrada na produção petrolífera. Nesse sentido, o mercado de trabalho oferece oportunidades mais atrativas financeiramente nessa área. Considerada área de trabalho essencial para o país, a área da educação mesmo tendo “o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso do Brasil”, os “professores” (BARRETO, 2015, p. 681) tem, nos últimos anos, implantado políticas no sentido de melhorar a formação docente com vistas a alcançar a qualidade necessária à educação, especialmente a básica.

Dentre as orientações nacionais a respeito dessa formação, a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB/96), ao oficializar a necessidade de formação em nível superior para o exercício da docência na educação básica (artigo 62), promove o retorno dos profissionais da educação ao espaço acadêmico e mesmo o ingresso dos que se interessam pela carreira por considerarem-na um promissor nicho no mercado de trabalho.

Atendendo às orientações legais pós-LDB/96 o município de Macaé aprovou, em 2011, o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV-MG) e supõe-se que este tenha sido o incentivador/indutor para o ingresso de professores da Rede Municipal de Ensino no ensino superior.

O ingresso desses estudantes impulsionou a pesquisa que teve início em 2012, objetivando acompanhar o itinerário acadêmico de um grupo de professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Macaé, que atuam, em sua maioria, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses docentes

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ingressaram no curso de Pedagogia após a aprovação pelo Poder Executivo Municipal, do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV/MAG) e, em consequência deste, a constituição de um convênio entre a Prefeitura Municipal e a FAFIMA.

Metodologia

Para elaboração da pesquisa empírica foram organizados dois questionários, sendo que, para a sua organização, utilizaram-se as questões do ENADE/2005 e a pesquisa publicada por Gatti e Barreto (2009), intitulada *Professores do Brasil: impasses e desafios*.

O questionário “Perfil acadêmico – Estudantes ingressos em 2012” foi constituído de 38 questões, distribuídas em 6 blocos temáticos, a saber: Características sociais, demográficas e econômicas; Condições de estudo; Características culturais da família; Características culturais do aluno; Características e expectativas relativas ao ensino superior e Formação docente. O *survey* foi aplicado no mês de agosto de 2012 em período de aula aos estudantes presentes na data, ou seja, a 66 dos 97 ingressantes no curso de Pedagogia naquele ano.

E o questionário “Perfil acadêmico – Estudantes concluintes em 2016” é constituído por 29 questões, organizadas em quatro blocos temáticos: Características Socioeconômicas; Condições de Estudo; Características Culturais do Aluno e Características e Expectativas em Relação ao Ensino Superior. O instrumento de pesquisa foi aplicado no último ano de estudos (junho de 2016), a 22 estudantes respondentes em período de aula também. Nesse caso, a coordenação do curso convidou por endereço eletrônico e presencialmente os estudantes a participarem desse momento, agendando data e horário.

A seguir encontram-se sistematizadas algumas informações apresentadas nos dois instrumentos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Resultados e discussões

A maior concentração de estudantes está na faixa de 30 a 39 anos (28), seguida por 40 anos ou mais (21), acima da faixa etária ideal (18 a 24 anos), tal como a pesquisa sobre os dados do ENADE 2005 desenvolvida por Gatti (2009) sobre o perfil do estudante de Pedagogia no Brasil. A metade deles se autodeclarou branco (37) e em relação ao estado civil, a metade (34) encontrava-se casada no início do curso.

A grande maioria reside no município de Macaé (53), com renda familiar total entre 3 a 4,5 salários mínimos (28), seguida de 4,5 a 6 salários (14) e acima de 6 salários mínimos mensais, sendo que a maioria contribui para o sustento da família (37) ou mesmo constitui o principal responsável por ela (12).

A carga horária de trabalho semanal está concentrada na faixa de 20 a 40 horas (31), ou em tempo integral (21).

A maioria dos ingressantes em 2012 declarou que recebeu algum tipo de bolsa para custeio do curso (54), sendo que o principal agente financiador indicado foi o governo municipal (51). Considerando a idade e o vínculo empregatício dos estudantes, é possível perceber que o PCCV/MAG pode ter sido um forte indutor para o seu ingresso no curso de Pedagogia.

Os principais motivos para a escolha do curso de Pedagogia, em 2012, foram a exigência do mercado de trabalho (25), seguida por opção pessoal por parte do ingressante (33).

Por fim, a pergunta sobre a expectativa profissional após a conclusão do ensino superior nas duas edições do questionário. Dentre as respostas válidas, ao ingressar no curso, a perspectiva profissional era manter-se na área (56,1%) e, ao final do mesmo, foi possível perceber a tendência dos estudantes em darem continuidade à formação, desta vez em nível de pós-graduação (21,5%).

Considerações finais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Desde a promulgação da LDB/96, a formação e o exercício profissional de professores da educação básica têm passado por nova configuração, a partir do sentido indutor desta lei quanto à valorização da formação em nível superior como formação inicial para a atuação na educação básica. Outro mecanismo indutor situa-se na delegação aos sistemas de ensino de promover formas de valorização profissional, incluindo os estatutos e planos de carreira. Atendendo a essas orientações do dispositivo legal o município de Macaé ao aprovar o PCCV-MAG institui, dentre outros direitos, a previsão de bolsa de estudos para profissionais que atuam na educação com vínculo empregatício.

Ao traçar o perfil acadêmico dos estudantes, foi observado que o retorno aos estudos parece ter sido influenciado pelos dispositivos legais, com destaque para o PCCV-MAG, que prevê mudança de nível funcional e consequente aumento nos rendimentos por formação e titulação, situação que será investigada melhor ao longo da pesquisa de campo.

Para alguns profissionais, a realização pessoal teria sido a motivação para a continuidade aos estudos. Porém, a bolsa auxílio, nesse sentido, teria sido fundamental para custear o curso, considerando que parcela significativa dos estudantes relatou que auxiliam nas despesas de casa ou são os principais responsáveis pelo sustento das famílias.

À guisa de conclusão, pode-se perceber que as políticas de valorização profissional docente têm se mostrado positivas, contudo, ainda há necessidade de mecanismos institucionais para favorecer a dupla jornada desses profissionais, que trabalham durante o dia e estudam no período noturno.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

BARRETO, Elba S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul/set, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 19/02/2017.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MACAÉ. **Lei nº 3.152/2008**: dispõe sobre a instituição do Plano Municipal de Educação-PME.

_____. **Lei Complementar nº 195/2011**: dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Rede Pública Municipal de Ensino de Macaé. Disponível em: <http://macae.rj.gov.br/midia/uploads/file/Legislacao/Municipal/LC%20195-2011%20MAGISTERIO.pdf>. Acessado em: 12/01/2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A VOZ DOCENTE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO:
ESCRITA E ESCUTA COMO EIXOS ORIENTADORES DO PNAIC NO RIO
DE JANEIRO**

Daniele Gomes da Silva, UFRJ, danielegomess@live.com

Trabalho financiado pela Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Durante o processo formativo educacional, somos convocadas a escrever. Com isso, expandimos nossas perspectivas e construímos nossos saberes, na medida em que nos inscrevemos enquanto sujeitos. No entanto, ao fechar esses ciclos educacionais, a escrita acaba se perdendo.

Na área da educação essa questão se faz patente, afinal, é um campo em que as relações entre aprender e ensinar se evidenciam. Desse modo, o que objetivamos é fazer uma reflexão crítica de como o processo de formação continuada docente pode ser uma maneira de construir a ideia de autoria, protagonismo e de comunidade. Para tal, temos como metodologia o cotejo entre as propostas de implementação e as práticas desenvolvidas no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no estado do Rio de Janeiro, em parceria com a UFRJ nos anos de 2016 a 2018. Assim, nos embasamos na justificativa legal em relação às experiências praticada, respaldadas por referências bibliográficas que buscam a valorização, a profissionalização docente e que fomentam gestos de autoria, protagonismo e enunciação como ações formativas.

Muitas vezes, ao terminar seu processo de formação educacional institucionalizado, o docente é silenciado e subalternizado. Passa-se a produzir discursos sobre eles.

Esses assujeitamentos e silenciamentos se impõem discursivamente tanto em esferas macro, com a implementação de políticas educacionais, que não passa pelo questionamento docente. Seja por discursos científicos, que a academia constrói, quanto

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

na escala micro, sem espaço de escuta em sala de aula ou nas escolas em que atuam, são geradas deslegitimações simbólicas do discurso docente, também por políticas que visam treinamento, capacitação e reciclagem (ANDRADE, 2011), como se este profissional tivesse que receber de uma instância externa os seus procedimentos laborais.

Essa perspectiva corrobora não só para aumentar a segregação e hierarquia que existe nos espaços de ensino, como também contribui de maneira fulcral para aumentar a subalternização docente. Nesse contexto, subalterno é entendido como categoria alijada do poder, e que, por conta disso, tem sua autonomia enquanto sujeito, cerceada (SPIVAK, 2010).

Essa categoria não se refere apenas a qualquer sujeito marginalizado, mas sim, se refere ao “proletariado”, às “minorias”, àqueles cuja voz não pode ser ouvida, pois não ocupam um lugar na hegemonia enunciativa (SPIVAK, 2010).

No âmbito político, são as camadas baixas da sociedade, que se constituem por meio de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros do estrato dominante. No âmbito educacional, as professoras alfabetizadoras acabam por serem alocadas nesse lugar, na medida em que são distanciadas discursivamente daqueles que lecionam no Ensino Superior.

Outro fator que colabora para a subalternização é a desvalorização que essas profissionais sofrem dentro de uma lógica acadêmica acumulativa, onde profissionais do Ensino Superior estão incluídos na lógica do especialista, enquanto muitas alfabetizadoras têm sua formação inicial acadêmica restrita ao curso normal.

Desse modo, uma alternativa a essa desierarquização é estabelecer diálogos, pensando em práticas de formação continuada que se pautem pelo respeito ao lugar de fala (RIBEIRO, 2017) e ao acolhimento da escuta docente, subvertendo a lógica do “falar por” para o “dialogar com”.

Destarte, nenhum ato de resistência pode acontecer em nome dos subalternos sem que esse ato esteja imbricado no discurso hegemônico, nenhum intelectual pode

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

falar pelo outro, e, por meio dele construir um discurso de resistência, pois agir assim é uma maneira de reproduzir estruturas de poder e opressão, na medida em que corrobora com o silenciamento do Outro. O que deve ser oferecido é um espaço onde se possa falar e ser ouvido.

É a partir dessa perspectiva de localizar, visibilizar, produzir e propagar enunciados, bem como um modo de promover a valorização profissional, que se constitui as práticas formativas do PNAIC no Rio de Janeiro.

Este programa de formação continuada docente, vinculado ao MEC, teve suas ações iniciadas em todo o país a partir de 2013 articula interações de diferentes autarquias, elaboração e distribuição de materiais e instrumentos avaliativos.

Mas, como nos aponta Foucault (1977), “onde há poder, há resistência”, e desta forma os praticantes se apropriam dos mecanismos existentes para ressignificá-los. Assim, o PNAIC vem delineando seus princípios formativos dentro dos seguintes eixos: leitura literária, estudo teórico, atividades práticas, escrita docente, escuta docente e partilha de saberes. Entende-se que todas essas práticas têm como ponto de convergência a “voz docente”.

Apostamos na potência dos encontros presenciais em que, as formadoras vinculados à Universidade Pública se deslocam para o interior do Estado e, posteriormente, as representantes dos municípios vão até a capital para ampliar as trocas e vivências. Essa também é uma maneira de oportunizar a ocupação da Universidade pela Educação Básica. Dessa maneira, os conhecimentos circulam, as docentes se percebem, refletem suas práticas e, coletivamente constituem sua identidade profissional e inscrevem-se em narrativas, tanto como sujeitos discursivos quanto produtores de saberes.

Entende-se que a atividade docente se constitui por diversos gestos profissionais, que convocam a vida profissional, a vida pessoal, suas vivências e diversos outros eventos que lhe seja significativa para compartilhar pela fala e pela escrita. Desse modo é possível perceber o trabalho de forma mais ampla, comunicar e trocar com pares,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

(re)apropriar saberes e aprofundar estudos, ocupando uma posição enunciativa, que não se dá de maneira descritiva, mas que reflete o “como” e o “por que” de tais escolhas e práticas.

Constitui-se assim a noção de Professor-Autor (ANDRADE, 2014), que objetiva oportunizar uma estratégia possível de letramento profissional docente. Essa noção é potente na medida em que “abre a possibilidade da criação, da ação discursivo-política com efeitos autorais.” (ANDRADE, 2011, p. 5) e que se revertam em pesquisas que não apenas modifiquem a forma de descrever a realidade, mas que, imersa nela, possa promover novas experiências e significações.

A escrita autoral de professores que abordem o fazer docente, suas reflexões e indagações intensifica práticas de amplificação de fala e constrói espaços de expressão para que a professora da Educação Básica produza seus próprios enunciados. Para tal, deve haver uma escuta atenta e compreensão qualitativa, através de práticas de ressensibilização cognitiva, intelectual e profissional, ou seja, de empoderamento. Esse gesto envolve deslocamentos, atenção, reflexão, registros, discussões, publicações, trocas, colaboração e acolhimento.

Potencializar seus discursos é uma maneira de desestruturar mecanismos de poder epistêmico, sem que haja uma narrativa dominante, mas almeje a polifonia e o reconhecimento dos docentes enquanto sujeitos políticos, sem perder de vista a pluralidade que tal conceito abarca. A apresentação através de uma voz própria, diante de pares, em uma experiência de acolhimento das diferenças, incorpora uma prática desprivatizada.

Se na Universidade são constituídos discursos e identidades, é também nesse espaço que a desconstrução de algumas categorias podem se dar. Através de comunidades de aprendizagem e comunidades investigativas. Afinal, “as múltiplas identidades são representações construídas socialmente, compartilhadas entre pares e por agentes atuando em outros setores da sociedade, tensionadas constantemente por dialogismos múltiplos” (ANDRADE, 2011, p.11).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Desse modo, a questão da autoria passa pelo processo de desprivatização da prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, 2002) e pela criação de comunidades investigativas (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, 2002), na medida em que a noção de Professor-Autor e sua dimensão discursiva se constroem a partir de um Outro que se propõe a lê-lo, compartilhar dúvidas e saberes e acolhe-lo. Salientamos que entendemos comunidade como sendo um espaço-tempo de reconhecimento na relação com a alteridade, de trocas e de aprendizados.

Conclui-se então, a importância de promover a escrita dos sujeitos para que estes se inscrevam em outros espaços, se pronunciem e sejam narradores de sua prática e de sua história e que compartilhem seus saberes e indagações em uma comunidade para promover a (des)construção de conhecimentos e aprendizados docente. Pois, “a tomada de consciência sobre sua identidade relaciona o indivíduo com sua memória e sua trajetória. Ela pode permitir haver movimentação dos sujeitos em direção a possíveis novos dizeres, que estejam ancorados na consciência da legitimidade da identidade docente” (ANDRADE, 2011, p.11).

Referências

- ANDRADE, L. T.. Entre fazer e dizer: atividade docente e práticas pedagógicas escolares, nos atos de escrita da formação. In: *Revista Raído*, Dourados, MS, v.8, n.16, jul./dez. 2014, p.177-196
- ANDRADE, L. T. de. *Formadores et alii*: as alterações identitárias de professores universitários constitutivas de discursos docentes. (Conferência proferida para o concurso de Professor Titular de Formação de Professores), Faculdade de Educação da UFRJ, setembro 2011.
- BRASIL. *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. 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2018.
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In: *Review of Research in Education*. USA, 24, p. 249–305. 1999
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. *Teacher Learning Communities*. Encyclopedia of Education 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan. 2002.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I*. A Vontade de saber. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1977.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Jéssica Montuano Gonçalves Ramos Mattos, UFF, jéssicamontuano@hotmail.com

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino, que percorre dois dos três níveis da Educação Básica - ensino fundamental e médio, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (Artigo 37 da LDB).

Se a EJA é uma modalidade de ensino que perpassa o ensino fundamental e o ensino médio, as disciplinas que temos na Universidade que nos ensinam história, teoria e prática para esses níveis deveriam abranger a EJA, correto? Correto, mas infelizmente não é o que acontece na prática. Uma grande parte dos alunos só tem o primeiro contato com a educação de jovens e adultos na disciplina que leva este nome, que faz parte da grade do quinto período do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, após quase dois anos de curso. Essa informação é confirmada em diversas trocas com as/estudantes e na experiência da autora como aluna do curso de Pedagogia desta Universidade.

2. Ensino de EJA na UFF e o impacto na formação de professoras/es

No curso de graduação de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) há somente uma disciplina obrigatória de sessenta horas (60h) sobre a Educação de Jovens e Adultos, na qual a docente divide estas horas em: perspectiva histórica da EJA no Brasil, legislação atual e questões teórico-metodológicas. Nas disciplinas de História da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Educação I e II, totalizando cento e vinte horas (120h), as aulas vão desde o período dos jesuítas no Brasil até a atualidade. Para falarmos de história da educação, é preciso falar desde as campanhas de alfabetização em massa que começaram a ocorrer pelo final da década de 40 até os programas de ensino que ocorrem nos dias de hoje.

Em conversas informais com as/os estudantes, e na vivência da autora, não é sabido de algum/a docente que inseriu a história da EJA nas ementas destas de outras disciplinas do currículo de Pedagogia. O mesmo ocorre na maioria das disciplinas obrigatórias como Alfabetização, Currículos, Organização da Educação no Brasil entre outras, onde em que a falta do falar sobre a educação de jovens e adultos é generalizada. Se o tema irá fazer parte da ementa da disciplina ou não, depende de cada professor/a que irá ministrar a mesma. Mas aparentemente, não é algo que é normatizado pela Coordenação do Curso e nem que é buscado pelas/os docentes.

A EJA não pode ser somente falada em uma disciplina de sessenta horas (60h) em um currículo de três mil trezentos e trinta horas (3.330h). Se dentro da própria Universidade, em um curso de formação docente, pouco se é estudado e falado sobre a educação de jovens e adultos aonde que esta modalidade de ensino será estudada e mencionada? Este não é um problema somente da UFF, pois desde a década de 90 este assunto já era debatido e estava sendo analisado. Em uma pesquisa feita por Sérgio Haddad sobre dissertações e teses acadêmicas relativas à EJA produzidas no Brasil, com o recorte de dez anos de 1986 a 1996:

Num universo de 198 trabalhos catalogados como parte deste estudo, Oliveira (1998) identificou 23 cuja temática contempla a formação e a prática docente, verificando que a grande maioria identifica a falta de formação específica dos educadores como um dos principais entraves das experiências educativas. (RIBEIRO, 1999).

Infelizmente, entramos em um ciclo vicioso onde estes jovens e adultos trabalhadores que já são estigmatizados e marginalizados e na grande maioria das vezes, pertencentes a uma situação de classe, continuam sendo os maiores prejudicados deste sistema. Esses números expressivos de currículos de formação docente que não

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

contemplam as especificidades da EJA acarretam em docentes que não têm uma formação específica, o que gera uma baixa institucionalização da EJA nos sistemas de ensino.

Em decorrência, a carreira profissional na EJA se torna algo não constituído e a formação docente específica para esta modalidade de ensino não é algo nem um pouco atrativo. Este ciclo vicioso prejudica não somente as/os docentes e esta modalidade educativa, como também os jovens e adultos que criaram força e coragem para voltar a entrar em uma sala de aula - lugar que muitas das vezes eles sentem que não pertencem.

3. Educação como certificação

Quase um décimo da população brasileira é analfabeta, os números de brasileiros que não terminaram o Ensino Fundamental e Médio são alarmantes. A educação de jovens e adultos é um campo pedagógico e precisa ser reconhecido como tal por todas as esferas: sociedade, Estado e profissionais da educação. É um campo pedagógico que precisa ser estudado e valorizado para superarmos o estigma de uma educação compensatória, de uma educação ainda vista como uma ação social, como um favor para esta parte da população:

a educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e elevação de obras públicas. (Parecer CEB 11/2000).

Não ter acesso à educação não é simplesmente não ter acesso a determinados conteúdos, é não ter acesso a diferentes acontecimentos e significados que ocorrem dentro do ambiente escolar como: a socialização do indivíduo, a construção de cidadania, o sentimento de pertencimento à sociedade, a utilização do espaço público dentre outras muitas significâncias. O problema de uma educação que valoriza a certificação ao invés de uma valorização da real troca e aprendizagem dos estudantes ocorre tanto na educação básica quanto na educação superior.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Valorizar a certificação é perder totalmente o significado da escola como esta instância socializadora e formadora do homem, como um local que permite os sujeitos se integrarem ao coletivo, como um ambiente no qual adquirimos hábitos, inspiramos valores, geramos comportamentos e trabalhamos visões de mundo. A certificação não educa, ela somente coloca mais um indivíduo no mercado de trabalho. Indivíduo este que entra no mercado de trabalho “sem significativas alterações qualitativas de acesso ao conhecimento” (Ventura, 2011).

4. Conclusão

Concluo que para lutarmos por uma educação emancipadora e de qualidade, a educação de jovens e adultos precisa fazer parte desta luta, precisa ser reconhecida como um campo pedagógico que tem suas especificidades de práticas e saberes. Se não houver luta dentro das Universidades por currículos de formação docente que abrangem a educação de jovens e adultos, estas Universidades e seu corpo docente estão simplesmente concordando com as cruéis práticas do Estado e da sociedade: a de negar o acesso ao conhecimento e à educação, reiterando assim estes jovens e adultos a mais uma marginalidade. Lutar pela EJA é lutar contra este sistema que nos valoriza somente pela nossa empregabilidade e pelo quanto podemos ajudar aos empresários a maximizarem seus lucros, é lutar por uma transformação social e estrutural, é lutar por condições igualitárias de oportunidades para todos, lutar contra a exclusão social e educativa.

Promover uma distribuição mais igualitária do conhecimento por meio da educação é uma tarefa desafiadora tanto para os educadores como para os pesquisadores e teóricos que têm como tarefa produzir conhecimento que balize esse empreendimento. (Perrenoud, 1999).

O desafio é grande porque a luta é contra a hegemonia de um sistema que nos aprisiona e nos aliena. Que nos encarcera dentro de nós mesmos e infelizmente também dentro de instituições e empresas nas quais somos vistos como uma mera engrenagem que pode ser substituída a qualquer hora se perder o valor e a funcionalidade. O desafio é grande,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

mas nenhuma transformação e mudança de paradigma como esta seria fácil. A luta é de todos e para todos. O povo precisa conhecer e entender o tamanho da sua força e do seu poder de reivindicação.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB 11/2000)*. Brasília, maio 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.349, de 20 de Dezembro de 1996)*. Brasília, dezembro de 1996.

NAJJAR, Jorge. *Gestão democrática da escola, ação política e emancipação humana*. Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, maio de 2006.

RIBEIRO, Vera Massagão. *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*. São Paulo, dezembro de 1999.

VENTURA, Jaqueline. *A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores*. In: Trabalho e educação de jovens e adultos. Editora da Universidade Federal Fluminense. Brasília, 2011.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A FORMAÇÃO DE FORMADORES DO PROEJA – FIC NILÓPOLIS E SEU LEGADO PARA DOCENTES DA REDE MUNICIPAL

Cláudia Araujo dos Santos Bayerl, SEEDUC RJ/SEMED Nilópolis,
claudiaasbayerl7@gmail.com

Como orientadora pedagógica atuante na EJA tenho buscado pensar coletivamente a realidade que dificultou ou inviabilizou trajetórias escolares. Tal reflexão torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas que busquem interromper o ciclo da exclusão escolar da classe trabalhadora.

Ao buscar alternativas nesse sentido, nos deparamos com a experiência do PROEJA FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A Formação de Formadores é uma das estratégias para a sustentação do Programa e apesar de haver uma gama de estudos sobre o PROEJA; a formação docente requer ainda aprofundamento, principalmente no que diz respeito às vivências nas redes estaduais e municipais.

Nesse sentido, buscamos refletir a experiência do PROEJA FIC na rede municipal de Nilópolis, no que tange à formação dos formadores e seu legado para os professores participantes da formação. A pesquisa se desenvolveu a partir da análise de documentação e da literatura pertinente aos desafios da formação docente para a EJA e para o PROEJA; além de entrevistas semiestruturadas com docentes participantes da formação de formadores oferecida por ocasião da abertura de turmas do PROEJA FIC (2010 – 2013).

A aspiração do PROEJA FIC consiste em proporcionar:

[...] uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral. (BRASIL, 2007a, p. 6)

O Ofício Circular nº. 40 GAB/SETEC/MEC ao convidar os dirigentes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a implantar o PROEJA FIC, determina que as propostas para implantação de cursos envolvam a formação continuada de profissionais. Cabe destacar a obrigatoriedade da parceria entre as instituições da Rede Federal de educação profissional e prefeitura(s), por meio de acordo de cooperação, como condição à apresentação de proposta de implantação do PROEJA FIC ao MEC.

Consta dentre as competências das instituições da Rede Federal proponentes a responsabilização pela formação dos docentes, técnicos, profissionais da educação ou da segurança pública e gestores que se propuserem a atuar na implantação e desenvolvimento dos cursos do PROEJA FIC.

Ao município incumbia a elaboração, prévia e coletivamente com a instituição da Rede Federal parceira, do projeto pedagógico integrado e único do curso PROEJA FIC e a autorização para que seus docentes, técnicos administrativos, profissionais da educação e gestores envolvidos na implantação e desenvolvimento dos cursos do PROEJA FIC possam participar de todas as etapas e atividades do curso de formação continuada. (Brasil/MEC, 2009)

Entendemos que pensar a formação de professores para atuação na EJA ou em outra modalidade de ensino requer atenção ao processo de profissionalização e de proletarização do trabalho docente.

Em se tratando da EJA há peculiaridades como a formação inicial da maior parte dos profissionais não abarcar questões do universo de trabalho com jovens e adultos trabalhadores; além da jornada de trabalho, que em muitos casos chega a atingir três turnos em um mesmo dia, dificultando sua presença na unidade escolar e limitando sua

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

participação na construção de propostas de trabalho que abarquem a realidade dos estudantes jovens e adultos trabalhadores.

O quadro de intervenções político partidárias nas direções escolares constitui também um agravante aos empecilhos à construção de um projeto escolar encarnado da realidade, das identidades de sua comunidade. O não pertencimento ou a defesa de projetos políticos distintos aos anseios da comunidade escolar propiciam uma gestão paradoxal que tende a fragilizar a mobilização para a construção de propostas coletivas.

Diante da complexidade do fazer pedagógico no campo da EJA, pensar a formação dos profissionais envolvidos com este fazer é imprescindível. ALVARENGA relata que nos últimos vinte anos, no campo da formação de professores, têm se procurado respostas às perguntas sobre “o que é formar, como e por que formar professores de jovens e adultos trabalhadores?” (ALVARENGA, 2016, p. 34)

Nessa perspectiva foram realizados cinco Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (2006, 2007, 2010, 2012 e 2015) estando os dois primeiros no contexto de formulação do Documento Base do PROEJA FIC. MARON ao analisar as propostas indicadas no relatório final do I Seminário Nacional constatou incidência tanto no Documento Base quanto na Proposta do Curso de Especialização do PROEJA e nas ações desencadeadas pelo Edital PROEJA-CAPES/Setec n. 03/2006.

Já o II Seminário distingue a importância da participação dos vários segmentos atuantes na formação dos educadores de jovens e adultos no debate e no processo de construção de diretrizes para a formação desses profissionais. Tal princípio fica evidenciado na própria estrutura do relatório final que incluiu “as perspectivas tanto dos gestores de sistemas públicos de ensino, dos professores universitários, dos professores de jovens e adultos da educação básica, quanto dos movimentos sociais que atuam nessa formação.” (MACHADO, 2008, p. 12).

No contexto do PROEJA, a formação docente foi pensada a partir das ações a serem desenvolvidas, em regime de colaboração, na construção da política pública de integração. Tendo como desafio superar a histórica destinação de programas focais ou

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de caráter compensatório e assistencialista às ações determinadas à EJA e à Educação Profissional, especialmente no que tange a formação continuada de docentes.

A integração da formação inicial e continuada de trabalhadores com o ensino fundamental na modalidade EJA pressupõe a integração curricular e a vinculação da EJA com o mundo do trabalho como as bases para a organização do Programa. Sem o engajamento a esse pressuposto, a operacionalização da prática curricular integradora é inviabilizada o que verte à formação docente papel preponderante para a ação do PROEJA FIC.

A Formação de Formadores na rede municipal de Nilópolis teve nove professores participantes: duas de Língua Portuguesa, dois de Matemática, duas de Artes, uma de Inglês, uma de Ciências e uma de História. Dentre estes quatro profissionais permaneceram atuando com as séries finais do ensino fundamental da EJA.

Entrevistamos três dos profissionais que continuaram atuando na EJA da rede municipal com a finalidade de conhecer suas trajetórias de vida e de identificar fatores intervenientes ao processo de escolha da profissão docente; concepções sobre a EJA, o sentido atribuído à formação de formadores e à integração curricular.

Embora haja grande diversidade de origens, de trajetórias formativas e de formas de inserção na docência, cabe destacar que os três itinerários formativos são entremeados pelos ditames das oportunidades profissionais que acabam por balizar as escolhas de vida e a iniciação no magistério desses profissionais.

As falas desses profissionais revelam uma proposta de formação que a princípio dá conta das antigas bandeiras no que tange a formação continuada de professores; quais sejam: a remuneração do tempo de estudos, a regularidade e organicidade do processo formativo, além da efetiva participação do professorado no processo de elaboração, como sujeitos pensantes de sua própria formação. Há ainda o reconhecimento da riqueza das propostas de intervenção pedagógica para as turmas do PROEJA FIC.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Embora o tema da integração curricular seja apontado como um debate constante no curso, os docentes observam a dificuldade de sua efetivação. Trata-se de uma proposta de formação admirada pelos formadores, mas dificultada principalmente pela precarização das condições de trabalho, sobretudo para as aulas técnicas.

A experiência com as turmas do PROEJA FIC marcou as falas docentes como algo recompensador. Puderam acompanhar histórias em que a escola, via PROEJA FIC, possibilitou de fato a formação inicial e continuada. O estímulo dos alunos e a baixa evasão são destacados pelos docentes.

Professoras e professor relatam com entusiasmo sobre as práticas construídas a partir dos encontros regulares de estudo e planejamento. A formação de formadores se constituiu em um espaço de aprendizado coletivo que se dava através da troca, do diálogo resultando na construção de uma prática docente alinhada à proposta da formação integral e integrada nas séries finais do ensino fundamental, na modalidade EJA.

Referências

ALVARENGA, M. S. Políticas de formação de educadores de jovens e adultos: disputas de sentidos e cartografia da ação. **Revista Brasileira de Jovens e Adultos**, vol. 4, n.7, 2016.

BRASIL. **PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial e continuada/ensino fundamental**. Documento Base. Brasília: MEC, agosto 2007a.

BRASIL. MEC. Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC. 2009.

MACHADO, Maria Margarida. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional**. MEC/UNESCO, 2008

MARON, Neura Maria Weber. O I seminário nacional de formação de educadores de jovens e adultos e os documentos do PROEJA. **Paideia**. Revista do Curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociedade e da SAÚDE, Universidade FUMEC, Belo Horizonte. Ano 10, n. 15, 2013. p. 137-151. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2407>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A FORMAÇÃO CONTINUADA: O OLHAR DOS PROFESSORES

Nathalia Dantas Pinto Nunes

UFF, nt.dantas@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade “intensificou-se nas duas últimas décadas”, como afirma Tanuri (2000, p. 61). Devido a alguns índices que são alarmantes no que tange a educação brasileira, já que 13,2 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever segundo o IBGE (2015) e segundo dados do Instituto Paulo Montenegro (2011), 27% da população brasileira não consegue compreender textos simples e mesmo aumentando os ingressantes na graduação, a dificuldade ainda permanece quanto à compreensão de textos e raciocínio lógico.

A formação dos professores entra em discussão por alguns motivos e inclusive pelas mudanças que ocorreram nas últimas décadas. Como primeira mudança, a formação dos professores no Brasil era realizada em Escolas Normais até os anos 90, as aulas eram integrais e a carga horária das disciplinas regulares de ensino – como Geometria, Física, Química, entre outras disciplinas- era reduzida para que os esforços fossem destinados à formação do professor. A didática, o planejamento, o currículo, a ação do professor em sala de aula eram desenvolvidas nas aulas das Escolas Normais. Com a extinção das Escolas Normais a partir da promulgação da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), o Ensino Médio técnico ficou responsável por formar os professores no chamado Curso Normal ou Magistério que seria imbuído na formação geral do estudante regular.

Como segundo ponto introduzido acima, a formação inicial – na Escola Normal ou no Magistério (Ensino Médio) – começa a ser considerada insuficiente na formação dos professores mediante o cenário atual da educação (GATTI, 2008, 2009; ASTORI, 2014). Embora, a formação inicial tenha, segundo Giordan e Hobold (2015, p. 50), um

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

“papel fundamental na formação de professores, uma vez que pode fornecer uma base sólida de conhecimentos para a atuação nos contextos de trabalho da educação”, no entanto, a formação não se esgota na formação inicial.

Os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior (GATTI, 2008, p. 58).

A formação inicial como o próprio nome já pontua, é inicial. Apesar de precisar de ajustes como qualquer curso, ainda tem como objetivo iniciar o estudante no ofício da docência. A formação continuada surge, portanto, com o sentido de suprir a falha da formação inicial comentada acima. Em contraponto, Astori (2014, p. 29) questiona: “Seria possível à formação inicial preencher todas essas lacunas de formação, de modo que os sujeitos estivessem ‘prontos’ para o exercício da profissão professor, ao ingressarem no magistério?”.

A terceira mudança se refere à transição da formação dos professores do Ensino Médio para o Ensino Superior que traz perspectivas diferentes à formação docente. A mudança ocorreu mediante a necessidade de balizar a formação dos diversos professores que possuem distintas especificidades nas disciplinas sobretudo, disponibilizar o acesso a graduação (licenciatura) a todos os professores. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a formação dos professores ficará sendo responsabilidade do Ensino Superior e os professores que ainda não haviam cursado uma licenciatura teriam o prazo de 10 anos para concluir uma licenciatura a sua escolha. Porém, o prazo não foi suficiente e alguns professores ainda apresentam sua formação inicial da escola normal ou do magistério. Para reparar o cenário, o Plano Nacional de Educação (2014) tem como meta possibilitar a todos os professores o acesso a licenciatura e a formação continuada para complementação da formação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Diante do exposto, surge em meio ao contexto educacional a necessidade de aprofundamento e continuidade nos estudos dos professores por meio de cursos, palestras, seminários, encontros e/ ou reuniões, apesar de serem ações relevantes, a formação continuada não pode se restringir a pontuais momentos (CANDAUI, 1999). Espaço de troca e construção, a formação continuada regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e atualmente reconhecida como meta do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) torna-se um tema recorrente, porém com o desenvolvimento a curtos passos.

O termo formação continuada é usado para definir o conjunto de conhecimentos, trocas e vivências pelos profissionais da educação em um lugar definido, e que acontece paralelo ao exercício da docência (PERRENOUD, 1993). A formação continuada tem como objetivo rever conceitos, reconstruir a identidade docente e ressignificar a prática pedagógica, buscando novos conhecimentos sobre situações do cotidiano da sala de aula (MIZUKAMI, 2002).

No município de São Gonçalo, as formações continuadas acontecem no Centro de Referência Municipal de Formação Continuada “CREFCON Prefeito Hairson Monteiro dos Santos” e nas escolas com formações itinerantes organizados por alguns profissionais lotados no CREFCON e outros contratados para corroborar com as formações dos professores, gestores, orientadores e funcionários.

2) OBJETIVOS

A formação continuada será o foco da presente dissertação com o objetivo geral de investigar o olhar dos professores frente as ações e possibilidades dos cursos e/ou encontros no Centro de Referência Municipal de Formação Continuada (CREFCON) e atuam no primeiro segmento da rede municipal de ensino do município de São Gonçalo.

Para isso, a investigação tem como objetivos específicos:

- ✓ Compreender as formações continuadas e suas características, aprofundando o conhecimento a respeito de suas abrangências e possibilidades no Brasil;

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

- ✓ Analisar como os professores se veem diante das formações continuadas e as expectativas a respeito de suas vivências nos momentos de reflexão nas/das formações;
- ✓ Refletir como as formações continuadas integram sua prática na realidade escolar;

3) METODOLOGIA

Em prol de atingir os objetivos da pesquisa, a metodologia escolhida terá como base a perspectiva qualitativa de caráter exploratório e descritivo, com entrevistas semiestruturadas, visitas e levantamentos bibliográficos como procedimentos metodológicos. As entrevistas serão direcionadas a um público de professores que participaram de cursos e/ou palestras no CREFCON no ano de 2017, sendo divididos em professores com mais tempo na rede municipal (de 10 a 20 anos), professores com um tempo razoável de experiência (5 a 10 anos) e professores com matrículas novas (1 a 5 anos).

4) CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda não apresenta uma conclusão integral, pois a mesma está em processo. No entanto, quanto à formação continuada de professores, algumas considerações podem ser delineadas à princípio.

Explorar conceitos e métodos, conhecer novas práticas, refletir individual e coletivamente com outros profissionais da educação são alguns objetivos da formação e poderá ser contemplado mediante ao acesso e permanência dos professores nas formações continuadas. Por tanto, é possível perceber através das leituras realizadas a respeito do tema exposto, que a formação continuada está distante de um conceito de treinamento, mera capacitação e receita pronta. A formação continuada pode ser

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

enxergada como inúmeras oportunidades de trocas e aprendizados que podem promover significativas mudanças no olhar dos profissionais de educação.

5) REFERÊNCIAS

- ASTORI, F. B. S. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processo de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia-Espírito Santo**. Vitória, 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação, Espírito Santo, 2014.
- BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. 1971.
- _____. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília. MEC, 1996.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. PNE 2014-2014: Linha de Base. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>> Acesso em: 23/04/2017>
- CANDAU, V M. F. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999. 317p.
- GATTI, B. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v.13 n. 37 jan./abr., 2008.
- _____.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. 285p.
- GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. **Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 55-72, jan./jun. 2015. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 03/09/2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: síntese de indicadores 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. Brasil, 2011. Disponível em:<<https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRWE5UY2FiMzFhZEK/view>> Acesso em:10/02/2018.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203p.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993. 206p.
- TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

AS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BANCO MUNDIAL: UM BREVE HISTÓRICO

Juliana Rodrigues de Oliveira Souza, UFF, juliana.rosouza@gmail.com

Flávia Monteiro de Barros Araujo, UFF, fmbaraujo@hotmail.com

Beatriz Maldonado, UFF, beatrizmaldonadop@gmail.com

Trabalho financiado pela Agência de Fomento: CNPq

A América Latina viveu na década de 80 o desafio da redemocratização política, ao mesmo tempo em que esses países eram assolados pelo endividamento externo, pelo agravamento das desigualdades sociais e pelo empobrecimento da população. No plano educacional, os problemas de financiamento, infraestrutura, as taxas de analfabetismo na população adulta, as dificuldades de universalização do acesso ao ensino fundamental e a baixa qualidade de ensino, constituíam questões desafiadoras. Questões estas agravadas pela escassez de investimentos e retraimento do setor público.

Neste contexto de instabilidade econômica (Tavares e Fiori, 1993) e transição política, colocou-se o imperativo do ajuste das economias do continente, preconizado pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) como condição necessária à participação destes países nas trocas internacionais. Entre as reformas estruturais recomendadas pelas políticas de ajuste estavam a desregulamentação dos mercados, a abertura comercial, a privatização do setor público e a redução do aparelho estatal. Esta doutrina liberalizante e privatizante, que tem nos citados organismos seus principais porta-vozes, questionou o modelo de desenvolvimento que orientou os países latino-americanos nas décadas precedentes, destacando o seu esgotamento e a necessidade de mudanças no paradigma econômico.

É conferido à educação um lugar privilegiado no desenvolvimento e na reestruturação econômica dos países periféricos neste cenário marcado por novos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

processos produtivos, pelo impacto das tecnologias da informação e maiores exigências com relação à qualificação da força de trabalho, tendo em vista o objetivo de preparar os recursos humanos necessários para uma maior competitividade nacional em uma economia cada vez mais global. A educação desponta como elemento chave capaz de formar capacidades cognitivas e atitudes básicas, assim como internalizar valores requeridos pela transformação econômica. Assim, além de atender aos objetivos da produção, a educação seria central também para alcançar os objetivos político-sociais de legitimação da nova ordem internacional (CORAGGIO, 1996).

Destaca-se nos anos 90 a presença ativa das agências internacionais não só no financiamento, como na formulação de uma agenda de debates acerca das políticas educativas para o continente. Organismos como as Nações Unidas através de agências, programas e comissões regionais tais como a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe da (OREALC), o Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD), além dos bancos como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM) e da Comissão para Economia na América Latina (CEPAL), elaboraram diretrizes e recomendações que informaram as propostas educativas implementadas na América Latina nas últimas décadas.

É preciso assinalar, entretanto, que estes organismos não atuam como um bloco monolítico, existindo diferenças no que tange às ênfases, aos objetivos e aos pressupostos contidos em seus projetos para a educação. Lembra Coraggio (2000) que o mundo das organizações internacionais não é homogêneo, nem entre elas nem dentro delas. Existem ambiguidades nos seus planos e, muitas vezes, entre seus próprios agentes que veiculam posturas dissonantes do posicionamento da instituição. Cada uma possui a sua história, seus interlocutores, seu campo de ação e suas estratégias de atuação.

Neste estudo procuramos captar concepções e linhas de ação contidas nas proposições do Banco Mundial que forneceram diretrizes para o desenvolvimento de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

políticas para formação de professores no Brasil, traçando um histórico dessa trajetória, tendo em vista a relevância desta instituição no financiamento de ações e políticas no campo educativo.

Desde os anos sessenta o Banco Mundial vem financiando projetos educacionais, tendo em vista seus propalados objetivos: contribuir para redução da pobreza no mundo e melhorar a qualidade de vida dos povos. Nos primeiros projetos foi concedida importância à construção da infraestrutura escolar. Posteriormente, o organismo se voltou para a qualidade dos processos educativos. Problemas como o acesso ineficiente e pouco equitativo, níveis baixos de aprendizagem e a insuficiente capacidade institucional haviam se tornados mais evidentes e melhor compreendidos (BANCO MUNDIAL, 1999).

Nas décadas de 80 e 90, a política do Banco Mundial sofreu alterações importantes: aumentaram os recursos destinados à educação, evidenciando o novo lugar deste setor no conjunto das políticas setoriais. Cresceram também os empréstimos para o desenvolvimento da educação primária. Após a Conferência Mundial de Educação para Todos, a ênfase do Banco Mundial volta-se para a educação básica, destacada como a prioridade da década nos acordos de Jomtien (1990). A mudança operada, em consonância com os objetivos acordados na Tailândia, reflete na diversidade da carteira de investimentos. Da ênfase na infra-estrutura a atenção volta-se para aspectos intangíveis como capacitação, assistência técnica, reformas de ensino (BANCO MUNDIAL, 1999).

O Banco Mundial é hoje a principal fonte de financiamento externa para a educação nos países em desenvolvimento. Através de projetos de cooperação financeira e técnica este organismo vem desempenhando, nas últimas décadas, papel estratégico na definição de políticas educacionais, impondo diretrizes para reforma dos sistemas de ensino dos países em desenvolvimento. Os empréstimos financeiros são parte de uma proposta articulada, de um pacote de medidas que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação. As orientações preconizadas por esta agência

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

multilateral abrangem desde aspectos relativos ao gerenciamento de sistemas até o cotidiano das salas de aula (TORRES, 1996, p 162).

A formação de professores ganha importância estratégica nas orientações do organismo na medida em que é considerada como um insumo para melhoria da qualidade de ensino. A necessidade de um novo papel docente ocupa um lugar destacado na retórica não só do Banco Mundial, como no de outros organismos multilaterais. Nos documentos subjazem concepções de formação como um processo contínuo que ocorre em diferentes circunstâncias, ao longo da carreira. O docente é visto, não mais como um transmissor, mas um mediador da aprendizagem, devendo implementar processos de trabalho mais colaborativos. Para preparar este profissional, os modelos “antigos” de formação que privilegiavam mais os aspectos teóricos, em detrimento dos práticos precisariam ser reformulados. A tônica destes processos deveria recair sobre a participação e a observação em situações reais nas escolas (BANCO MUNDIAL, 2003).

A prática então emerge como eixo da formação docente. Estas novas concepções de processo formativo auxiliariam a revisão dos métodos e das práticas atuais dos professores, considerados inadequados para responder as demandas do mercado. As mudanças na preparação dos docentes são para o Banco componente importante da reforma educativa, concebida como uma tarefa urgente para que os países periféricos. Para que a reforma educativa se efetue, é preciso mudar as práticas, a cultura e os processos formativos dos docentes. As propostas atingem fundamentalmente dois campos: o curricular e o institucional. As mudanças curriculares implicam em novas definições acerca do conhecimento que deve ser ensinado aos futuros professores, em produção de significados e de identidades. As discussões buscam traçar o que o professor deve saber, suas competências, incumbências e como ele deve ser preparado.

No campo institucional a ênfase recai sobre a necessidade de transformarmos a cultura das escolas de formação, superando-se a excessiva burocratização e imobilismo diante das novas demandas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências bibliográficas

BANCO MUNDIAL. **El desarrollo en la práctica: Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial.** Washington: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.mx>, acessado em 02 de jul 2018.

_____. **Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: Desafios para todos los países en desarrollo.** Colombia: Alfaomega Grupo Editor, S.A, 2003. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.mx> Acessado em 28 de jun 2018.

CORRAGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?. TOMMASI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

TAVARES, M. C. e FIORI, J. L. **Desajuste global e modernização conservadora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TIRAMONTI, G. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. **Revista da Faculdade de Educação.** v. 23, p.1-16, São Paulo, 1997.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CONAPE/SC: RESISTÊNCIA E LUTA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Rute da Silva – UFSC / rute.s.r@ufsc.br
Vera Lúcia Bazzo – ANFOPE / vbazzo@gmail.com
Leda Scheibe – UNOESC / ANPED / lscheibe@uol.com.br

Objetiva-se neste artigo analisar e refletir sobre a importância da participação nos Fóruns Estadual e Municipais de Educação e destacar experiências exitosas de formação e de construção da participação popular na determinação dos rumos da educação no Estado de Santa Catarina, reconhecendo-a como um direito social e subjetivo de toda a sua população.

Contexto e justificativa deste trabalho

Fruto de um processo coletivo de articulação das entidades participantes do Fórum Estadual de Educação de Santa Catarina – FEESC que defendem a educação pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, em meados do ano de 2017, em face da situação de confronto com as decisões do MEC relativas à composição e ao papel do Fórum Nacional de Educação naquela conjuntura, tomou corpo e foi exitosa a deliberação de que haveríamos de trabalhar pela construção da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018). Esta decisão acreditava que assim se manteria a organização e a mobilização em torno da defesa do PNE (Lei 13.005/2014), se manteria o necessário monitoramento de suas metas, ao mesmo tempo em que se faria a análise crítica das medidas que poderiam estar inviabilizando a implantação do referido Plano, especialmente a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu um teto aos gastos públicos federais por 20 anos, prejudicando o atingimento pleno dos direitos sociais, especialmente os que se referem à educação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A decisão final pela participação na organização da CONAPE/SC, apoiada por ampla maioria das entidades presentes na reunião ordinária do FEESC, em julho de 2017, foi motivada em função da publicação no Diário Oficial da União do Decreto Executivo, de 26 de abril de 2017, e da Portaria No. 577, de 27 de abril de 2017, cujos enunciados, respectivamente, desconstruíram o calendário da Conferência Nacional de Educação de 2018 (Conae-2018) e desfiguraram o Fórum Nacional de Educação (FNE), estabelecido pela Lei 13.005/2014 (Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024).

Aspectos Metodológicos

O FEESC, a partir dessa decisão, conclamou os Fóruns Municipais de Educação a se unirem a este esforço participativo, por meio da organização de conferências realizadas em onze pólos regionais do Estado de Santa Catarina. Tal importante maratona contou com forte apoio de entidades sindicais e educacionais em seu processo de construção, de forma a reafirmarmos coletivamente o papel da CONAPE na ressignificação da democracia participativa no âmbito da educação catarinense e brasileira e na tarefa de implementação do PNE. Encaminhamos a todos os organizadores e participantes dessas conferências, o Documento Referência aprovado pelas entidades do agora FNPE, contendo um balanço crítico da política educacional brasileira em oito eixos. Tal documento havia sido aprovado ainda em 2016, por estas entidades, e já, constavam na Portaria que lançara a CONAE 2018, ainda no breve período do segundo governo Dilma Rousseff. Este Documento Referência foi objeto de amplo debate para uma avaliação profunda sobre o impacto de medidas recentes como a Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e a imposição de restrições orçamentárias nos direitos do povo brasileiro à educação.

O lançamento da CONAPE em Santa Catarina aconteceu em setembro de 2017, em evento realizado na Assembleia Legislativa. Este momento de lançamento, desde cedo, caracterizou-se como oportunidade de intensa mobilização em defesa da escola pública e do Plano Nacional de Educação (PNE), ocasião de se lutar pela valorização

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

dos profissionais da área, pela prioridade em ampliar os investimentos públicos na educação, pela promoção da melhoria da qualidade educacional no estado e no país, entre outras importantes questões reunidas nos oito eixos temáticos que nortearam as discussões e consequentes propostas.

Assim, foram organizadas, em Santa Catarina, as onze conferências regionais de Educação, entre os meses de outubro de 2017 e fevereiro de 2018, processo que culminou em março deste ano com a realização da Conferência Estadual Popular de Educação, CONAPE SC. O evento foi coroado de êxito. Além das Conferências Regionais, aproximadamente mil participantes de todas as regiões do Estado de Santa Catarina reuniram-se em Florianópolis, no dia 10 de março de 2018, para discutir as propostas que seriam levadas à CONAPE Nacional naquele que foi o maior evento em defesa da Educação Pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada realizado em Santa Catarina, sem recursos governamentais, fruto do esforço e da determinação das entidades representativas dos educadores, de seus sindicatos, além das Instituições Federais de Educação (UFSC, IFC e IFSC) e pela Faculdade de Educação da UDESC - FAED.

Passada a CONAPE 2018, realizada em Belo Horizonte, em maio do corrente ano, continuamos a luta em defesa da educação brasileira, agora com base no documento final produzido naquela conferência e que passa a balizar nossas ações.

CONAPE/SC: luta, compromisso e engajamento pela formação e valorização dos Profissionais da Educação

Posteriormente à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996), uma série de documentos normativos e orientadores, resoluções, decretos e pareceres reconfiguraram a Educação Básica, impondo ao trabalho dos gestores, conselheiros, professores e demais atuantes da área inúmeros desafios diante de tais novidades e do dinamismo da política. Atuar nesse contexto justifica a necessidade de a formação estar constantemente estendida a esses profissionais.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Ao abordar o tema da valorização e da formação dos professores da Educação Básica e as questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação, Scheibe (2010) ressalta que a constituição do trabalho docente relaciona-se ao movimento pela democratização da sociedade, referindo-se especialmente à década de 1980. A autora esclarece que já naquele momento, dentre as inúmeras bandeiras de luta firmadas pelos educadores, por meio de suas diversas associações, destaca-se a insistência na constituição do docente como um intelectual, com autonomia para entender as bases políticas que sustentam o seu trabalho. Nesta mesma direção, Brzezinski (2009), ao tratar dos dilemas e desafios nas políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação básica, lembra que:

o Brasil é um país de contrastes também no que tange à magnitude das leis e à pequenez de ações que façam garantir os direitos conquistados mediante lutas históricas empreendidas pelos movimentos sociais e prescritos em dispositivos legais. Tenho certeza de que essa contradição não foi superada. Logo, asseguro que o desafio da mobilização para fazer valer tais direitos previstos em lei, dependerá de constante vigilância dos profissionais da educação e de suas entidades acadêmicas e sindicais. (BRZEZINSKI, 2009, p.8)

Compreendemos que esta posição de vigília ressaltada pela autora perpassa os objetivos da CONAPE na luta pela defesa da escola pública e do PNE. Como aponta Oliveira (2014), em artigo que trata das questões da valorização e desprofissionalização dos docentes frente ao novo Plano Nacional de Educação, a autora reconhece que, embora as metas 15, 16, 17 e 18 façam referência direta à valorização docente, muitos são os desafios para que elas de fato possam garantir as necessárias condições para o bom desempenho das atividades profissionais nas escolas. Por tais razões, a questão da valorização e da formação dos profissionais da educação permanece central, e entende-se, aqui, que estas duas ações se encontram intrinsecamente ligadas, portanto a oportunidade de concretizá-las em Fóruns, entidades e associações que visem à educação de qualidade, à intelectualização do ser e do fazer docente, há de ser uma constante para que seja de fato socialmente referenciada.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Conclusões Gerais

Este trabalho itinerante de ação formativa em prol da garantia da educação pública, gratuita, de qualidade, democrática e inclusiva em sintonia com as metas do PNE foi efetivado pelo compromisso que os profissionais da educação catarinenses têm e tiveram com a educação das nossas gerações presentes e futuras, crianças, jovens e adultos, bem como, pela defesa e pela luta que todos e todas têm DIREITO a uma escola de qualidade, bonita, feliz, em que quadros de profissionais competentes e valorizados se eduquem junto com seus estudantes em convivência democrática com os mais diversos pensamentos e saberes. Isso só é possível se a Educação for Pública e Gratuita, crítica e emancipatória, vivida em ambientes solidários e democráticos.

Referências

- BRASIL. **Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília. Disponível em: www.mec.gov.br
- CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (CONAPE), 2018, Brasília, DF. **Documento Referência.** Brasília, DF: FNPE, 2018. 452p. Disponível em: <<http://fnpe.gov.br/documentos/>
- BRZEZINSKI, Iria. **Dilemas e desafios nas políticas de formação e de valorização dos Profissionais da Educação Básica.** Trabalho apresentado no XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE), Vitória: agosto, 2009. Disponível in: <http://www.anpae.org.br/website/simposios/xxiv-simposio-2009>.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 447-462, jul./dez. 2014.
- SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e sociedade**, vol. 31, nº 112. Campinas-SP: jul.-set. de 2010. p. 981-1000.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A FORMAÇÃO, OS SABERES E OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES

Simone Silva Cunha, UCP, mone_fenix@yahoo.com.br

O investimento na profissão se faz necessário diante de novos contextos colocados pela contemporaneidade e que sinalizam mudanças significativas na sociedade, no espaço de formação e de trabalho e, portanto, na construção da identidade profissional. Neste trabalho trago a reflexão em torno da importância da formação de professores partindo das possibilidades da profissionalização docente. Investir na profissão influencia o processo de constituição da identidade profissional docente, o que contribui para a promoção da (re)construção da identidade de cada profissional favorecendo a melhoria da qualidade educacional ofertada. A fim de direcionar o caminho reflexivo autores como Dubar, Gauthier, Lüdke, Nóvoa, são utilizados como referenciais teóricos. Para concluir, é a formação que promove mudanças na identidade, na prática docente, no desenvolvimento profissional do professor e seus efeitos transformam o ser docente de cada professor e atualiza as práticas de sala de aula.

Iniciando o diálogo

Como educadora da Rede Pública de Ensino há duas décadas, venho observando que o desempenho escolar de boa parte dos alunos está cada dia mais distante do almejado. Observo também que um número considerável de professores afirma fazer todo investimento possível em prol da aprendizagem de seus alunos, porém sem êxito significativo na maioria dos casos, o que faz com que estes fiquem fortemente

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

desestimulados. Nessa teia de conflitos, uma parcela de alunos acaba por desistir da escola. Carvalho (2017, p. 9) nos aponta em seus estudos que frente a essa realidade, “as propostas pedagógicas exigem práticas que seja mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem e que sirvam para encorajar e reorganizar o saber”.

Frente a esse desafio, vivendo e acompanhando toda essa problemática, fui instigada a focar minhas reflexões e estudos na Formação de Professores, que apesar de ser um assunto com discussão antiga (NÓVOA, 1999), acredito ser também bastante atual, pois ultimamente a formação do professor tem sido ponto crucial das reflexões no que se refere à qualidade do ensino, devido às exigências culturais e tecnológicas da sociedade. As discussões recentes – neste século XXI – sobre práxis

Nesse sentido, o investimento na profissão se faz necessário diante de novos contextos colocados na contemporaneidade e que sinalizam mudanças significativas na sociedade, no espaço de formação e trabalho (IMBERNÓN, 2009). Sob essa premissa, o alargamento das funções docentes sinaliza para uma formação de professores que envolva uma série de processos: a formação inicial, a formação continuada, o desenvolvimento profissional, os saberes, as práticas pedagógicas e a identidade profissional docente (TARDIF, 2002).

A formação do professor é um dos assuntos mais desafiantes dos contextos educacionais. Antes, acreditava-se que o domínio de técnicas e conteúdos faria do professor um profissional competente, capaz de promover o ensino e a aprendizagem (LANTHEUME, 2012; LESSARD, 2009, NÓVOA, 1999). Atualmente, busca-se uma nova cultura de formação de professores, onde a concepção do professor como técnico vai sendo substituída pela ideia do profissional que compreende e criticamente reflete sobre sua prática (LÜDKE, BOING, 2004; TARDIF, 2002). Dentro desse contexto, há o surgimento de questões, tais como: o que significa ser um professor bem formado, bem preparado? O que faz do professor um profissional competente? O que significa domínio do conteúdo hoje em dia? O que significa ensino eficiente? Qual a influência da formação básica nas práticas pedagógicas de sala de aula?

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Dentro das questões levantadas, este artigo propõe reflexões sobre a importância da formação dos professores numa dimensão que se coloca além do domínio da técnica e do conteúdo e que possibilite entender a constituição de sua identidade profissional, tão necessária ao seu desenvolvimento profissional docente.

Revistando o passado da formação docente: algumas aproximações teóricas

As discussões sobre a formação de professores começaram há pelo menos 50 anos atrás. Na década de 1960, as discussões a respeito da formação do professor ganharam espaço, as pesquisas foram fortalecidas, pois não se conhecia bem como e com qual ênfase ocorria a formação de professores, dada a escassez de pesquisas sobre a temática tanto no Brasil como em outros países (LANTHEUME,2012).

Até o final da década de 1970, sob a influência da racionalidade técnica, a preocupação central das pesquisas era modelar o comportamento do professor e examinar os efeitos de determinadas estratégias de ensino. A partir do final das décadas de 1980 e 1990 sob a influência dos estudos de Nóvoa (1999), os pesquisadores lançaram um novo olhar sobre a formação do professor. História de vida, crenças, concepções, experiências, trajetórias pessoais, valores e saberes passaram a ser os focos de estudos, ao mesmo tempo em que uma nova metodologia de pesquisa passou a ser utilizada. Nesse novo olhar, o professor passou a ser visto como parceiro na construção coletiva do conhecimento a respeito da sua própria formação (LÜDKE E BOING, 2004).

Em se tratando de cursos de formação de professores, na década dos anos de 1980, a tendência era investigar os programas de licenciaturas. Esse foco é retomado na década dos anos de 1990, prevalecendo a pesquisa qualitativa, a inclusão de outros aspectos e novas perspectivas de análise da profissão docente. É nesse contexto que o termo profissionalidade docente surge articulado à ideia de profissionalização. Esse termo segundo Courtois *et al.* (1996, p.171) emerge:

Num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus *métiers* tradicionais, independência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução de números de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre salários pelo medo do desemprego (*apud* LÜDKE E BOING, 2004, p. 1172).

Sendo associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, o termo é considerado uma evolução da ideia de qualificação e está atrelado ao desenvolvimento profissional no que diz respeito aos meios pelos quais os professores adquirem saberes próprios da docência e por aspectos externos relacionados à obtenção de status profissional e reconhecimento social da profissão (DUBAR, 2005;2006).

Saberes docentes mobilizados na construção da identidade docente

A literatura dá conta da existência de diversos saberes docentes, desenvolvidos em distintos contextos e ambientes culturais, produzindo, assim, significados e sentidos também diferentes que se completam (TARDIF, 2002; GAUTHIER E MELLOUKI, 2004). É nessa direção que os estudos de Gauthier e Mellouki (2004) nos levam a refletir sobre os saberes adquiridos e incorporados por esses professores e de que forma ao entrar na vida profissional, ao levarem consigo conhecimentos e visões de mundo, estes influenciam em sua forma de dar aula, no sentido de perpetuação de regras e condutas preestabelecidas.

Desta forma, pensar no processo de profissionalização docente traz questões relacionadas à construção da identidade profissional de professores. A identidade profissional está no sentido que há em fazer parte de uma classe profissional, cujos membros se reconhecem na especificidade do fazer e do ser, configurando características que os liga a uma profissão (TARDIF, 2002).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Quando nos referimos à identidade docente, nos apoiamos em Imbernón (2009, p.72) que nos diz que

não queremos apenas vê-la como um conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas sim como o resultado da capacidade de reflexão e a capacidade da pessoa ou do grupo intimamente conectado tornar-se objeto de si mesmo que dá sentido à experiência.

Ser professor indica descritores de identidade desenvolvidos e assumidos nas práticas profissionais na formação inicial, nas práticas e nos compartilhamentos de saberes e experiências na escola, ou seja, em contexto de trabalho e formação e, também no investimento profissional que promove transformações no ser professor e em sua prática na escola (*ibid*).

Algumas considerações finais

Deve-se estar consciente de que tomamos uma questão bastante abrangente para reflexão, mas apenas com o intuito de colocá-la em discussão. As reflexões aqui trazidas compreendem que os saberes do professor estão relacionados não só com o domínio do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, mas apresentam também uma relação direta com a própria reestruturação das licenciaturas, ou seja, relações com novos eixos: a pesquisa como articulador do ensino e a aproximação universidade-escola, dentre outros fatores.

Por fim, acreditamos que a formação promove mudanças na identidade, na prática docente, no desenvolvimento profissional do professor e seus efeitos transformam o ser docente de cada professor e atualiza as práticas de sala de aula.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referencial

- CARVALHO, A.M.P (org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas d cotidiano.** 2 ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2017.
- DUBAR, C.. **A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência.** Campinas: Revista Educação e Sociedade, vol. 19, n.64, set. 1999.
- _____. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005
- _____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** Porto: Edições afrontamento, 2006.
- GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. **O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico.** Campinas: Revista Educação e Sociedade, vol. 25, n.87,p. 537-571, mai/ago, 2004.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente e professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.
- LANTHEUME, F. **Professores e dificuldades do ofício: preservação e construção da dignidade profissional.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v.46, p. 368-387, maio/ago/2012.
- LESSARD, C. **O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos.** Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p. 119-127, 2009.
- LÜDKE, M.; BOING, L.A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Campinas: Revista Educação e Sociedade, vol. 25, n.89, p.1159-1180, set/dez, 2004.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. Profissão Professor. Portugal: Porto, 1999.
- TAYLOR, N. Knowledge and teacher professionalism: The case of mathematics teaching. In: YOUNG, M.; LAMBERT, D.; ROBERTS, C.; ROBERTS, M. **Knowledge and the future school. Curriculum, school leadership and social justice.** Londres: Bloomsbury, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

MUSEUS E CENTROS DE CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMO OS TEMAS SE INTEGRAM

Amanda Fernandes de Oliveira, IFRJ, amanda.fernandesbio@yahoo.com.br

Maylta Brandão Anjos, IFRJ, maylta.anjos@ifrj.edu.br

Introdução

Esse artigo visa estabelecer uma breve leitura em uma díade que se integra como museus e formação de professores. Para tanto, optamos por uma metodologia qualitativa de revisão bibliográfica. Levantamos em autores expressivos da área, que estarão dispostos ao longo do texto, os estudos que envidam em torno das questões. Assim, essa breve revisão, apoiada na base metodológica inscrita na busca e no diálogo, pretende lançar luz na discussão.

Os primeiros Museus tinham como característica o colecionismo e a finalidade de indicar status de seu proprietário, já que esses espaços abrigavam os acervos de membros da nobreza e da igreja católica, que foram coletados principalmente durante as grandes expedições ao redor do Novo Mundo. McManus (2013) relata que o início da função educacional dos Museus se deu nos meados do século XIX na Europa. Um exemplo dessa época é o *Victoria and Albert Museum* em Londres, que priorizava a aprendizagem dos seus frequentadores, promovendo cursos nas áreas de artesanato e marcenaria. Essa característica pode ser definida como uma proposta educativa de um museu para com seu público visitante, já que naquela época a educação formal era obrigatória somente até os oito anos e após esse período a maioria das pessoas não prosseguiram com os estudos.

Ainda nesse período, o currículo escolar não possuía ciências, o que existia nas salas de aula com o caráter mais próximo dessa disciplina eram as *Nature Tables* (mesas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de natureza), que possuíam objetos como plantas e fósseis, por exemplo, para serem utilizados nas aulas. Como esses materiais eram o mais próximo de ciências que as crianças da época poderiam ter contato nas escolas, os educadores passaram a usar os museus para ensinar a disciplina. Em Paris, por exemplo, existe um museu, o *Palais de La découverte* que possui teatro e laboratórios, onde os educadores passaram a levar seus alunos para ensinar ciências, e começaram a compreender que era muito mais barato levar seus alunos aos museus do que possuírem laboratórios nas escolas.

Gruzman e Siqueira (2007, p. 402-403) defendem que “o museu é atualmente reconhecido por sua missão cultural, que além das funções de preservar, conservar, pesquisar e expor, apresenta-se também como campo fértil para as práticas educativas”

Espaços não formais e a formação docente

De acordo com Sepúlveda-Köptcke (2002) enquanto na Europa e nos Estados Unidos, o público escolar representa, em média, de 15% a 30% do total dos visitantes de museus e centros culturais, estima-se que no Brasil a participação dos grupos escolares nas estatísticas destas instituições oscilam, de acordo com a instituição, de 50% a 90%. A partir desses dados podemos observar como os professores veem nos museus e centros de ciências espaços que podem colaborar de alguma forma com o ensino oferecido nas escolas. Para muitas pessoas o acesso a espaços como os museus, centros de ciências ou outros centros culturais e de divulgação científica, como teatros, zoológicos e jardins botânicos, se dá na maioria das vezes através de visitas escolares.

Em sua tese Cazelli (2005) aborda três desafios que os museus e centros de ciências tem se deparado: funcionar como instituições de educação não formal, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; funcionar como instância de sensibilização para os temas científicos e contribuir para o desenvolvimento profissional de professores. Quanto aos professores, a autora defende que estes mais do que todos, não podem dispensar a educação continuada.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A ideia de Museus e Centros de Ciências contribuindo com a formação dos docentes já é tema defendido por outros autores e não somente no âmbito da formação continuada, mas também na formação inicial desse futuro professor. Se é pela escola que ocorre o contato da maior parte do público com esses espaços de educação não formal, por que durante a licenciatura não oferecer a possibilidade para esse futuro professor de usar os museus e centros de ciências como um espaço de visita e aprendizagem extraescolar para seus alunos? Como desperta nos alunos do ensino básico o interesse pelos museus e centros de ciências se seus professores também não foram estimulados a frequentar esses locais ou trabalhar com eles?

Oliveira (2017) defende que essas instituições não possuem um caráter formal de ensinar ciências, mas sim colocar em prática, entre outras ações, as que colaborem com o ensino formal das escolas, pois o que é exposto e oferecido nesses espaços, sejam exposições, oficinas, palestras e demais atividades podem enriquecer a prática exercida nas escolas. Desta forma para que os alunos possam ter contato com os espaços não formais os professores devem ser despertados para a importância de utiliza-los como espaços educativos extraescolares. Cada espaço – formal ou não formal – possuem suas peculiaridades logo esse professor deve saber como elaborar atividades e propostas de ensino adequadas a cada um deles. E isso pode ser proporcionado durante a formação inicial ou continuada.

A formação de professores, seja inicial ou continuada, não deve se ater somente as práticas desenvolvidas em espaços formais. Porém, Barzano (2008) chama a atenção para o fato de que a maioria das ementas das disciplinas da área de Prática de Ensino privilegiam a escola como espaço para que os licenciandos desenvolvam as atividades do estágio supervisionado, sendo formados para atuarem em um único modelo de instituição de ensino. E a partir das conclusões do autor fazemos outro apontamento, a integração entre o museu e a formação docente não é importante somente para que os professores possam melhor explorar esses espaços com seus alunos, mas também porque estes futuros docentes possuem a possibilidade de atuar como mediadores em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

museus e centros de ciências. Marandino (2015) acredita que a inclusão de práticas e conteúdos ligados à educação não formal sejam importantes para melhor qualificar os professores, fortalecendo a relação entre as universidades, as escolas e os museus. A autora ainda propõe que ocorra estágios em espaços não formais que discutam a relação entre museu e escola de forma a compreender como ocorrem os processos educativos nesses locais e como as escolas e museus se organizam para que o encontro entre sujeitos, objetos e conhecimentos ocorra. Ovigli e Freitas (2009) também propõem em seus trabalhos o estágio em museus.

Como não existe um direcionamento do Ministério da Educação para a formação dos professores nos museus e centros de ciências essas ações formativas ficam a cargo de cada instituição e das equipes de serviços educativos que possuem autonomia para realizarem as atividades como acharem mais adequado. Ou em outros casos, Universidades tem realizado parcerias com museu para que seus alunos tenham vivências nesses espaços não formais.

Conclusões

O presente trabalho pretende refletir sobre as possibilidades de contribuição entre os espaços não formais e a formação docente seja ela inicial ou continuada, pois como defende Queiroz (2002) as escolas e museus podem se associar às universidades, oferecendo um ambiente de convívio entre alunos em formação profissional, professores universitários, demais profissionais de museus e professores do ensino básico.

Referências

BARZANO, Marco Antonio Leandro. Educação não-formal: apontamentos ao Ensino de Biologia. *Ciência em Tela*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.1-5, 2008.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CAZELLI, Sibeli. *Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?*. 2005. 260p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

GRUZMAN, Carla; SIQUEIRA, Vera Helena F. de. O papel educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações conceituais. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Ourense, Espanha, v.6, n.2, p.402-423, 2007.

MARANDINO, Martha. Formação de professores, alfabetização científica e museus de ciências. In: GIODIAN, Marcelo; CUNHA, Márcia Borin da. (org.). *Divulgação científica na sala de aula: perspectivas e possibilidades*. Ijuí: Unijuí, 2015. p.111-130.

MCMANUS, Paulette. *Educação em museus: pesquisas e prática*. São Paulo: FEUSP, 2013. 97 p. (Organização de Martha Marandino e Luciana Monaco).

OLIVEIRA, Amanda Fernandes de. *Museu Ciência e Vida e sua contribuição para as práticas educativas: a exposição Evolução e Floresta Tropical*. 2017. 83f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências), Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; FREITAS, Denise de. Contribuições de um centro de ciências para a formação inicial do professor. In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 1., 2009, Ponta Grossa, *Anais...* Ponta Grossa: UTFPR, 2009. p. 693-708.

QUEIROZ, Glória Pessôa. Parcerias na formação de professores de ciências na educação formal e não-formal. *Cadernos do Museu da Vida: o formal e o não-formal na dimensão educativa do museu*, Rio de Janeiro: Museu da Vida / Museu de astronomia e Ciências Afins, p.80-86, 2001/2002.

SEPÚLVEDA-KÖPTCKE, Luciana. Analisando a dinâmica da relação museu – educação formal. *Cadernos do Museu da Vida: o formal e o não-formal na dimensão educativa do museu*, Rio de Janeiro: Museu da Vida / Museu de astronomia e Ciências Afins, p.16-25, 2001/2002.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
PROFESSORES X FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
BACHAREL ATUANTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS.**

Josenilda de Souza Silva
Doutoranda/ UFU
e-mail: josieifnmg@gmail.com

Maria Célia Borges
Profª. Doutora / PPGED-UFU
e-mail: marcelbor@gmail.com

O presente trabalho objetiva contrastar a Resolução nº 2, de 1º julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e para a Formação Continuada em nível superior com o papel dos Institutos Federais (IF's) na formação pedagógica do professor bacharel, admitido no seio dessas instituições, por possuir título de mestrado e/ou doutorado para atuar no Ensino Técnico e Tecnológico (EPT) e nos cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, mas sem contudo, possuir a formação pedagógica necessária ao exercício da docência. Como metodologia, respaldamo-nos em referenciais teóricos e na análise da legislação pertinente.

A fim de iniciarmos as discussões, resgataremos a efusiva chamada de um artigo intitulado “*Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*”, onde o então secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, Eliezer Pacheco, anunciava algo inédito na Educação Profissional e Tecnológica/EPT, ou seja, a expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, com a criação dos IF's Brasil afora. Assim bradava o artigo: “O Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), acaba de criar um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.” (PACHECO, 2008, p.01).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Criados pela Lei 1.892, de 29 de Dezembro de 2008, os IF's esboçam no artigo 2º da referida lei o caráter e a natureza de sua criação: “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos (...)” (BRASIL, 2008)

A variedade de atribuições dos recém-criados IF's configura lhes em instituições plurais, sendo vastas as suas características e finalidades, ao contemplar tais quais as universidades, atividades voltadas para o ensino, pesquisa e extensão. Pacheco (2008) ao discorrer sobre a legislação de criação dos IF's pontua que “(...) a questão da autonomia surge explicitamente em relação a sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas”. (PACHECO, 2008, p. 15). A autonomia conferida aos IF's possibilita-lhes ministrar “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional.” (BRASIL, 2008).

O grande arcabouço que permite o ingresso de professores bacharéis nos IF's é a admissão em áreas específicas da formação, em níveis de mestrado e doutorado. Esses profissionais, embora com ampla experiência em suas áreas específicas, encontram-se muitas vezes despreparados para exercer o magistério (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.37).

Uma vez possibilitado o ingresso no âmbito do IF, vem à tona a necessidade de formação pedagógica, inexistente no currículo do professor bacharel. Diante dessa lacuna na formação, as instituições deparam com o desafio de proporcionar a esse profissional a formação necessária para que o mesmo desenvolva efetivamente a sua docência, pois a atuação se dará em vários níveis e modalidades no âmbito da instituição. Por isso destacamos a importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência, o que torna necessário a revisão das formas de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

admissão de novos professores nas Universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 196).

Para Isaía (2006), os critérios adotados pela cultura acadêmica possibilitam o ingresso na carreira docente de mestres e doutores. Segundo a autora, quando apresentado à docência, esses profissionais atuam sem quaisquer experiências e sua atuação profissional é balizada na valorização dos conteúdos e produção científica.

Os professores bacharéis esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos. (ISAÍÁ, 2006, p. 68).

Ainda reportando-nos a Isaía (2006), a formação do docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES, nem pelas políticas voltadas para a educação superior. Neste sentido, aponta-nos que, “nas políticas institucionais e/ou órgãos reguladores e/ou de fomento, como MEC, a CAPES e o CNPq, não se encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência” (ISAÍÁ, 2006, p. 68).

Nem sempre o professor bacharel encontra o suporte institucional para exercer a docência. Na maioria das vezes, o professor bacharel não encontra o apoio ao ingressar na carreira docente (Isaía, 2006, *apud* Isaía, 1992, 2001, 2002, 2003a, 2003b, 2005). De acordo com Oliveira; Silva (2012), muitas instituições não se ocupam em desenvolver programas e/ou ações pedagógicas de modo a subsidiar e capacitar o professor para o exercício da docência. Quando o faz, as ações são isoladas ou não pontuais, promovidas através de eventos, congressos, palestras, generalizada a abordagem em diversas áreas do conhecimento ou por área de atuação profissional (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 198).

Com a aprovação da Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015, que 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, delineia-se novas perspectivas em relação à formação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pedagógica para graduados, situação na qual se enquadra o professor bacharel. Neste sentido, a Resolução aponta que

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter **carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico**, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. (BRASIL, 2008, Art.14). *Grifos nossos.*

É importante destacar que existe uma intencionalidade expressa em relação à formação pedagógica (formação inicial e continuada): presume-se que ao estabelecer uma carga horária mínima, os conhecimentos pedagógicos são reforçados pela lei, como parte necessária e indispensável à formação.

Mesmo com a recente publicação da resolução, no contexto das políticas públicas para a formação de professores, os aspectos legais e ações concretas em relação à temática precisam ainda avançar, visto que a própria “formação de professores para a EPT é considerada como um desafio nacional” (MACHADO, 2011). Assim, a questão da formação pedagógica tende a ser secundarizada, pois as políticas de formação de professores para a EPT, conforme aponta Costa (2012) é considerado como “um cenário invisível”. Para essa autora, “a profissão professor para a EPT se torna invisível, porque não se considera a construção identitária para essa modalidade de ensino”. (COSTA, 2012, p.102).

Diante de tantos desafios e dilemas, destacamos a nossa intenção de apresentar os elementos que possibilita a formação pedagógica do docente bacharel presentes na legislação educacional, como subsídio aos IF's para que os mesmos possam refletir sobre o seu papel nessa formação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

_____. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

COSTA, M.A. **Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: cenários contemporâneos.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós Graduação em Educação. 2012.

ISAÍÁ, S.M.A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In. **Docência na educação superior.** Org. Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília-DF, INEP, 2006.

MACHADO, L.R.S. **O desafio da formação dos professores para EPT.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03 de junho de 2018.

OLIVEIRA & SILVA. **Ser bacharel e professor: Dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior.** HOLOS, Ano 28, Vol2 193, 2012.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO NO MAGISTÉRIO: A NARRATIVA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA ACERCA DE SUA PROFISSÃO

Hosana do Nascimento Ramôa

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Grupo de Pesquisa Currículo, Docência & Cultura (CDC)

hosana.nramoa@gmail.com

Introdução

O presente trabalho surgiu a partir da pesquisa de Mestrado intitulada “Produção de Presença e Produção de Sentido nas aulas de História (Tempo, formação e saberes no trabalho docente)”, sob a orientação do Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense, que ainda está em curso e cuja defesa está prevista para o início do ano de 2019. Nela questionamos quais seriam as possibilidades, tensões e potencialidades existentes entre os saberes docentes e as táticas mobilizadas pelos professores para tornar o passado presente nas aulas de História. Para realizá-la acompanhamos as aulas de três professores no município de São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro, foram feitas gravações das mesmas e entrevistas com esses profissionais.

Neste texto trazemos alguns aspectos e debates feitos na dissertação com base nas gravações das aulas e nas entrevistas, assim traçamos algumas considerações sobre a formação de professores e a valorização do magistério em uma perspectiva que abrange o olhar e a narrativa de professores de História. Para sua efetuação contamos com as orientações da História Oral para nos relacionarmos com as memórias desses professores.

Podemos dizer que há três elementos constitutivos da memória, seja ela individual ou coletiva: os acontecimentos, as pessoas e os lugares (POLLACK, 1992). Podemos relacionar esses três componentes à prática docente, ou seja, por meio da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

**POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS**

memória podemos vislumbrar os acontecimentos vividos pessoalmente por cada professor em sua profissão.

São essas memórias e a forma que foram retratadas nas narrativas que nos oferecem pistas de como os professores lidam com a questão da valorização profissional e a forma que enxergam e compreendem sua formação, uma visão que provém do interior da atividade que exerce. Assim, o que propomos é entender essas questões em seus aspectos cotidianos, na sala de aula e nas vivências experienciadas por esses profissionais.

Objeto e objetivos

Como brevemente delineamos acima, nosso objeto de estudo se pauta na narrativa de três professores: uma professora da rede particular de ensino, uma professora e um professor da rede pública de ensino. Ambos trabalham no município de São Gonçalo e ministram aulas de História.

A escolha por esses três profissionais se deu pelo conhecimento prévio de sua atuação devido aos estágios realizados durante a graduação em História. Os estágios permitiram acompanhar outros professores além destes, mas como eles prontamente aceitaram participar da pesquisa e tendo em vista o período de tempo de realização do mestrado, optamos por não incluir mais professores.

Ao entendermos que cada narrativa possui seu grau de originalidade, sendo caracterizada pelas experiências e memórias que ali se encontram, conectam, confrontam e se relacionam, e em conformidade com os objetivos de nossa investigação, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, já que nosso intuito não se encaixa na proposição de uma pesquisa quantitativa.

Mediante nossa escolha pela investigação qualitativa e as características de nosso objeto de investigação elaboramos nosso objetivo geral que consiste em: compreender como os professores percebem e significam sua profissão por meio de sua atividade docente no Ensino de História.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Estabelecemos também alguns objetivos específicos para nortear nossa pesquisa: (i) observar as diferentes maneiras como a formação está presente em sua profissão e em sua prática; (ii) identificar na narrativa dos professores os aspectos referentes a valorização profissional na sociedade e em sua vida particular; (iii) entender através de sua fala como a formação pode estar ligada a valorização profissional.

Contexto e justificativa

Nosso trabalho situa-se numa conjuntura sócio política que enxerga na educação um de seus principais objetos de debate. Em meio a um governo ilegítimo, fruto de um golpe à democracia ocorrido no ano de 2016, temos observado o surgimento, continuidade ou em certos casos, a ampliação de diversos movimentos que querem impor suas visões e concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, parafraseando Hannah Arendt, nestes tempos sombrios (2008).

Nesse contexto em que vinculados às redes sociais e aos demais veículos de comunicação vemos os discursos de entusiastas da ditadura militar, da pena de morte e da “cura gay”, de defensores do liberalismo e da privatização, à escola tem sido direcionado um interesse de neutralidade com relação ao ensino, e o desenfreado combate às ideologias que nela, segundo os integrantes e adeptos do programa “escola sem partido”, encontram um lugar de propagação graças a professores “doutrinadores” ou “esquerdistas”, nomeados assim pelo movimento.

Diante de tais ideias e grupos, o ódio difundido contra os professores e referenciais teóricos, como Paulo Freire, como argumentou Fernando Penna (2017), são alvo de taxações e comparações com monstros ou vampiros que atacam crianças, corrompendo-as e convertendo-as em militantes ou incitando-as a pensar apenas em sexo.

Tendo em vista nosso contexto sócio político atual, nossa investigação buscando ouvir os profissionais do magistério, conhecer e valorizar seu trabalho se encaixa como

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

uma estratégia de resistência a todos esses processos, especialmente as tentativas de desqualificação e de criminalização do trabalho dos professores.

Sendo assim, ao abordarmos a formação e valorização docente estamos afirmando que esses profissionais possuem saberes que os capacitam. Saberes provenientes de variadas fontes e de distintos momentos de sua história de vida e profissional (TARDIF, 2014), como os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, que estão presentes em sua formação e em seu fazer diário, saberes que precisam ser valorizados.

Para além desse amplo contexto, a seleção de três professores em São Gonçalo não foi por acaso. Sendo o segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro, sua História, como cultura e população têm sido constantemente ignorados pelos órgãos de administração pública, sendo assim, também queremos defender que o município possui profissionais que realizam trabalhos significativos, em especial na área da Educação.

Metodologia

Parafraseando António Nóvoa, podemos afirmar que essa profissão precisa ser dita e contada, por isso, como estamos falando sobre o magistério, ninguém melhor do que os próprios professores para falar sobre seu trabalho, sendo assim a escolha mais acertada para o desenvolvimento dessa investigação é a realização de entrevistas com base em suas aulas.

Sendo as entrevistas um modo de apreender a construção que os professores fazem sobre seu passado e presente, baseando-se nas experiências conservadas pela memória, fica evidente que estaremos trabalhando com fontes orais. Nesse sentido, não podemos negar a influência da História Oral.

Em consonância com nossa proposta de ouvir e registrar dos sujeitos suas próprias palavras (THOMPSON, 1998) sobre sua história e profissão, e, seguindo as orientações de Paul Thompson, o período que passamos em observação e gravação das

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

**POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS**

aulas desses três professores contribuíram para um mapeamento do campo e a definição de um roteiro semiestruturado para as entrevistas. Foram três meses de acompanhamento, sendo que para cada professor reservamos um dia da semana.

Levantando alguns questionamentos comuns a todos os professores, a experiência de estar junto a cada um deles também permitiu o surgimento de perguntas mais específicas. Contudo as referentes à formação e valorização de seu trabalho foram perguntas comuns aos três.

Como lidamos com um material empírico extenso a opção mais viável foi o mapeamento das gravações. Os áudios capturados através de um gravador, posteriormente salvos em um computador em formato digital, foram mapeados pelo programa *Sound Organizer*, que utiliza bandeiras para marcar os minutos, facilitando a localização de pontos que foram especificados no Programa Microsoft Word junto a categorias de análise. As transcrições feitas são de trechos longos dos áudios tanto das aulas quanto das entrevistas que explicitam o contexto da fala dos professores.

Resultados parciais

Como ainda estamos construindo o texto da dissertação, acabamos de encerrar o período de gravação das aulas e sendo o próximo passo a análise do material empírico, trouxemos alguns resultados parciais do que já observamos no campo. O professor Carlos trabalha há mais de vinte anos no magistério, a professora Simone há mais de dez anos e a professora Gracielle há quatro anos como professora de História.

Conversando com nossos referencial e justificativa, inferimos que além da personalidade e seu modo de trabalhar, os saberes docentes que os professores mobilizam em sua prática numa aula de História não provêm de uma única fonte, mas de variadas fontes e de distintos momentos de sua história de vida e profissional. Um exemplo claro dessa relação é o trecho da aula do professor Carlos que ocorreu no dia 21 de junho de 2018, no qual ele conta para a turma sobre sua formação continuada e traça uma ligação entre ela e o que tem discutido em sala:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Eu cheguei a comentar com vocês que eu terminei a pós em História da Arte Sacra, lembram? Na Faculdade de São Bento. E agora eu estou entregando o trabalho de conclusão de curso. E o meu trabalho de conclusão de curso foi as imagens da Igreja da Santíssima Trindade do Flamengo, na rua Senador Vergueiro. E eu fiz exatamente essa leitura, porque a igreja é muito simples, o interior dela é muito limpo, muito despojado. O que você tem são as imagens que o acompanham da entrada ao Altar Mor. E elas estrategicamente foram colocadas justamente para dialogar com o fiel. Então na medida em que você vai entrando elas vão dialogando. Ela é uma igreja recentíssima, data dos anos 40 do século passado, mas ela traz esse passado medieval e exatamente o que a gente está estudando para a contemporaneidade e aqui na cidade do Rio de Janeiro. Então eu vou fechar a aula com ela. Ela não tem a ver mas ao mesmo tempo se relaciona, eu acho legal a gente falar sobre isso. Até para não ficar tão distanciado porque a gente está falando de Europa, Alemanha, França. E o que isso nos diz? Isso nos diz que aqui em casa, na cidade do Rio de Janeiro a gente guarda relação com isso, com esse passado.

Como não podemos nos alongar, cabe frisar que as professoras também percebem uma articulação entre sua prática, sua formação inicial e a continuidade de seus estudos. Pois, estar em sala de aula é se construir, se desconstruir e se reconstruir cotidianamente como professor, e, principalmente como ser humano.

A valorização desses profissionais perpassa uma série de questões, como remuneração condizente com a formação e a jornada de trabalho, além da autonomia em sala de aula, dentre outros aspectos. Dessa forma, percebemos que a valorização e a formação são elementos que andam de mãos dadas na docência, portanto, valorizar o magistério, quer dizer também valorizar a pessoa, o ser humano e suas relações que moldam o profissional professor.

Conclusões gerais

Se seguirmos a perspectiva de que o professor é a peça chave para a qualidade do ensino, é preciso então possibilitar as condições necessárias ao seu desenvolvimento profissional, do mesmo modo que seu trabalho, de suma importância para o desenvolvimento pessoal e social, precisa adquirir uma valorização mais condizente pela sociedade.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Diante do contexto em que vivemos, no qual nos deparamos com os ataques sucessivos aos professores, mais as diversas estratégias de regulação sobre o trabalho docente, nosso trabalho vai na contramão desse movimento: entendemos o professor como alguém que assume sua prática a partir dos significados que lhe dá, que possui conhecimentos e um saber-fazer que surge de seu exercício e que o estrutura e orienta. Assim, não podemos deixar de abordar o ponto de vista e a subjetividade do professor, compreendendo-o como sujeito individual e competente que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

A narrativa docente ao resgatar as memórias e experiências desses profissionais nos impulsiona a refletir, a questionar e a ponderar sobre a formação e a valorização sob um ponto de vista que ultrapasse o sentido econômico, considerando o valor social e humano da educação e dos seus educadores.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E PESQUISA:
UM BALANÇO SOBRE AS PRODUÇÕES DOS INTEGRANTES DO
PIBID/ISEPAM

Ingrid Fiuza Costa Barbosa, UENF, ingridfiuza@yahoo.com.br

Leandro Garcia Pinho, UENF, leandrogarciapinho@gmail.com

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) ao longo de seus 11 anos de existência tem contribuído de forma significativa para a formação inicial de professores no Brasil. Um volumoso acervo de trabalhos sobre a política e seus respectivos impactos tem sido elaborado por seus participantes, que apresentam a forma particular dos efeitos dos Projetos financiados (promovidos) pelo Programa, que são executados em escolas de educação básica pelas instituições selecionadas que oferecem Cursos de Licenciatura no país. Sobre essas produções acadêmico-científicas, pode-se dizer que têm sido fruto do espaço de reflexão oportunizado pelas ações e atividades do Pibid, que propõe em seus objetivos: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. Esta dinâmica tem validado um dos objetivos principais que a literatura sobre formação de professores no Brasil vem almejando desde a década de 1990: a formação do professor-pesquisador, que esteve no bojo dos debates sobre a formação de professores que segundo Gatti (2014):

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. (GATTI, 2014 p. 35)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Essa necessidade marca a ação do Estado que na criação de programas para o enfrentamento dessa questão sinaliza que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes. Assim, ligado ao PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) de 2006 o Pibid (Programa Institucional de Incentivo à Bolsa de Iniciação à Docência), expõe claramente que sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria efetiva no desempenho da educação básica (GATTI, 2014).

Visando incentivar a formação docente para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por objetivos: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (inciso IV, art. 3º); incentivar as próprias escolas através da mobilização de seus professores, que assumem a função de co-formadores dos licenciandos; contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (inciso VI, art. 3º), (GATTI, 2014, p. 34).

De acordo com dados disponíveis no site da CAPES, o programa contou até 2017 com mais de 50 mil bolsistas, entre licenciandos, professores coordenadores de área, professores supervisores e coordenadores institucionais. As instituições públicas e comunitárias de ensino, a quem o programa se destina, devem fazer suas propostas configurando plano de ações, dentro dos objetivos do Pibid, ao MEC, nos prazos anualmente estipulados em edital, devendo os licenciandos bolsistas exercer atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica.

Dentre as várias instituições contempladas pelo Programa está o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - ISEPAM, localizado na cidade de Campos dos Goytacazes no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma instituição educacional centenária que tem suas origens na Escola Normal de Campos em 1895.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Em 1955 torna-se Instituto de Educação, estando atualmente sob responsabilidade da FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica, se encontra vinculado a um processo histórico que compõe a “cadeia genética da formação docente” em Campos dos Goytacazes (CRESPO 2009 p. 33).

O Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM teve sua primeira versão no Edital CAPES/DEB nº 2/2009 e desde então vem desenvolvendo suas atividades, sempre sendo aprovado em novas exigências da CAPES ou em editais para renovação. De acordo com as informações contidas no encarte do III Encontro das Licenciaturas Pibid/ISEPAM/FAETEC, de 2016 esse primeiro edital contou com a contemplação de 24 bolsas, chegou a 60 em 2017 contou com 40. Dentre os licenciandos em Pedagogia totalizavam 65 os que já haviam passado pelo Programa e somados ao quantitativo daquele ano de 2016, indicou-se um total de 105 bolsas de iniciação à docência.

Como já apontado, um dos objetivos propostos pelo Programa consiste em “contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. Nesse sentido, é possível identificar tais práticas no contexto operativo do Pibid/ISEPAM, sendo este o foco desta análise, que foi considerada como necessária no percurso da pesquisa para o Mestrado em Políticas Sociais na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, que está em andamento, intitulada: “O Projeto Institucional Pibid/ISEPAM: da implantação aos seus efeitos”

Objetivos

Este trabalho busca compreender como se dá este processo formativo pelas experiências dos integrantes do Pibid/ISEPAM por meio do levantamento dos trabalhos produzidos pelos sujeitos que integram o Pibid/ISEPAM, classificando seus tipos, modalidade e respectivos locais e eventos de apresentações. Como parte dessa análise apresentar o panorama das produções do Pibid em nível nacional. Considerar tal dinâmica que agrega elementos da pesquisa como um dos fatores de impacto do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Programa sobre a formação e aperfeiçoamento acadêmico dos bolsistas de iniciação à docência e demais sujeitos participantes do Programa no ISEPAM.

Metodologia

Para realização desta análise, foi feito levantamento da produção científica e acadêmica realizada sobre o Pibid/ISEPAM no período de 2011 a 2017. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza como instrumentos de análise dois recentes trabalhos que fazem um balanço geral da produção acadêmica sobre o Programa em nível nacional, como também os relatórios técnicos que foram apresentados a CAPES no período entre 2011 e 2017, e as monografias da licenciatura em Pedagogia do Instituto, defendidas durante este mesmo recorte temporal, que contemplam o Pibid como objeto de investigação, e que apresentam em seu conteúdo visões que incidem sobre o desenvolvimento do Programa no ISEPAM.

Dessa forma, foi empregada a técnica exploratória de análise documental que indicou questões que exigiram exploração através de outros métodos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Conforme Caulley apud Lüdke e André (1986), tal metodologia “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”. Para que dessa etapa da pesquisa fossem extraídos dados, que são:

Dados são bases de análises, ou seja, materiais brutos que os investigadores recolhem de onde estão estudando [...] Dão fundamentação a escrita [...] Servem para pensar de forma adequada e profunda aquilo que pretende-se investigar [...] Identificam informações importantes dentro do material encontrado durante o processo de investigação [...] Os dados são as provas e as pistas. [...] podem assumir forma de palavras ou imagens. (BOGDAN e BIKLEN, 1994)

Através dos dados recolhidos foi possível a sistematização das informações que geraram os resultados desta pesquisa.

Resultados e discussões

A partir das análises foi possível perceber que o Programa vem contribuindo para aumento das atividades acadêmico-científicas e produções desse mesmo gênero,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

elaboradas e apresentadas por sujeitos que integram o Pibid/ISEPAM, nas modalidades de: apresentações em eventos (Congressos, Encontros, Simpósios) - sendo esta mais recorrente, produção de artigos, tema de TCC- Trabalho de conclusão de curso e fomento à eventos acadêmicos internos, os Encontros das Licenciaturas Pibid/ISEPAM, que acontecem a cada dois anos, conforme exigência da CAPES.

Observou-se que a maior parte das produções são elaboradas pela coordenação de área e Institucional, sobretudo, pela equipe que assumiu em 2014, que ao participar dos eventos acadêmicos, tem apresentado o trabalho que vem sendo realizado na parceria entre o Instituto e o Pibid. Além das orientações a monografias que abordam a temática do Pibid no ISEPAM, seja demonstrando uma compreensão dos fatores internos dessa parceria, como também apresentando questões que envolvem a prática docente no compartilhamento de experiências exitosas desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência e ainda análises das funções e atuação dos integrantes do próprio Pibid/ISEPAM.

Sendo assim é possível afirmar que o Programa tem sido espaço de reflexão sobre a formação docente, oportunizando aos envolvidos a prática da pesquisa, o que enriquece as perspectivas e o desempenho da docência, contribuiu para a articulação entre teoria e prática e reflete sobre a qualidade das ações acadêmicas na Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM.

Referências

- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Dados Qualitativos**. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. P.147- 202.
- CRESPO, R.M.G. **Políticas educacionais e magistério em terras fluminenses: Itinerários sócio-histórico do curso de formação de professores no Instituto de Educação de Campos, nas décadas de 1950-1960**. Dissertação de Mestrado. Campos dos Goytacazes: UENF/RJ, 2009.
- GATTI, Bernardeth A. **A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas**. REVISTA USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SETE PROPOSIÇÕES ACERCA DO PROJETO DE LEI “ESCOLA SEM PARTIDO” NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE NILÓPOLIS

Roberta Guimarães – SEMED/ Nilópolis

e-mail: robegui@gmail.com

Denise Cruz – SEMED/ Nilópolis

e-mail: deniseproinape@yahoo.com.br

O objetivo desse trabalho é contestar o Projeto de Lei (PL) “Escola Sem Partido”, elaborado pelo Movimento Brasil Livre (MBL), por meio de sete proposições estabelecidas a partir do diálogo com educadoras e educadores da Secretaria de Educação (SEMED) de Nilópolis. Este texto surgiu do movimento de indignação de profissionais da educação da SEMED diante de alguma possibilidade de implantação desse projeto no município de Nilópolis. Para nós, falta compreensão dessa proposta enquanto política pública voltada para a educação da rede municipal, o que se configura em grande perigo!

Os profissionais dessa Secretaria Municipal estudaram textos publicados do tema, em livros e artigos que pudessem instrumentalizar um debate (CARA, 2018; FRIGOTTO, 2017; PORTAL DA FOLHA DE SÃO PAULO, 2018; MATTOS, MAGALDI, COSTA, 2017, entre outros). Refletindo coletivamente, posicionaram-se e mobilizaram-se contra o referido PL, visando a combatê-lo veementemente em favor da escola pública democrática e plural. Para contestá-lo, desenvolveram sete proposições: **(1) A crença da neutralidade na escola, não há Educação/Ciência Neutra**, ou seja, todo sujeito porta uma posição/mensagem, independente se a declara ou não. **(2) Não ao silenciamento da cultura heteronormativa e ao silenciamento de qualquer menção às religiões de matrizes africanas** porque na verdade é um silenciamento de qualquer

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

fala que não seja pertencente ao padrão *patriarcal, heterossexual branco e cristão*. **(3) Estudantes e professores não são folhas em branco.** Para o PL, no artigo 5º "O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias". **(4) Pseudo ideia de diferenciar o processo de instrução de educação.** A ideia do professor como controlador da aprendizagem e da ordem, um transmissor absoluto de um conhecimento que precisa apenas ser memorizado e repetido/seguido. **(5) A INCONSTITUCIONALIDADE do projeto escola sem partido. Isso é censura!** O Ministério Público Federal (MPF/ PFDC) emitiu a Nota Técnica 01/2016 em julho de 2016 onde aponta a inconstitucionalidade do projeto, que "nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem e contraria o princípio da laicidade do Estado". **(6) Não existe oposição entre escola e família no processo educativo.** Os documentos e leis em vigor no País atestam que ambas interferem no processo de formação dos sujeitos. **(7) Ideologia de gênero.** Nos últimos anos, o Brasil vem fazendo um intenso debate sobre o papel da escola e da educação na problematização das desigualdades entre homens e mulheres relacionadas aos gêneros.

A partir dessas contestações levantadas elaboramos conclusões sobre cada proposição. "Escola sem Partido" define no seu art. 1º do PL n.º 867, DE 2015 que a "educação atenderá aos seguintes princípios: neutralidade política, ideológica e religiosa do estado". Como isso é possível, se o PL tem um posicionamento ideológico, o que demonstra um contrassenso? "Não é possível (ser neutro) porque qualquer tema que se aborde leva um juízo de valor do(a) professor(a), o que é importante. O que ele não pode fazer é limitar a aula a seu juízo de valor. Determinar a neutralidade política numa lei é um equívoco absoluto" (CARA, 2018), afirmou Daniel Cara, coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito a Educação. A questão que os defensores do PL espalham é que estão agindo pelo "bem", perguntamos: que bem e de quem? O movimento do PL "Escola Sem Partido" pressupõe que os estudantes são "folhas em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

branco” e que professores aproveitam-se da audiência cativa dos alunos para incentivar que eles sigam por um determinado caminho ideológico. Todavia, estudante e professor chegam à escola com sua história/bagagem, com sua cultura. É por meio da escuta de todas as opiniões, leituras, filmes, entre outras ‘misturas’, que o estudante começa a ter seu próprio repertório. A escola precisa trabalhar para que estudantes formulem hipóteses, interpretem o mundo de diferentes maneiras e desenvolvam autonomia sobre seu próprio processo educativo. E, ainda, nos dias atuais, o livre acesso à informação que tem a criança, o adolescente, o jovem e o adulto possibilita relacioná-los aos diferentes tempos e questões elencadas na escola que se entrecruzam com os saberes “escolares”.

A “Escola Sem Partido” simplifica o processo de aprendizagem. A ideia do professor como controlador da aprendizagem e da ordem social, um transmissor absoluto do conhecimento, vem do educador Comênio (LACANALLO, 2018, p.05), um dos fundadores do modelo da escola tradicional no mundo. Posteriormente, a organização da escola tradicional passou a ser criticada em função das transformações sociais e políticas, com isso a consolidação dos ideais da Escola Nova, cujo representante John Dewey, afirmava que o método de ensino precisava ser redimensionado, porque não considerava o pensamento, e que este devia ser colocado em movimento, explorar a curiosidade, as dúvidas e incertezas, a continuidade das ideias, a investigação, a observação e a experimentação (DEWEY 1953, p.32 *apud* LACANALLO, 2018, p.09). Enfim, hoje é praticamente impossível, e até ingênuo, acreditar que o professor tem condições de transmitir conhecimentos e influenciar categoricamente seus alunos, pois eles são construtores de seus saberes! Como afirmava Paulo Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” e, ainda, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1990). No inciso IV do artigo 5º da Constituição Federal (1988), diz que “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”, ainda no artigo 220, garante

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que “[a] manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição” e que “[é] vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística”, não permitindo, portanto, a existência de censura prévia no Brasil.

Com isso, as Unidades Escolares brasileiras não têm o poder de doutrinar indivíduos, ainda que os autores do PL “Escola Sem Partido” a elas atribuam essa função. Nossos problemas educacionais são de outra ordem. Nos últimos anos, o Brasil debate sobre o papel da educação na problematização das desigualdades sociais, o que é intenso. Os defensores do PL “Escola sem Partido” propõem que essas questões sejam excluídas do ambiente escolar. Na prática, a intenção é coibir professor ou estudante que debatam um noticiário político, as questões de gênero, a sexualidade, a legitimidade de existência de outras religiões para além do Cristianismo ou trabalhe com a teoria de evolução das espécies, por exemplos. Assim, minimizam o papel da escola e tiram a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar do profissional da educação; “esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital” no País. (FRIGOTTO, 2017, p. 29), engessam e oprimem a escola pública brasileira, já tão precarizada! Nossa luta é permanente a favor de uma escola democrática e plural bem como pela valorização dos profissionais da educação. Por fim, entendemos que o PL “Escola sem Partido” é um retrocesso, e isso nos assusta e muito! Mas não podemos paralisar! Ao contrário, faz-se necessário que educadoras e educadores do País não se calem e se mobilizem para vencer esta batalha: não admitiremos mordidas!

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- BRASIL. **PROJETO DE LEI N.º 867, DE 2015**, que inclui nas diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf> Acesso em: 1/6/2018.
- BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 1/6/2018.
- CARA, D. **O escola sem partido traz o risco da construção de escolas distantes de uma pedagogia emancipatória**. Disponível em <http://campanha.org.br/direitos-humanos/o-escola-sem-partido-traz-o-risco-da-construcao-de-escolas-distantes-de-uma-pedagogia-emancipatoria-afirmou-daniel-cara-coordenador-geral-da-campanha-em-denuncia-na-oea/> Acesso em: 1/6/2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1990.
- FRIGOTTO, G.(org.) A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação In: _____ (org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. RJ: UERJ, LPP, 2017.
- LACANALLO, L. F.; SILVA, S. S. de C.; OLIVEIRA, D. E. de M. B. de e *et al.* Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático. **Revista HISTEDBR** Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf Acesso em: 29/5/2018.
- PORTAL DA FOLHA DE SÃO PAULO**. Relatores da ONU classificam 'Escola sem Partido' como 'censura'. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relatores-da-onu-denunciam-escola-sem-partido-e-classificam-projeto-de-censura,70001737530> Acesso em: 29/5/2018.
- MATTOS, A.; MAGALDI, A. M. B. de M.; COSTA, C. M. e *et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei “Escola sem Partido”. In: FRIGOTTO, G.(org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. RJ: UERJ, LPP, 2017.
- MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL**. Nota Técnica 01/2016 PFDC. Disponível em <https://www.conjur.com.br/dl/mpf-projeto-escola-partido.pdf> Acesso em: 1/6/2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS

Izabel Cristina de Souza, UFRJ, izabel.souza.rj@gmail.com

Priscila Andrade Magalhães Rodrigues, UFRJ, priscilaapri@gmail.com

Introdução

A Orientação Educacional é um campo da educação tem uma relação intrínseca com o curso de Pedagogia (GRINSPUN, 2011; PASCOAL, HONORATO E ALBUQUERQUE, 2008). O curso de Pedagogia foi reorganizado em habilitações para cumprir as determinações da Lei nº 5.540/68 sobre a formação de professores e especialistas para o planejamento, administração, supervisão, inspeção e orientação nas escolas (GRINSPUN, 2011). Em 2006 foi divulgada a Resolução CNE/CP nº 1 que estabelece as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e marca a extinção das habilitações para o curso. Frangella (2008) analisa que esta resolução coloca o curso no patamar de uma licenciatura plena, rompendo com a divisão entre especialista e docente que fragmentava a formação dos pedagogos.

Atualmente, os profissionais em exercício na Orientação Educacional, quando graduados em Pedagogia, podem ter sido formados em currículos antigos que lhes permitiram sair habilitados para serem orientadores educacionais ou em currículos recentes que formam pedagogos aptos para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso normal do Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, na área de serviços e apoio escolar da Educação Profissional e na gestão de processos educativos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O objetivo deste trabalho é produzir reflexões sobre os possíveis impactos da graduação em Pedagogia para a formação de orientadores educacionais em exercício nas redes municipais da Região Metropolitana fluminense.

O estudo aqui apresentado é um recorte da monografia da autora para a conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, defendida em 2018. A metodologia adotada foi a análise qualitativa de entrevistas semiestruturadas, realizadas com profissionais efetivos da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro nas escolas onde trabalham. As entrevistas se fundamentaram nos pressupostos de Duarte (2004) sobre entrevistas em pesquisas qualitativas.

Foram entrevistados cinco orientadores educacionais que atuam em seis municípios distintos da região-foco do estudo, todos graduados em Pedagogia. Os participantes do estudo tiveram os nomes omitidos pela questão ética e foram referenciados seguindo a ordem alfabética dos municípios onde atuam: OE1 (orientador educacional de Belford Roxo), OE2 (orientador educacional de Duque de Caxias), OE3 (orientador educacional de Mesquita e Nilópolis), OE4 (orientador educacional de São Gonçalo) e OE5 (orientador educacional de São João de Meriti).

A Pedagogia e a formação inicial de orientadores educacionais

Os entrevistados lembraram a vivência que tiveram na graduação em Pedagogia e a maneira como avaliam este percurso de formação. OE4 analisa o currículo do curso que realizou como mais voltado para a formação de professores do Ensino Fundamental, ou para pedagogos nas instituições e nos movimentos sociais: Afirma que, especificamente em Orientação Educacional, não teve nenhuma disciplina específica voltada para discussões sobre o campo.

Percebe-se que, no currículo do curso de graduação feito por OE4, não havia preocupação em se formar profissionais aptos a atuar em espaços como a Orientação Educacional, levando este egresso a uma sensação de despreparo para exercer a função.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Cabe ressaltar que OE4 é o único participante que se formou após a Resolução CNE/CP nº 1/2006, sendo um pedagogo com licenciatura plena e múltiplas habilitações. Grinspun (2011) pontua que, com as mudanças legais e curriculares, o curso de Pedagogia tem sido o espaço, por excelência, para a formação de professores para a Educação Básica, e a formação de orientadores educacionais tem ficado mais no âmbito da pós-graduação. Ainda assim, OE4 afirma que, apesar de sua formação não ter sido direcionada para o cargo que ocupa, considera alguns aspectos da formação são extremamente fundamentais para a atuação.

Todos os entrevistados afirmaram perceber contribuições entre o que aprenderam na graduação e o cotidiano como orientadores educacionais. Eles relembrou em diversos momentos da entrevista algumas vivências da graduação que acreditam contribuir para o papel que hoje exercem nas escolas.

Percebe-se que os orientadores têm vivas em suas memórias as dinâmicas e recursos de sala de aula adotadas pelos professores na graduação, como textos, discussões, debates e testes vocacionais, conforme citado pelas OE1 e OE5. Já a OE2 lembra como aprendizado os planejamentos das ações de trabalho e o registro das situações de atendimento. OE3, quando lembra especificamente de uma disciplina da habilitação em Orientação Educacional, produzia reflexões práticas sobre os conhecimentos teóricos ali apresentados. Para a OE5, um destaque do curso foi a disciplina de Orientação Vocacional e o conhecimento sobre testes, algo muito ligado às primeiras práticas em Orientação Educacional e influenciado pela Psicologia (GIACAGLIA E PENTEADO, 2010; GRINSPUN, 2011).

A respeito dos conhecimentos estudados na graduação, um dos entrevistados avalia alguns saberes que sustentam sua atuação como orientador educacional, afirmando que, do ponto de vista da Pedagogia especificamente, acha que as teorias que permitem ter um olhar outro sobre os alunos, um olhar mais progressista, um olhar que entende o aluno como sujeito da Educação, um sujeito ativo, produtor de cultura e também de conhecimento é o que mais contribui para ser orientador.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Os conhecimentos apontados pelo OE4 apontam para uma necessidade de dar voz aos alunos, de ter um olhar e uma escuta diferenciada para se relacionar com estes que são foco da atuação dos orientadores e também com os demais atores escolares. Esta concepção do OE4 demonstra a preocupação em ter como diretriz o desenvolvimento integral dos alunos em seus múltiplos aspectos, considerando seus desejos, utopias e paixões numa ação em prol da cidadania (GIACAGLIA E PENTEADO, 2010; GRINSPUN, 2011).

Considerações finais

Na perspectiva dos entrevistados deste estudo, a graduação em Pedagogia contribuiu com conhecimentos que permitem ter um olhar diferenciado sobre os alunos e demais atores escolares. Ainda que atualmente os currículos da graduação em Pedagogia possam não ter mais uma aproximação direta com a Orientação Educacional, percebe-se que o curso de Pedagogia fornece uma base de formação para orientadores educacionais, que precisa ser aprofundada na formação continuada. O curso, mesmo com as modificações estruturais sofridas em seu currículo, permanece como o principal lócus de formação dos profissionais da Educação, com potencial de formar profissionais críticos e reflexivos para se debruçarem sobre as diferentes dimensões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras.

Referências

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 24, p.213-225, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Orientação educacional: ressignificando seu papel no cotidiano escolar. **Biblioteca CECIERJ**, Rio de Janeiro, 2008. Formação de Professores. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0165.html>. Acesso em: 29 ago. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini. PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Orientação Educacional da prática:** princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos. 6ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **A orientação educacional:** conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASCOAL, Miriam. HONORATO, Eliane Costa. ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.47, p. 101-120, jun 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EIC:
DESMISTIFICANDO O BRINCAR

Cíntia Lopes Vieira de Jesus, UESC, cinthiavieira1988@hotmail.com
Cândida Maria Santos Daltro Alves, UESC, candida_alves@yahoo.com.br
Délia de Oliveira Ladeia, UESC, deliaeducadora@gmail.com
Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão Educacional
Trabalho financiado pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB

Introdução

Este trabalho intitulado de Formação dos/as Professores/as da EIC: desmistificando o brincar foi realizado segundo os preceitos do curso de Mestrado Profissional em Educação ofertado pelo Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, e contou com o financiamento da FAPESB. A mesma traz como objetivo norteador identificar e compreender como/se acontece a formação dos/as professores/as da Educação Infantil Campesina no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Para tanto, nos apoiamos nos seguintes objetivos específicos: dialogar com os/as professores/as sobre seus processos de formação; analisar propostas pedagógicas e outros materiais que subsidiam professores/as em seu processo de formação e em sua prática cotidiana.

Nesse viés, nossos estudos, referendam-se em documentos legais específicos da Educação Infantil e da Educação do Campo, além daqueles voltados para a Formação Continuada de quem atua na EIC. E, com o apoio de teóricos e pesquisadores, (KRAMER, 2006; ORSO, 2015; RIOS, 2016; SILVA, PASUCH, SILVA, 2012; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, entre outros) bem como de documentos legais (CF/1988; LDBEN/1996; DCNEI/2009), acredita-se que esta pesquisa dará voz aos camponeses, por vezes esquecidos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O caminho percorrido

Respaldados em Barbier (2007) e Franco (2005), entre outros colaboradores, este trabalho foi desenvolvido tendo como premissa a pesquisa-ação, de cunho qualitativo, considerando os pensamentos freirianos e apoiando em algumas categorias como as situações-limite e os atos-limites, advindos de um grupo de estudos e de reflexões dos registros no Diário de Itinerância, baseado no princípio do diálogo, possibilitando, pois, o acesso a informações precisas, referentes aos professores e professoras da primeira infância, do espaço campesino de Bom Jesus da Lapa – BA, por meio da escuta sensível. Assim, foram realizados nove encontros de diálogos, sendo os primeiros com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação – Secretário de Educação, Coordenadora Pedagógica Geral, Coordenadora da Educação Infantil, Coordenadora da Educação do Campo, Coordenadora do Programa Despertar - configurando o momento o qual denominamos de pré-contratualização; os demais diálogos aconteceram com as professoras que atuam em quatro escolas situadas no Projeto Formoso “A”, perímetro de irrigação do município de Bom Jesus da Lapa.

Teorização e avaliação dos dados

Durante a realização da teorização dos dados obtidos através dos quatro diálogos no Grupo de Estudo, com as professoras das escolas situadas no Projeto Formoso “A”, bem como das informações presentes no Diário de Itinerância, foi possível evidenciar o quão urgente é a elaboração de um documento que norteie a EIC, no referido município, pois várias são as angústias advindas da falta de compartilhamento e discussões em prol do avanço da primeira etapa da educação, que se dá em diversos contextos sócio-culturais. Uma das questões mais angustiantes, que o grupo acredita ser uma situação-

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

limite é o brincar. Onde, como, quando, por quanto tempo se deve brincar na Educação Infantil? Todas as respostas cabem à realidade campesina?

Formação de Professores/as da EIC e o brincar

De acordo com o Art. 9º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Assim, nota-se que a intenção da brincadeira é pensar ações, na EI, que desperte, instigue, possibilite a criança a vivenciar experiências que contribuam para o seu desenvolvimento pleno, por meio de atividades individuais e coletivas, que partam e/ou conduzam à sua superação.

Contudo, ao refletirmos sobre as angústias de algumas professoras sobre até onde se pode brincar na Educação Infantil, quais as implicações que o brincar pode trazer, ficou evidente que as mesmas temem: a) o olhar dos/as professores/as do Ensino Fundamental I, caso as crianças cheguem na nova etapa sem dominar a leitura de palavras simples, ou pelo menos, escrever o seu nome, visto que dedicaram-se mais às brincadeiras, sem intenção de escolarizar; b) o olhar dos pais, quando esperam que aos filhos, ao adentrar na escola, seja apresentado as letras e os números, no primeiro ano escolar.

Nesse viés, é preciso considerar as palavras de Wörster (2015, p. 283) quando afirma que “A principal forma de atividade para as crianças é a atividade de brincar”, pois é por meio desta que a criança se desenvolve em seus processos mentais, na transição para novos desenvolvimentos.

Para que não haja dúvidas acerca de como e quando brincar, faz-se necessário pensar uma rotina exclusiva para as turmas de Educação Infantil do Campo, respeitando as suas singularidades, como a cultura, os espaços disponíveis, bem como a faixa etária, visto que para as mesmas são sugeridas modificações em propostas apresentadas à turmas do espaço urbano, que se dão em Centros de Educação Infantil, repletos de ambientes, previamente, pensados e organizados para receber crianças pequenas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No decorrer dos quatro diálogos com as professoras, por vezes, voltava a se falar na importância da rotina, a fim de a Secretaria Municipal de Educação, bem como das equipes gestoras de cada instituição, repensarem a organização e disposição de espaços, em muitos casos escassos, nas escolas do campo. O repensar da organização, durante a elaboração de uma rotina é de suma importância, pois as instituições de ensino, em foco, não recebem crianças apenas da EI, sendo necessário estender o olhar para as demais faixas etárias a utilizarem tal espaço.

Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 95) apontam que “A organização do espaço e do tempo da Educação Infantil permite inúmeras criações e composições de atividades do(a) professor(a) com as crianças” e acrescentam ainda que “aos profissionais da Educação, cabe criar a Educação Infantil do campo por meio de propostas refletidas em torno de aprendizagens significativas. No entanto, nem sempre isso é tarefa fácil”. No entanto, as propostas são resquícios de grupo que nem sempre representa quem, de fato, é agente da EIC.

Considerações

Ciente da importância de atender aos direitos legais dos professores, enquanto sujeitos que aprendem/ensinam/aprendem, bem como da criança, enquanto cidadã de direitos, faz-se pertinente nos despirmos das propostas pensadas para e por sujeitos urbanos que pouco conhecem a realidade campesina ou qualquer outra realidade que não seja a sua. Freire (1996) ressalta que “mudar é difícil, mas é possível” e, pensando nisso surge a necessidade de superar uma situação opressora, por meio de ações transformadoras que possibilite a condução à condição do Ser Mais.

Enfim, urge a necessidade de se pensar rotinas específicas para a Educação Infantil do Campo, destacando nas mesmas os momentos que são singulares às crianças, como o momento do descanso inicial, visto que muitas passam longos períodos dentro do transporte escolar e já chegam à escola cansadas, ou percorrem longos períodos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

atravessando rios e/ou estradas empoeiradas, necessitando de um banho. Contudo, para além de um documento organizado – rotina – o estudo da mesma, diretamente, com os/as professores/as da EI é indispensável.

Por fim, afirmamos que a situação-limite aqui compartilhada – o brincar na Educação Infantil – pode ser melhor compreendido se aos professores da primeira etapa da educação, no nosso caso, os que atuam no campo, participarem de momentos coletivos que discuta tal temática e repense a organização da rotina – ato-limite, a fim de que estes possam refletir sobre os ritmos e poder preparar ambientes propícios ao desenvolvimento das crianças, levando em consideração o espaço, o tempo e as relações humanas.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Revista Brasileira de Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

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

SILVA, Ana Paula Soares da. PASUCH, Jaqueline. SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

WÖRSTER, Wolfgang. Brincar como espaço de possibilidades. In: FOERSTE, Erineu; CÔCO, Valdete; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit (Orgs). **Educação do Campo e Infâncias**. Curitiba. Editora CRV, 2015.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ COMO CAMINHO DE ENSINO, DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO DOCENTE

COSTA, Rosimeire Maria Fortuna, UNIALFA, rosimeirefortuna@hotmail.com

SILVA, Sonilda Aparecida de Fatima, UNIALFA, sonilda1000@gmail.com

Introdução

A educação superior do Centro Universitário Alves Faria- UNIALFA, no curso de Pedagogia vem passando por mudanças para acompanhar, em termos de correntes de pensamento, as concepções que norteiam a formação docente e do futuro profissional da área da Educação. Neste contexto, o modelo de ensino tradicional vem sendo gradativamente substituído por novas tendências pedagógicas, as quais apontam para a necessidade da formação de um profissional crítico-reflexivo, capaz de transformar a realidade social do seu cotidiano, minimizando injustiças e desigualdades.

No intuito de introduzir mudanças foi proposto o trabalho interdisciplinar com a metodologia da Problematização por meio do Arco de Magueréz. Para o desenvolvimento do Arco, primeiro foi selecionado o campo da pesquisa e logo após deu-se início a uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, buscando responder aos questionamentos que foram surgindo, dentre eles, como funciona a metodologia da Problematização? Como é o Ensinar e o Aprender utilizando essa Metodologia? Quais contribuições podem advir dessa metodologia para o ensino, a pesquisa e a formação docente?

Para o alcance dessas respostas foram estabelecidos objetivos de estudo para delinear as características básicas do Arco de Magueréz, para ponderar sobre os pontos de apoio convergentes e divergentes com a utilização dessa metodologia e para apresentar como ensinar e aprender com metodologias ativas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

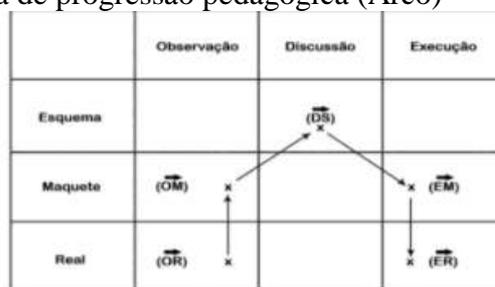
POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O Arco de Magueréz e a sua utilização no processo de formação docente

O Arco de Magueréz foi elaborado na década de 70 do século XX, e tornado público por Bordenave e Pereira (1989) a partir de 1977.

Berbel (2012) verificou a existência de três versões de entendimento do Arco de Magueréz. A primeira mostra que Charles Magueréz, dedicou a maior parte de seu tempo aos analfabetos que trabalhavam em pequenas indústrias ou nas minas de petróleo, ou mesmo na agricultura, e necessitavam aprender conteúdo específicos do posto de trabalho. Magueréz procurou associar à alfabetização as mesmas condições e as mesmas chances e seu método se encarregaria de não dissociar alfabetização e formação profissional. “O analfabetismo não pode ser atribuído apenas ao fato de uma pessoa não saber ler” (MAGUERÉZ,1966, P.39). Magueréz (1966) explica que o objetivo de todo trabalho desenvolvido e descrito é o da formação profissional, de adultos analfabetos, tendo o Arco como objeto central de estudo, atentando para os elementos teóricos-metodológicos explicitados, os quais possibilitam compreender o lugar onde a experiência foi desenvolvida.

Figura 2 – Esquema de progressão pedagógica (Arco)



Fonte: Magueréz (1966, p. 65).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A maquete do arco mostra que as fases de observação e de execução têm finalidade de garantir a ligação entre o esquema (do conteúdo) e o real, entre o símbolo e o objeto, ou seja, a progressão da aprendizagem se dá pela sucessão de arcos.

Outra versão do Arco de Maguerez foi encontrada nos estudos de Bordenave e Pereira (1989) e o arco apresenta-se sobre uma linha de base que se assenta sobre a realidade como ponto de partida e de chegada. Ao lado desse esquema, a educação problematizadora é caracterizada com base em algumas premissas, pois, segundo esses autores uma pessoa só conhece bem quando a aprendizagem obtida se transforma, transformando-se também no processo e a solução de problemas implica na participação ativa e no diálogo constante entre alunos e professores.



Figura 1. Arco de Maguerez (apud BORDENAVE; PEREIRA, 1989).

A aprendizagem é concebida como a resposta natural do aluno ao desafio de uma situação problema e torna-se uma pesquisa à medida em que o aluno passa de uma visão sincrética a uma visão analítica do mesmo, por meio de sua teorização, para chegar a uma síntese provisória, que equivale à compreensão. Dá apreensão ampla e profunda do problema nascem as hipóteses de solução que o obrigam a uma seleção das soluções mais viáveis. Encontra-se nessa última indicação um processo dialético, pois as duas primeiras fases representam a tese, a terceira a hipótese e as duas últimas a síntese. As transformações (quinta etapa) ocorreriam nos aprendizes primeiro e também na realidade de trabalho quando, ao assumirem os postos para os quais se preparavam, levassem consigo boas condições para atuação profissional. Um sentido de transformação nas práxis. A Metodologia da Problematização, portanto, parte de uma

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

crítica do ensino tradicional e propõe um tipo de ensino cujas características principais são a problematização da realidade e a busca de soluções de problemas detectados, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio crítico.

Por fim, a terceira versão do Arco está nos estudos realizados por Berbel, que desde 1992, passou a ser defensora da Metodologia da Problematização, como um caminho de ensino e pesquisa ao seguir as cinco etapas do Arco de Maguerez (observação da realidade e definição do problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade) e alcançar os resultados que suas características apresentam como potencial educativo, uma vez que essa metodologia é voltada para transformação social, para conscientização de direitos e deveres do cidadão.

A aplicabilidade da metodologia da problematização com o Arco de Maguerez

Esta prática utiliza-se de conceitos e fundamentos oriundos de várias pedagogias, especialmente aquelas que situam no âmbito de uma visão libertadora, problematizadora e histórico- crítica. Segundo Freire:

O estudo deve ser o despertar do cidadão, o despertar do cidadão do mundo, não só o indivíduo localizado aqui e agora, mas o indivíduo localizado aqui e agora, mas o indivíduo que em algum momento, poderá transcender do seu meio mais próximo e sair para o mundo, grande como ele é. (FREIRE, 1997b, p. 12).

Então, quando Freire (1997) diz que o assunto deve ser significativo para o planeta. Foi essa a proposta de Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, na qual os acadêmicos foram levados a observar a realidade e começar a pensar sobre ela (observação), ver se o que está acontecendo ali lhes parecia problemático (elencar os pontos chave), continuar a pensar refletida e criticamente por meio dos estudos teóricos (Teorização). Iniciar a construção de novos saberes. Nessa etapa, com o intuito de contribuição foram montadas cinco salas de aula invertidas,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

utilizando o whatsapp. Cada sala foi designada com um nome, sendo: 1-Arco de Magueréz, 2- Observação da realidade (a escola-campo), 3-O Brincar; 4-A importância do Estágio e 5-A Formação de professores. Após os estudos realizados, os alunos, acompanhados dos professores responsáveis, foram a campo para a utilização da metodologia da problematização com o uso do Arco de Magueréz.

O grupo decidiu desenvolver o Arco de Magueréz em uma escola municipal, pois iria de encontro à disciplina Orientação de estágio I e Estágio Curricular Supervisionado. Durante os estágios, os acadêmicos foram orientados a observar a realidade para detectar algum problema, dentre eles o mais evidente foi a falta do brincar. O Ponto-Chave, segundo momento do arco, aconteceu a partir da realização da eleição de prioridades do que foi observado na realidade. Na terceira etapa foram realizados os estudos teóricos para identificar a contribuição e a importância do brincar na vida escolar ou até em outros contextos como família, igreja, comunidade no geral. O brincar é capaz de estimular a criança a desenvolver muitas habilidades na sua formação geral, isso ocorre espontaneamente sem compromisso e obrigatoriedade. A brincadeira faz parte da infância de toda criança e quando é usada de modo adequado na Educação Infantil produz significado pedagógico, estimula o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento. (VELASCO, p. 23, 1996)

O Arco de Magueréz é um método de solução de problemas, que não é voltada para o "saber " mas para o "saber fazer". Optou-se por oferecer oficinas de brincadeiras lúdicas com os alunos, a fim de desenvolver neles as coordenações motoras, tais como lateralidade e psicomotricidade, para diversificar as brincadeiras e mostrar aos alunos que por meio da brincadeira há aprendizado.

Partindo dessas hipóteses os acadêmicos partiram para a aplicabilidade (última etapa do Arco de Magueréz). Para a resolução do problema a primeira aplicabilidade do grupo foi propor uma formação continuada do grupo docente, por meio de uma oficina com o título: “Estágio e Aprendizagem: um olhar reflexivo no brincar e na psicomotricidade.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Conclusão

Na aplicabilidade do projeto foi elaborado o planejamento, contendo os objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais para cada brincadeira desenvolvida com a comunidade escolar e todo o trabalho teórico-prático foi desenvolvido pelos alunos do quinto período de Pedagogia, acompanhados dos professores, os quais mediavam a situação.

Durante todo o processo de pesquisa, desde a observação até a aplicabilidade notou-se que no início houve dificuldades da equipe em relação ao “como” deveria ser feito e qual seria o propósito dessa metodologia para a formação de professores. Foram necessárias interferências docentes para que apresentassem o porquê da nova metodologia e da importância de mudança do sujeito passivo para ativo. Aos poucos a turma foi entendendo o processo e o crescimento pessoal foi apenas uma questão de tempo. Ao final perceberam a importância da utilização de metodologias ativas no processo de formação.

Referências

BERBEL N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EDUEL; 2012

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino aprendizagem. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2011.

VELASCO, C. G. Brincar, o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**TRABALHO DOCENTE EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PELA
ANÁLISE DA ATIVIDADE**

Priscila Caetano Bentin, UERJ, priscaetano@hotmail.com

A presente investigação, em estágio inicial e desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), objetiva identificar possibilidades de formação dos docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), sob o ponto de vista da análise de sua própria atividade.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), através da Lei Nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008, trouxe novas propostas para a condução da Educação Profissional e Tecnológica do país, inclusive no que diz respeito à atividade docente. Ao ofertar cursos de diferentes níveis e modalidades em um mesmo campus, propondo a verticalização do ensino, ou seja, a integração da educação básica à educação profissional e educação superior, criou-se um plano de carreira visando atender a esta nova realidade: a carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT).

Embora tenha-se intencionado, com essa ação, diferenciar estes docentes daqueles que atuam em universidades federais, os que pertencem à carreira EBTT, além de lecionar em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes turnos, também desenvolvem projetos de pesquisa, extensão, atividades de gestão acadêmica e produção técnica-científica, atendendo inclusive aos mesmos parâmetros estipulados por agências de fomento às universidades, uma vez que os Institutos Federais são equiparados às demais instituições federais de Ensino Superior.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Essa pluralidade de espaços de atuação aponta para algumas questões merecedoras de atenção pela sua complexidade e, nesta pesquisa, em etapa inicial de desenvolvimento, focaremos na questão da formação destes docentes. No geral, os licenciados são formados para atuarem no ensino médio de caráter propedêutico, ou seja, uma formação sem identificação direta com a relação trabalho-educação intrínseca à educação profissional. Além disso, a natureza dos IFs, diante da especificidade de determinadas disciplinas técnicas, exige a contratação de docentes não licenciados ou sem formação pedagógica, condição esta que os desabilita a atuarem na educação básica, conforme está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Tal contexto alinha-se a uma discussão corrente sobre a inexistência de diretrizes curriculares nacionais específicas para a formação docente na educação profissional, suscitando questionamentos em torno de como estes sujeitos articulam o conhecimento teórico-prático ao conhecimento pedagógico necessário à docência na educação profissional técnica e tecnológica. Desta forma, esta pesquisa situa-se na seguinte questão: como os docentes que atuam em um Instituto Federal “aprendem a agir” como professores da educação profissional, técnica e tecnológica?

Metodologicamente, buscaremos adotar uma postura dialógica, inspirada nos dispositivos desenvolvidos pelas clínicas do trabalho, onde o modelo de pesquisa-ação bem se ajusta pelo fato das mesmas não se prenderem a questões simbólicas ou imaginárias, ao buscarem compreender a relação entre trabalho e subjetividade. Esta abordagem aposta na potência do trabalho, à medida que convoca os trabalhadores a debruçar-se sobre sua própria prática, ao mesmo tempo em que leva o pesquisador a não se prender somente a procedimentos técnicos, mas atuar como um mediador que busca “a conscientização e o ‘empoderamento’ dos sujeitos nas situações de trabalho. Trata-se de uma coprodução de conhecimento-ação vinculado às situações reais e às vivências dos sujeitos” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p.5).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Neste sentido, a categoria “trabalho” é concebida como *trabalho-atividade*, um espaço permeado por uma atenção a si mesmo, ao coletivo e à dimensão histórica que envolvem a atividade em si, em uma determinada situação de trabalho. Nas palavras de Schwartz (2000, p.42-43), “atividade” pode ser compreendida como

produtora, matriz de histórias e de normas antecedentes que são sempre renormalizadas no recomeço indefinido das atividades. Esta ideia universalizante de retrabalho parcial das normas que preexistem a toda situação obriga instituir estruturas de aprendizagem permanente dos saberes e dos valores, sejam quais forem o contexto e os modos de trabalho (SCHWARTZ, 2000, p.42-43).

E é diante desta abordagem que discutiremos a questão da formação docente, apoiados nos estudos do pesquisador português António Nóvoa (2009) que afirma existir, como parte da formação, espaços e tempos para um trabalho de autoconhecimento e autorreflexão, estando aí presentes sua história pessoal e profissional, a construção de uma vida inteira. Nestes espaços e tempos, é construído o conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as coisas, e o professor vai elaborando modos próprios de “ser” professor, diante do que é confortável, prazeroso.

No entanto, nem sempre o conhecimento necessário estará disponível, e nestas lacunas se encontram os saberes oriundos da experiência, afirmação esta que nos leva para o campo da ação, onde a docência acontece, onde o “ser” docente se mostra. Desta forma, um dos objetivos desta pesquisa é buscar alternativas frente a um quadro onde “a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais” (NÓVOA, 2009, p.203).

Neste sentido, Clot (2010, p.227) aponta em seus estudos a potencialidade de “métodos dialógicos destinados a desenvolver o poder de agir desses mesmos interlocutores sobre o próprio meio e sobre eles mesmos” na produção de experiências de caráter formador e transformador. Ao considerar a formalização da experiência profissional como um meio de formação, temos uma possibilidade de análise onde a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

mesma é observável em seu desenvolvimento, em uma perspectiva processual e não enquanto produto e forma sedimentada.

Acreditamos que estes referenciais, ao considerar o trabalho “como uma atividade permanente de recriação de novas formas de viver, e não apenas como tarefa, mas como atividade dirigida, histórica e processual” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p.10), partindo de situações concretas de trabalho e afirmando uma indivisível junção entre o sujeito e o seu meio, nos permite dialogar também com a perspectiva do materialismo histórico-dialético, que nos traz contribuições essenciais à análise da conjuntura na qual se insere esta discussão, uma vez que “o foco sobre a atividade de trabalho permite tanto compreender os condicionantes econômicos e sociais dos processos produtivos quanto reconhecer a história singular que se faz no cotidiano desses processos” (BRITO, 2008, p.456).

Sendo assim, as contribuições das clínicas do trabalho serão essenciais para refletirmos sobre possibilidades de formação dos docentes pertencentes à carreira EBTT que atuam no IFRJ, considerando que a

A análise do trabalho se revela como um instrumento de formação do sujeito na condição de buscar tornar-se um instrumento de transformação da experiência. O que é formador para o sujeito, ou seja, isso que aumenta seu raio de ação e seu poder de agir é poder modificar o estatuto do seu vivido: o objeto de análise, o vivido, deve tornar-se meio para viver outras vidas. Isso não é verdadeiramente reconhecido pelo sujeito senão quando se transforma (CLOT, 2000, p.16).

Cuidar do trabalho destes sujeitos, na perspectiva de sua formação para e no decorrer do mesmo, é considerado aqui uma forma de potencializar a reflexão coletiva contínua e o engajamento dos sujeitos docentes ao um projeto verdadeiramente emancipador, bem como a práticas pedagógicas e de gestão que rompam com a segregação de grupos em desvantagem social (seja na perspectiva econômica, étnico-racial ou cultural) e estejam efetivamente alinhadas a uma dimensão política comprometida com o direito à educação e o direito ao trabalho, uma das missões dos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

IFs.

Apoiados em pressupostos teóricos que levam em consideração a historicidade da ação humana, esperamos que os diálogos estabelecidos junto aos docentes acerca de sua própria práxis contribuam para a construção de saberes sobre o trabalho docente nos Institutos Federais e, especialmente, para a transformação da realidade com a qual dialogamos.

Referências

- BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (orgs). **Clínicas do Trabalho**. São Paulo, Atlas, 2011, p.3-21.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.
- BRITO, Jussara Cruz de. Trabalho Prescrito. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. rev. ampl.; Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p.440-444.
- CLOT, Y. A formação pela análise do trabalho: por uma terceira via. In: CLOT, Y. **Maneiras de agir, maneiras de pensar em formação**, 2000. Tradução de trabalho feita por Claudia Osorio, Kátia Santorum e Suyanna Barker.
- _____. Provocar o diálogo – a autoconfrontação cruzada. In: CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte, Fabrefactum, 2010, p.227-258.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre 2009, p. 203-218.
- SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n.7, jul/dez, 2000, p.38-46.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O PAPEL DO PROFESSOR SUPERVISOR NO CONTEXTO
DO PIBID: REFLEXOS E REFLEXÕES.
UM PREÂMBULO NECESSÁRIO**

Hebe Duarte de A. M. Resende, CPII, hebeduarte@gmail.com

Marilza Maia de S. De Paiva, CPII, marilza.maia@gmail.com

Com a intenção de refletir sobre a função do professor supervisor no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID –, o presente trabalho discute alguns significados sobre essa experiência, a partir do olhar e da vivência de duas professoras alfabetizadoras do Colégio Pedro II – *Campus* São Cristóvão I – ao longo do ano de 2017. Para tanto, tomamos como referência em nossa discussão o principal aspecto da supervisão no programa, a co-formação, além de aprofundar reflexões sobre os desafios colocados aos professores quando o assunto é formação, seja ela inicial ou continuada.

Nesse sentido, trazemos um pouco do universo das discussões relacionadas à formação de professores que atravessam a organização dos cursos de licenciaturas a fim de formar professores com uma visão real de seu campo de trabalho, anulando a dicotomia existente entre teoria e prática. Porém, muitas vezes, as universidades não têm conseguido suprir as demandas formativas necessárias para o desenvolvimento da profissão docente e, com isso, muitos licenciados não apresentam condições mínimas e contemplativas para estar em sala de aula (MIZUKAMI, 2002). Nesse contexto, a fim de dar consistência à formação inicial, são criados cursos de formação continuada, que têm como “propósito a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sociais.”(GATTI; BARRETO, 2009, p. 200). Entretanto, o que se observa na prática é que apesar de haver um esforço em se criar cursos de formação continuada, não há uma mudança significativa nas práticas docentes, o que se evidencia num ciclo: falha na formação inicial, problemas na prática e falha na formação continuada.

A partir da inserção do PIBID nas escolas brasileiras, proporcionou-se aos professores supervisores o contato com as Instituições de Ensino Superior (IES), mediante encontros mensais ou semanais, reuniões, eventos do próprio programa e, com isso, os professores supervisores aproximam-se de referenciais teóricos e de metodologias que são discutidas nesses encontros, a fim de garantir que um dos objetivos do programa, o de mobilizar os professores como co-formadores dos futuros professores (CAPES, 2013), seja cumprido. A docência é uma atividade bastante complexa, pois trata-se de um trabalho realizado sobre outro ser humano.

A respeito da natureza do trabalho docente Tardif e Lessard (2007, p. 8) afirmam tratar-se de “uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Dessa forma, pode-se afirmar que, dada a natureza dialógica inerente à profissão docente, ao tratarmos de um trabalho interativo, estão envolvidos mais do que o processo de constituição do conhecimento, mas também ideias, opiniões e valores próprios de cada sujeito. Para o professor supervisor, o objeto de trabalho no PIBID são os alunos das licenciaturas e futuros professores que se encontram sob sua supervisão. Há uma relação entre os pares e, necessariamente, uma prática pedagógica envolvida. Tal prática precisa estar conectada ao trabalho da supervisão e do acompanhamento do trabalho com os estudantes. Assim, a atividade de supervisionar nesse contexto do Pibid possui uma dimensão bem mais global e que transcende o significado literal da nomenclatura *professor supervisor*. Por ser o PIBID um programa incluído no âmbito das políticas públicas de valorização do magistério e inscrita no campo de formação de professores, nos direciona a considerarmos o papel do professor supervisor na formação dos alunos bolsistas e como tais contribuições são percebidas pelos sujeitos envolvidos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

António Nóvoa (1999) destaca que a formação é “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”. Nesse sentido, a formação envolve situações em que se aprende não apenas teorias e práticas a serem empregadas em contextos formais de trabalho, mas, para além disso, possibilita que sujeito se configure profissionalmente. Daí a importância do contato com o espaço de atuação profissional desde o início da formação, pois permitirá a percepção da realidade em que os docentes se inserem.

O professor supervisor deve atuar como mediador do trabalho dos bolsistas no espaço da sala de aula, bem como dos seus alunos, pois esta atividade se dá na direção da transformação quando considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de pensar/agir dos licenciandos, além de criar condições de interagir com suas ideias inovadoras expostas no decorrer dos planejamentos das atividades de ensino ou na reflexão sobre elas. Vale ressaltar que essa mediação pedagógica é oportunidade singular de o professor se ver a partir das lentes e reflexões dos licenciandos, contribuindo para a manutenção ou para a transformação das suas práticas. Tal dimensão, residiria na fundamental responsabilidade do professor supervisor: o amadurecimento das práticas pedagógicas dos licenciandos por meio da aprendizagem que se dará pela mediação, em atividades de co-formação e partilha de conhecimento. Assim, ele deverá valorizar os conhecimentos que os licenciandos dominam e intervir, por meio de uma relação dialógica, para reorganizar estes conhecimentos, sempre que necessário.

Enfim, para atuar como mediador é preciso se apropriar de conhecimentos sobre o grupo e o contexto de atuação das pessoas do grupo – a própria escola, com suas políticas, propostas e os atores que dela participam. Ao longo da pesquisa, percebemos que o professor supervisor é visto como um agente de transformação no ambiente escolar, visto que ele atua num espaço de mudança. Para isso, faz-se necessário estar atento às práticas cotidianas e intervir quando necessário, prevendo ações que possam

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

garantir o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. A parceria entre professor supervisor e pibidianos possibilita desencadear um processo de reflexão-nação, conforme propõe Schön (2000), ao mesmo tempo em que ocorre a inserção e participação de futuros docentes no cotidiano escolar enriquecendo o conhecimento desses sujeitos, com o imbricamento da teoria e prática. A fim de possibilitar o alargamento de experiências dos futuros docentes, o professor supervisor é desafiado a trabalhar com a diversidade de conhecimentos e práticas dos integrantes do grupo.

Segundo Placco (2002), o supervisor será, assim, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência quanto na reconstrução dela ao longo da vida. O supervisor deve estimular o bolsista a ser investigador de sua própria prática, possibilitando ao licenciando a prática de aprender a delimitar problemas, levantar hipóteses, registrar as informações e refletir sobre elas. Mizukami (2005) observa que formadores são “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes”, ratificando a ideia de que a função de co-formador no PIBID é também exercida pelo professor docente da escola pública que se encontra em atuação. Tal visão protagoniza o professor da escola básica em relação à Universidade, colocando os saberes nos diferentes *espaçotempos* em situação de equilíbrio.

E é sempre bom ter o que dizer, abrir espaço ao diálogo, aproximando saberes e fazeres, sem o risco de valorá-los, mas de estreitar relações e oportunizar situações de troca. Levando em conta tais considerações, a pesquisa teve como objetivo analisar a experiência de atuarmos como professoras supervisoras no PIBID – Pedagogia / UFRJ, ao longo do ano de 2017, e como essa oportunidade contribuiu para a nossa formação continuada. Supervisionamos 13 bolsistas que encontravam-se em diferentes períodos no contexto acadêmico, além de apresentarem distintas visões de pensar e viver a alfabetização. Do ponto de vista metodológico, as informações foram coletas por meio

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

das nossas apreciações e de extratos dos nossos diários de classe. No âmbito deste trabalho, apresentamos as inquietudes que permeiam a nossa formação e o papel que desempenhamos dentro do Programa como professoras supervisoras.

Referências

- BARROS, Manoel. *Cantigas por um passarinho à toa*. [ilustrações de Martha Barros]. 5 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ed. Record, 2007.
- GATTI, Bernardete Angelina (Coord), BARRETO, Elba Siqueira de Sá, *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília, setembro de 2009.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Aprendizagem da docência: Professores formadores*. Revista **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.
- NÓVOA, António. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. *Educ. Pesqui.* [online]. 1999, vol.25, n.1, pp.11-20. ISSN 1517-9702.
- PLACCO, Vera M.N. de S. *Formação e prática do educador e do orientador*. Campinas, Papirus, 2002.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Petrópolis/2RJ: Vozes, 2002.
- _____; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 3ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO INICIAL: PERFIL DE INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Valdete Côco, UFES, valdetecoco@hotmail.com

Karina de Fátima Giesen, UFES, karina-giesen@hotmail.com

Cássia Redovalho Dias, UFES, cassiaredovalho@gmail.com

Grupo de pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE)

Introdução

Este trabalho insere-se nas discussões do campo da Educação Infantil (EI), sobretudo no escopo da formação inicial (FI) de professores. Com referencial teórico-metodológico bakhtiniano, esta produção vincula-se a um projeto de pesquisa mais amplo, que envolve graduandos e pós-graduandos, cujo objetivo é compreender os sentidos enunciados pelos estudantes de Pedagogia de uma universidade pública da região Sudeste a respeito da docência na EI, no contexto de reformulação dos currículos a partir da Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica. A pesquisa focaliza os enunciados discentes sobre a docência na EI e abarca três metas: a revisão do campo sobre a FI para a EI (expressa em artigos de periódicos), a análise documental da base legal em vigência sobre a formação, e a aproximação ao contexto dos estudantes na interação com a possibilidade de atuação.

Com ancoragem bakhtiniana, entendemos que integramos uma cadeia dialógica que vem abordando a formação de professores, movendo elos no diálogo com outros enunciados sobre a temática (BAKHTIN, 2011). Diante disso, neste estudo analisamos o perfil de estudantes de um curso de Pedagogia de uma universidade da região sudeste brasileira que ingressaram na primeira turma do novo currículo, implementado a partir

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

da Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015). Na continuidade da pesquisa, os dados serão acompanhados até a conclusão da FI, processo no qual serão observados os movimentos interativos com a EI.

Buscando uma organicidade nas reflexões circunscritas ao escopo de ingresso dos estudantes, organizamos este texto em dois tópicos. No primeiro, apresentamos o percurso metodológico de produção dos dados e os sujeitos em diálogo com o objetivo de pesquisa. No segundo, traçamos o perfil dos estudantes e algumas concepções iniciais manifestas sobre a EI. Por fim, tecemos as conclusões destacando os desafios que se apresentam à formação no contexto da EI.

Percurso Metodológico

Em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, assinalamos o caráter exploratório do estudo, requerido na abordagem das enunciações discentes sobre a formação dirigida à EI. Acreditamos que na pesquisa em ciências humanas o sujeito é protagonista, reconhecido como “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p. 395), portanto ativo. Assim, o objetivo da pesquisa é compreender os sentidos a respeito da docência na EI por meio dos enunciados dos discentes do curso de Pedagogia. Busca-se acompanhar a FI dos estudantes, com procedimentos de aplicação de questionários e produção de narrativas, particularmente no primeiro, sexto e último período do curso.

Integrando as ações de início da pesquisa, recortamos os dados produzidos por meio da primeira aplicação de questionário, no ingresso da primeira turma do novo currículo, reformulado pela universidade após a aprovação das DCN (BRASIL, 2015). O questionário, tendo como respondentes (R) 31 estudantes, foi composto com dois eixos de questões: o primeiro voltado ao perfil (incluindo experiências profissionais) e o segundo ligado a identificação de perspectivas profissionais. Para observar o perfil dos ingressantes, selecionamos do primeiro eixo nove questões objetivas e, do segundo, uma questão discursiva que abarca concepções sobre a EI. Com isso, produzimos um conjunto de dados junto aos estudantes, que passamos a analisar no tópico seguinte.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Ingressantes no curso: perspectivas para a docência na Educação Infantil

A partir das DCN (BRASIL, 2015), que apontam novas demandas ao currículo das licenciaturas, o curso de Pedagogia no *locus* pesquisado, encaminhou ajustes em sua grade curricular, implementados no primeiro semestre do ano de 2018. Importa demarcar que, em uma perspectiva bakhtiniana, o sujeito “[...] não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 400). Tendo em vista tal perspectiva buscamos produzir dados indicadores de perfil dos estudantes que ingressavam no contexto dessa mudança, com atenção às aproximações com a EI, a partir de um instrumento da pesquisa que comportou questões objetivas e abertas, compondo um espaço de acolhimento das enunciações. Com os dados, tecemos reflexões sobre o perfil dos R (abarcando categorias relativas a idade, gênero, composição familiar e localização de residência), as experiências profissionais e as concepções inicialmente afirmadas sobre a EI.

No que se refere ao perfil, a maioria dos ingressantes no curso são jovens, de até 20 anos (71%). A maior parte dos discentes não possui filhos (84%), mora com os pais (74%) e declara-se solteiro/a (77%). Esse quadro indica uma perspectiva de ingresso no mercado de trabalho (com a conclusão do curso), numa faixa etária ainda de juventude. Dos 31 R, 29 identificam-se com o gênero feminino, confirmando a permanência de um curso eminentemente feminino. Ainda neste delineamento de perfil, evidenciamos que os R residem na região metropolitana do estado pesquisado, onde está localizada a Universidade.

A análise da trajetória de escolarização permite considerar progressivo crescimento no atendimento a EI, uma vez que quase metade dos ingressantes frequentou a creche (48%) e um número ainda maior frequentou a pré-escola (87%). Esse grupo contribuirá para reposicionar a assertiva de que muitos professores não vivenciaram a EI na sua escolarização, compondo suas memórias da escola da infância

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

mais circunscritas ao ensino fundamental (CÔCO, 2013). Cabe lembrar que as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996) definem a EI como primeira etapa da educação básica, fato que indica a necessidade de ampliar sua oferta (BRASIL, 2014).

No bojo de um perfil de jovens, numa trajetória de continuidade de escolarização, 10 R informam experiências profissionais na área da educação de maneira ampla. Desses, 8 informam experiências em funções de professoras voluntárias, de inglês e de judô, de monitoras e em cargos administrativos em escolas. Desses 8, 3 também relatam experiência com a EI mais especificamente. Dos 10 R totais, 2 relatam experiência exclusiva com a EI. Desse modo, 5 R afirmam experiência com EI nas funções de assistente, estagiárias e/ou voluntárias. Então, se a educação parece constituir-se num campo para as primeiras experiências profissionais, é importante não desconsiderar as problematizações relativas à precarização do trabalho docente (MARIN, 2010).

Na especificidade do diálogo da formação com os campos de atuação, os R (29) indicam que entraram no curso conscientes de que a formação abarca a docência na EI, informando uma maior visibilidade da EI nas possibilidades profissionais (CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2017). Nesse quadro, eles destacam, nos dizeres sobre as características necessárias para o trabalho, sentidos ligados à paciência (calma) e ao amor (cuidado; carinho), associados à importância da formação (querer estudar; conhecimento teórico; procurar métodos), alertando para os desafios na constituição da profissionalidade docente nesse campo, com implicações ao desenvolvimento da FI.

Conclusões

Com os dados produzidos, observamos que o perfil dos ingressantes em pedagogia são de jovens, do gênero feminino, que moram com a família e em região metropolitana. Na trajetória de escolarização, evidencia-se o ingresso na EI, sobretudo na faixa da pré-escola. Nas poucas experiências profissionais, destaca-se uma

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

aproximação ao campo educacional, incluindo a EI. Nesse movimento aproximativo, destaca-se também o conhecimento de que a formação abarca a atuação no campo da EI. Essa atuação é relacionada a sentidos que reúnem – não sem conflitos – dimensões ligadas ao afeto com as crianças e à qualificação da formação. Esses dados reiteram os desafios de encaminhar os processos formativos, em especial no contexto de luta por avanços no reconhecimento e valorização dos professores, fortalecendo as políticas públicas implicadas com a constituição da profissionalidade docente.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/ 1996**, de 20 de dez de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de jul 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. Brasília, Diário Oficial República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.
- CÔCO, V. Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: Transformação na docência...Em nós...In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. **Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013, pp. 180-199.
- CÔCO, V.; GALDINO, L.; VIEIRA, M. A. F. O. Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.10, n.2, p. 272-289, maio/ago. 2017.
- MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO E ACADÊMICO:
AGREGAÇÃO DE SABERES OU MERA REPETIÇÃO CURRICULAR?

Maíra Nascimento Gonzaga
Instituto Municipal de Educação de Rio das Ostras
managobritto@hotmail.com

Elisângela Santos Moura
Creche Municipal Maria Rosa Ribeiro Pinheiro
elisangela_smoura@hotmail.com

Tânia Cristina da Conceição Gregório
Doutoranda em Educação – ProPEd/UERJ
taniaccgregorio@gmail.com

Introdução

O presente trabalho é parte integrante do projeto “A formação do professor em nível de licenciatura: as perspectivas, as possibilidades e os desafios” que tem sido desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Formação Docente”, no interior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA), especificamente no curso de Pedagogia. Nesse sentido, pretende-se, neste trabalho, apresentar os resultados de pesquisa realizada acerca da formação docente em nível de licenciatura, nesta instituição de educação superior.

O objeto de estudo centra na formação docente em nível superior na licenciatura em Pedagogia, considerando, especificamente, a questão curricular desta formação. No entanto, como se sabe, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, em seu artigo 62 (BRASIL, 1996) determina que a formação docente para atuar na educação básica seja em nível superior, em curso de licenciatura plena, porém, também admite como formação mínima para o exercício do magistério na escolarização inicial da educação básica, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Nesta

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pesquisa foram consideradas ambas as instâncias de formação, colocando em discussão o currículo tanto do curso Normal quanto da licenciatura em Pedagogia com o intuito de verificar três dimensões: se ocorre o processo de aprofundamento e/ou de consolidação de conhecimentos adquiridos no primeiro; como ocorre o processo de iniciação de conhecimentos pedagógicos para os que não são oriundos do curso Normal; e, por fim, se o currículo na licenciatura traduz-se em mera repetição de conteúdos contemplados no curso Normal.

Muitas questões levaram a essa investigação: qual a contribuição da licenciatura em Pedagogia para o trabalho docente do professor que busca acrescentar ao seu currículo profissional mais essa formação? A licenciatura em Pedagogia atende à formação docente necessária ao exercício do magistério aos graduandos que não tiveram nenhum contato com os saberes relacionados ao ensino, antes de seu ingresso na educação superior? Os componentes curriculares, e seus correlatos conteúdos, da licenciatura em Pedagogia podem ser considerados, pelos egressos do curso Normal, como “novidade epistemológica”, como complemento, ou mera repetição dos conhecimentos já previamente construídos no Ensino Médio?

Tais problemáticas justificam essa pesquisa, por se entender que tais questões por si só tornam-se relevantes e necessárias para se pensar a formação docente na atualidade, visto que

formar o educador, [...] seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional”. (LUCKESI, 2013, p. 29)

Percurso metodológico

Como percurso metodológico optou-se por realizar pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada por pesquisa bibliográfica e pesquisa exploratória, elaborada a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

partir de estudo de caso de cunho descritivo-explicativo. O objeto de estudo de caso que inspirou a elaboração do projeto constituiu-se por um grupo específico de sujeitos em um espaço também específico: os licenciandos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA), matriculados no primeiro semestre de 2010 (turmas PD1A e PD2A).

O método de pesquisa exploratória foi aplicado conforme definição de Antônio Carlos Gil (2002), pois foi realizado um levantamento como procedimento de coleta de dados, utilizando como instrumento principal o questionário. A fim de responder aos questionamentos da pesquisa, os licenciandos foram divididos em dois grupos:

- a) Grupo P (Gp P): estudantes da licenciatura que atuavam como docentes por terem formação no ensino médio, modalidade Normal;
- b) Grupo N (Gp N): estudantes da licenciatura que não cursaram ensino médio, modalidade Normal.

Além desses grupos, foram convidados pedagogos que exerceram ou exerciam a docência e, também, outros estudantes da licenciatura em Pedagogia que estavam na fase final da formação (7º período) – sendo ou não oriundos do curso Normal, estando ou não exercendo a docência.

Para o preenchimento do questionário optou-se pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação e, como ferramenta, o *Google Forms*, por conferir dinamicidade ao processo. Embora Gil (2002) defina que “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (p. 114), o formato adotado mostrou-se bastante eficiente e confortável tanto para as pesquisadoras quanto para os participantes, pois, tal experiência possibilitou verificar o quanto “o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (GIL, 2002, p. 116).

Para realização do levantamento das informações foram produzidos dois questionários distintos, sendo um para cada um dos grupos destacados de modo que, a partir das respostas dadas às questões levantadas, fosse possível fazer a correlação entre

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

elas. O primeiro foi destinado a estudantes e graduados do curso de Pedagogia oriundos do curso de formação de professores em nível médio na modalidade Normal e o segundo foi destinado a estudantes e graduados do curso de Pedagogia oriundos de ensino médio na modalidade regular.

Para direcionar as questões aos seus grupos correspondentes foi necessário acrescentar a seguinte pergunta: “*Você cursou a Formação de Professores no Ensino Médio (Curso Normal)?*”. A resposta a esta pergunta-chave foi primordial para que cada colaborador fosse encaminhado ao seu respectivo questionário, conforme perfil.

A pesquisa exploratória em formato questionário foi disponibilizada aos participantes convidados em abril de 2015 permanecendo disponível para coleta de dados até novembro do mesmo ano. Trinta e oito (38) pessoas contribuíram com suas respostas e depoimentos acerca de sua formação docente.

Resultados e discussões

Do total de participantes que responderam ao questionário, 24 (63,2%) eram professores formados no ensino médio modalidade Normal (Gp P), e 14 (36,8%) somente na licenciatura entraram em contato com as peculiaridades da área da Educação (Gp N). Dentre o grupo de professores, 13 dos participantes (54%) concluíram a formação em nível médio no período de quatro anos, turno diurno. Dentre o grupo de não professores, isto é, os que tiveram acesso aos conhecimentos didático-pedagógicos apenas na graduação, 10 deles (71%) não atuavam lecionando.

Aos participantes enquadrados no Gp P, foi perguntado se consideravam que o Curso Normal ofereceu os conhecimentos necessários para o exercício docente, as respostas são diversas, em que alguns consideraram satisfatoriamente, outros, parcialmente e, também houve os que consideraram que a formação não os tinha preparado para o exercício da docência. De modo geral, consideram que “a prática

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

docente é muito mais do que a teoria ensina” (sic) e que a formação precisa ser revista nesse sentido.

Aos participantes enquadrados no Gp N, que vivenciavam a licenciatura como formação inicial, foi perguntado se consideravam que a graduação em Pedagogia ofereceu/oferece os conhecimentos necessários para o exercício docente. Houve os que tenham considerado positivamente e outros insuficientemente. De modo geral, consideraram que “assuntos importantes são vistos bem superficialmente na licenciatura, o que gera insegurança” (sic) quanto se chega à sala de aula.

Ambos os grupos, em suas afirmações, indicaram que a formação é bastante diferente da realidade da sala de aula. E que há certa superficialidade das teorias aprendidas na formação levando à insegurança quando se defrontam com a prática cotidiana. A esse respeito, Bernadete Gatti (2012) afirma que a sensação de insegurança sobre o fazer docente, sobre como transportar para a prática todo o saber teórico adquirido na licenciatura é muito comum entre os recém-formados em Pedagogia e que muitos deles não se sentem “minimamente preparados para enfrentar uma sala de aula”.

Considerações finais

Uma das preocupações da pesquisa foi trazer à reflexão a qualidade da formação para docência na licenciatura em Pedagogia para atender a professores (como formação continuada) e não professores (como formação inicial). Contudo, o caráter globalizante do curso pode ser um ponto negativo na qualificação para a docência, uma vez que em quatro anos serão “pincelados”, em muitas disciplinas, conhecimentos relativos às diversas áreas de atuação Pedagogo. O que instiga a pensar, criticamente, a atual proposta do curso de Pedagogia.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 02 jul. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: o papel do curso de Pedagogia: depoimentos. [26 de dezembro, 2012]. São Paulo: UNESP. Entrevista concedida a UNIVESP TV.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YUF3CtebT5Q>>. Acesso em: 15 out. 2015

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 25-34

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NARRATIVAS DE LICENCIANDOS SOBRE VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Maria Cristina Ferreira dos Santos, UERJ, mariacristinauerj@gmail.com

Caio Roberto Siqueira Lamego, SEEDUC-RJ, caiolamego@gmail.com

Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas

Introdução

Durante o exercício da docência professores elaboram novos conhecimentos e atitudes que permitirão refletir e ressignificar as suas práticas pedagógicas, favorecendo novos processos e formas de ensinar. A vivência no ambiente escolar é importante para a formação inicial e continuada de professores, pois favorece a construção da identidade profissional, potencializando a partilha de saberes entre os agentes educativos, influenciando saberes relativos às experiências vivenciadas (GAUTHIER et al., 2006). Nóvoa (1998, p. 28) entende que a identidade docente é “[...] um processo único e complexo, graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”, definindo modos distintos de ser professor. Segundo Tardif (2014), é na socialização com os pares que os docentes formam-se mutuamente, pois o intercâmbio entre eles favorece a construção da identidade profissional por meio de um processo contínuo de rupturas e continuidades. Os saberes docentes são elaborados por vivências práticas, sociais e de histórias de vidas; eles são inacabados e estão em constante construção (ALVES; GARCIA, 2011). Entre os diferentes aspectos na investigação sobre formação docente, Monteiro (2005, p. 153) destaca aquele que busca “[...] reconhecer a existência de saberes e fazeres pertinentes ao ato de ensinar, e a compreensão de que eles podem ser objeto de ensino/aprendizagem pelos docentes”. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 211), os saberes dos professores são definidos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

como os “[...] saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana [...] e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”. Tais saberes são reelaborados segundo os saberes experienciais que, para Tardif (2014, p. 38-39), tratam-se daqueles que os professores adquirem no “[...] exercício de suas funções e na prática de sua profissão [...] baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio; brotando da experiência e por ela validados”. De acordo com Rausch e Frantz (2013, p. 623), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como política de valorização à formação inicial e continuada de professores, trouxe possibilidades de “[...] trocas e melhorias nos processos de ensinar e de aprender tanto na educação básica, quanto na universidade”, contribuindo para a formação de licenciandos e de docentes da educação básica. Além de promover a integração de licenciandos com professores da educação básica, o PIBID possibilitou a esses professores em formação refletirem “[...] sobre conflitos e dilemas que permeiam esse universo na formação inicial e a vivenciar experiências em seu processo formativo que possivelmente refletirão na mobilização de seus saberes” (SANTOS et al., 2016, p. 1129). Nesse sentido, esse estudo teve por objetivo compreender visões de licenciandos sobre o papel do PIBID em sua formação inicial com base em relatos de vivências e atividades desenvolvidas em uma escola.

Metodologia

Esse estudo teve abordagem qualitativa e foi realizada a análise documental, utilizando como fontes primárias relatórios elaborados por licenciandos que participaram de um subprojeto do PIBID desenvolvido em uma escola localizada no município de São Gonçalo, RJ. Na análise documental o pesquisador utiliza materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que possivelmente podem ser reelaborados segundo os objetos de pesquisa; para isso, pode ser considerado como documento qualquer texto escrito registrado em papel (CELLARD, 2008, GIL, 2002). Foram analisados relatórios produzidos por seis licenciandos. Para manter o sigilo em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

relação à identidade dos estudantes foi atribuída da letra “L” seguida de um número para diferenciar as respostas dos licenciandos, sendo que a numeração atribuída não teve relação com o grau de importância das respostas dos licenciandos. As categorias de análise emergiram após sucessivas leituras das narrativas de licenciandos sobre suas vivências na escola e foram estruturadas em dois eixos – experiências e práticas pedagógicas.

Resultados e discussão

A análise das contribuições do PIBID para a formação inicial de licenciandos indica a importância da imersão desses sujeitos no ambiente escolar e o processo identitário oriundo de suas experiências na escola. O eixo da experiência traduz a valorização do PIBID como instrumento que corroborou na (trans)formação dos licenciandos no tempo de permanência na escola. Suas narrativas sinalizam reflexão e ressignificação da escola, pois os estudantes elencaram o vínculo com a instituição escolar uma importante contribuição do PIBID na formação inicial:

O PIBID oferece a oportunidade de uma criação de um vínculo maior com a escola, assim, construindo uma relação mais formal entre estagiários, professores e a direção, fugindo da relação tradicional dos estágios obrigatórios (L1).

[...] o bolsista PIBID possui um vínculo maior, uma continuidade, um planejamento [...] esse vínculo permite, e até exige, que estreitemos as relações com os outros grupos, relações essas que são fundamentais para o bom funcionamento do projeto na escola (L2).

As narrativas dos licenciandos apontaram a importância do vínculo entre universidade e escola na formação inicial, aproximando-se do que Tardif e Raymond (2000) propõem sobre os saberes docentes. Para esses autores, os saberes adquiridos no processo de construção de uma identidade docente são “[...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213). Nas narrativas indica-se a importância da experiência

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

compartilhada com os pares, sendo eles outros licenciandos ou professores da educação básica. Corroborando com essa afirmação, Tardif (2014, p. 109) afirma que o saber experiencial “[...] é um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre professor e os outros atores educativos”. Com relação às práticas pedagógicas, os licenciandos destacam a importância de diversos materiais didáticos e recursos pedagógicos utilizados no desenvolvimento de aulas, tais como jogos, dinâmicas, atividades de campo, oficinas e palestras.

[...] aplicamos uma aula interativa sobre biomas com o uso de um jogo da memória personalizado (L3).

[...] A IV Semana de Meio Ambiente conteve oficinas, palestras e atividades relacionadas ao meio ambiente, que envolveu toda a escola (L4).

Nas narrativas destacam-se projetos escolares elaborados como atividades do PIBID e que foram integrados à cultura dessa escola, como a Semana de Meio Ambiente, articulando o diálogo entre alunos, licenciandos e professores. Para Koff (2008, p.3), as práticas pedagógicas por projetos podem ser compreendidas como “[...] alternativa de inovação didática e a função social da escola no que tange à sua relação com diferentes conhecimentos e culturas”, dentro e fora da sala de aula. Nas visões desses estudantes, além de contribuir para o processo formativo de licenciandos e professores da educação básica, o PIBID contribui para a aprendizagem de outros sujeitos por abraçar outros agentes educativos nos projetos desenvolvidos na escola.

Conclusão

A análise das narrativas dos licenciandos indicou a valorização do PIBID na formação inicial, pelas relações entre teoria e prática e construção da identidade docente. Os participantes se referiram a jogos, dinâmicas, atividades de campo, oficinas e palestras como recursos e estratégias de ensino. Aponta-se a relevância de uma formação crítico-reflexiva na ressignificação de práticas pedagógicas e metodologias

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

alternativas. Esse trabalho reforça a importância do PIBID na formação de licenciandos por permitir articular teoria e prática a partir de experiências vividas no cotidiano da escola.

Referências

- ALVES, N.; GARCIA, R.L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 108 p.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 464 p.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2.ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2006. 475 p.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.
- KOFF, A.M.N.S. Trabalhando com projeto de investigação: quando a autonomia do aluno ganha destaque. In: *XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, Porto Alegre- RS, 2008, p. 1-13.
- MONTEIRO, A.M.F.C. Formação docente: território contestado. In: MARANDINO, M. et al. (Org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói-RJ: EdUFF, 2005. 208 p.
- NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO et al. (Org.). *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. 357 p.
- RAUSCH, R.B.; FRANTZ, M.J. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. *Atos de Pesquisa em Educação*, 8 (2): 620-641, 2013.
- SANTOS, M.C.F. et al. Formação docente e interdisciplinaridade: produção de saberes e práticas na escola. In: NAJJAR, J.; VASCONCELOS, M.C. (Org.) *Série Cadernos ANPAE*, 37: 1125-1135, 2016.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 135 p.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21 (73): 209-244, 2000.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

QUEM É O FORMADOR LOCAL DO POLO DE ITAPERUNA?
DIFICULDADES E FACILIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO
PNAIC

Jonathan Fernandes de Aguiar, UFRJ, escritorjonathan@gmail.com

Elaine Constant, UFRJ, constant.ela@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar as dificuldades e as facilidades da atuação dos formadores locais PNAIC, no polo de Itaperuna, do Estado do Rio de Janeiro. O PNAIC prevê a alfabetização de crianças até no máximo, ao término do 3º ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). O programa pode ser considerado uma política híbrida, por envolver diversos atores em sua implementação: professores alfabetizadores, formadores e coordenadores (locais regionais e estaduais), coordenador de formação, coordenador pedagógico que participam como sujeitos, ora ministrando a formação, ora alfabetizando crianças.

A escolha do formador local se dá por processo público, onde o coordenador local seleciona o professor que atende os seguintes critérios: ser professor da rede pública de ensino; ter participado do PNAIC nos últimos 3 (três) anos ou ser coordenador pedagógico, professor da pré-escola ou do ciclo da alfabetização; possuir disponibilidade para dedicar-se ao curso; e por fim, em caso de ausência desses critérios cabe ao município promover a seleção através da análise curricular (BRASIL, 2017a). Aquele que assume a função de formador local será o responsável “pela formação dos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola” (BRASIL, 2017, p.26).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As discussões acerca da docência e a formação continuada no cenário brasileiro ainda é um desafio, uma vez que não abrange somente um período de formação, mas se constitui de forma contínua (NÓVOA, 2001, 1995; TARDIF, 2014, 2000; IBERNÓN, 2011; GATTI; BARRETO, 2009; GÓMEZ, 2001). Consequentemente, o debate sobre a formação continuada atrelada ao exercício da docência, assume a ideia de melhoria da qualidade do ensino, por este motivo houve a efetivação do PNAIC, a partir de 2013, envolvendo diversos atores nesse processo - gestores, coordenadores, secretarias de educação e entre outros.

A questão da melhoria da qualidade de ensino corresponde a participação de diversos atores nos cursos ou programas de formação continuada, tal qual na construção de espaços de discussão onde cada sujeito pode falar e refletir sobre a prática docente, até porque o conhecimento profissional, com base em Gómez (2001, p.190): “emerge na e a partir e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa. Em outras palavras, o elemento útil e relevante, é o desenvolvimento da reflexão”.

Acredita-se que quando propiciamos um espaço de formação continuada de discussão e desenvolvimento da reflexão, alcançamos mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. Entorno deste ato reflexivo os professores trazem as suas vivências, desafios, dificuldades e potencialidades de ser professor na contemporaneidade. As narrativas docentes sobre o cotidiano escolar, dito por esses professores, ganham (re)significados e expõe o compartilhar de experiências. Nessa perspectiva Nóvoa (2001, p.1) afirma que “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre colegas”. Igualmente o mesmo autor expressa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Deste modo consegue-se compreender o quanto é fundamental que exista a troca de conhecimentos e experiências nos espaços de formação continuada para professores alfabetizadores, potencializando o diálogo entre distintas teorias e as práticas pedagógicas.

Esta pesquisa é considerada qualitativa, do tipo relato de experiência (IVENICKI; CANEN, 2016), tem como instrumentos para coleta de dados: entrevista, diário de campo e gravação de áudio/vídeo dos encontros, no polo de Itaperuna na Fundação São José, no segundo semestre de 2017. Os dados coletados foram analisados com base no método de conteúdo de Bardin (2016) e triangulados conforme o rigor científico das pesquisas qualitativas (IVENICKI; CANEN, 2016). Os sujeitos desta pesquisa foram 32 formadores locais do polo de Itaperuna, sendo eles: (2) do município Laje do Muriaé, (3) Bom Jesus do Itabapoana, (2) Porciúncula, (2) Italva, (1) Aperibé, (3) Santo Antônio de Pádua, (2) Varre-Sai, (2) Natividade, (3) Miracema, (2) Itaocara, (2) Cambuci, (7) Itaperuna e (1) São José de Ubá.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das respostas obtidas sobre as facilidades na atuação como formador local: 18 professores citaram que o compartilhar de experiências o constituem como docentes, envolvendo-se nas ações por meio dos diálogos, trocas de ideias ou o “acesso as webconferências” como afirmou o formador de Varre-Sai. O formador local de Itaperuna relatou em um dos encontros no polo que deve-se “[...] acreditar na formação continuada como espaço de transformação” (DIÁRIO DE CAMPO, DEZEMBRO, 2017). Transformação que só é possível por meio da reflexão da prática docente e o trocar de experiências que acontecem com a escola básica em parceria também com universidade como afirmou os formadores locais de Santo Antônio de Pádua (GÓMEZ, 2001).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Em relação às dificuldades, 17 formadores pontuaram a falta de recurso público para pagamento de bolsas: “Com a falta da bolsa de estudos para os professores cursistas muitos desistiram, pois moram distante e têm um gasto considerável para participar dos encontros. Isso deixou a turma pequena” (ENTREVISTA COM O FORMADOR DE PORCIÚNCULA, 2017). Quatro formadores destacaram: 1) a falta de participação dos alfabetizadores nas discussões sobre uma determinada temática; 2) distância entre a residência e o local de formação; 3) conciliação entre sala de aula, formação e reuniões da Secretaria de Educação; 4) falta de equipamento tecnológico e, 5) a impressão dos cadernos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeras facilidades e dificuldades são trazidas a baila sobre a atuação do formador local do PNAIC, mas acredita-se que é por meio da troca de saberes e experiências nos espaços de formação continuada que pode-se romper com o isolamento profissional dos professores alfabetizadores, assim como a ampliação dos conhecimentos relacionados ao campo da alfabetização e a percepção da construção identitária como docente. Contudo, a cada alteração na estrutura, financiamento e sistematização do programa há um movimento, como disse um dos formadores ao ser entrevistado “há impossibilidade da formação em serviço” (ENTREVISTA COM O FORMADOR DE ITAPERUNA). Desde modo, é fundamental que se analise as dificuldades e as facilidades trazidas pelo programa de formação continuada de professores tenham a inclusão das vozes do cotidiano dos profissionais envolvidos nesta proposta.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Documento orientador de 2017 do PNAIC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em 21 de mar. de 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx. Acesso em: 21 de mar. de 2018.
- BRASIL. **PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME**. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx. Acesso em 21 de mar. de 2018.
- GATTI, BERNADETE A.; BARRETO, ELBA S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. **Representações do Brasil**. Set/2009. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 21 de mar. de 2018.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre, Artes Médicas: 2001.
- IMBERNÓN, FRANCISCO. **Formação Docente e Profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, ANTONIO. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2.Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, ANTONIO. Antonio Nóvoa: "professor se forma na escola". Entrevista a Revista Nova Escola. Maio de 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa> Acesso em: 21 de mar. de 2018.
- TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e a formação profissional**. 17Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, MAURICE. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan- Abr/2000. Disponível em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A AÇÃO SUPERVISORA NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA
SANTISTA:
DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO ÀS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS**

Enéas Machado, UNISANTOS, eneasmachado@unisantos.br

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva, UNISANTOS, sandrafreitas@unisantos.br

Grupo de Pesquisa/CNPq: Instituições de Ensino: políticas e práticas

Trabalho financiado pela Agência de Fomento: CAPES

O presente estudo tem por objetivo analisar as representações profissionais dos supervisores de ensino da Região Metropolitana da Baixada Santista pelas narrativas e evocações, que entretecem a ação supervisora, a fim de discutir as políticas de formação que a gestam. Tal vertente possibilita adentrar no contexto sociocultural dos informantes, para conhecer seus valores, comportamentos, crenças e visões de mundo, ressignificando a ação supervisora para potencializar a competência cognitiva e profissional dos trabalhadores da educação. O que viabiliza mudanças nas práticas profissionais, uma vez que se parte da reflexão na ação, em que os processos de formação promovem uma aprendizagem que modifica o sujeito e o torna construtor de seu próprio conhecimento profissional.

Nesta perspectiva, este texto, primeiro, explicita os referenciais teórico-metodológicos que norteiam a pesquisa, cuja análise está aportada nos constructos de Moscovici (2010), Bourdieu (1994; 1996a; 1996b; 2011), Dubar (2000; 2005), Blin (1997), Chede (2014) e Abdalla (2017), explicitando, também, que se trata de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de análise documental (GODOY, 1995) e da análise das narrativas e representações dos profissionais em tela (ALVES; SILVA, 1992).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referencial teórico-metodológico

Parte-se das Teorias das Representações Sociais – TRS, de Serge Moscovici (2010), que define a representação social como um sistema de valores, ideias e práticas com dupla função: a de estabelecer ordem – orientando os sujeitos no mundo social e material; e a de possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade. Além disso, o texto também se fundamenta nos constructos de Bourdieu (1994; 1996a; 1996b; 2011) acerca do campo do poder e de lutas, do capital e do *habitus* profissional, que esboçam o espaço social dos profissionais da educação.

Nesta esteira comunicacional conduzimos a análise à luz dos postulados de Dubar (2000; 2005), Blin (1997) e Abdalla (2017) sobre a estruturação da profissionalidade imbricada às experiências. Neste corolário, as experiências têm papel precípua na constituição da profissionalidade dos supervisores de ensino, em que as identidades profissionais se constroem e reconstroem ao longo da vida, principalmente em tempos de crise (MORENO, 1993).

Assim, foram arguidos 40 supervisores de ensino da Região Metropolitana da Baixada Santista na perspectiva de cotejar as principais ancoragens destes profissionais, além de perscrutar suas narrativas. Estes, num universo de 13 representações profissionais da ação supervisora, escolheram 5 representações que mais se aproximavam da sua ação profissional, sendo estas ordenadas por importância. Ao final, os depoentes fizeram um breve comentário sobre a representação mais significativa, no âmbito da sua atuação.

A interpretação dos dados foi estruturada à guisa de uma análise qualitativa, partindo da perscrutação documental (GODOY, 1995), uma vez que os documentos são considerados importantes fontes de dados para a pesquisa; além de analisar as narrativas (ALVES; SILVA, 1992) dos supervisores de ensino na compreensão das ideias comunicadas pelas representações.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Da análise aos resultados

Das representações profissionais recorrentes entre os depoentes, destacam-se:

1. Implementador das políticas públicas no âmbito da educação (35);
2. Controla, fiscaliza, avalia e orienta (30);
3. Consciência crítica sobre o fazer (28);
4. Executa e faz executar as ordens legais (28);
5. Inspecciona as escolas públicas e particulares (25);
6. Incorpora o universo das habilidades e competências, focando no aprender e aprender a fazer (24).

Neste estudo, especificamente, notamos que o “poder das ideias” (MOSCOVICI, 2010) e a “força da representação” (BOURDIEU, 1996b) da Supervisão de Ensino, na Região Metropolitana da Baixada Santista, diz respeito à implementação das políticas públicas no âmbito da educação. Porém, há que se considerar o senso comum coletivo, uma vez que a matriz de identidade da Supervisão de Ensino está entretecida, neste recorte, na inspeção, no controle e na fiscalização.

Outro ponto apresentado nesta análise, pelos sujeitos pesquisados, é a consciência crítica sobre o *fazer*, que, segundo Dubar (2005), sugere o processo de construção-desconstrução-reconstrução. Das narrativas depreende-se que a consciência crítica, num processo de construção, desconstrução e reconstrução, engendra uma ação, que se volta para a reflexão e devolve, para o campo do trabalho (e de poder), uma ação profissional refletida.

A análise das representações profissionais (BLIN, 1997; ABDALLA, 2017) aponta algumas saídas possíveis na perspectiva de uma ação supervisora emancipadora, e que se volta à classe trabalhadora. Ball (2002), quando apregoa sobre as performatividades, que solapam a identidade profissional, também nos ajuda a pensar na reconfiguração da atividade profissional competente e humanizada.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Considerações finais

Nesta análise, com vistas a cotejar a ação supervisora no âmbito da Região Metropolitana da Baixada Santista, postulamos: a) uma ação supervisora menos ingênua e idealista e mais consciente de suas perspectivas de transformação, além do necessário compromisso com a emancipação social; b) a articulação do movimento de resistência imbricado as práticas emancipatórias e de expressões críticas; c) uma ação supervisora que se volte a favor da classe trabalhadora; d) a consistência radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2009); e) a “desocultação” do mundo como espaço de desejo, viabilizando desta forma, sua reinvenção – em direção à atividade “*profissional*” prazerosa e com sentido (CHARLOT, 2016).

Por fim, a pesquisa desenvolvida perpassa as contradições entre a instrumentalização e a humanização, perscrutando as políticas e processos de formação, que impactam, tensionam e desencadeiam os processos de profissionalização dos trabalhadores da educação, a fim de se chegar a uma melhor compreensão das representações profissionais desses sujeitos no enfrentamento de seus desafios e na mudança de suas práticas.

Referências

- ABDALLA, M. F. B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, 22(2):171-190, maio/ago., 2017.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G.F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**. Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, julho de 1992.
- BALL, S. J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, año/vol. 15, n. 02. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002, p. 3-23.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BLIN, J-F. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 1997.

BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996b.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CHARLOT, B. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. **Revista Ensino Interdisciplinar**. UERN, Mossoró, v.2, nº 6, p. 11-19, outubro, 2016..

CHEDE, R. A. F. V. A história da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989). **Tese** (doutorado). Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 2014. 313 p.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C.. **La crise des identités: L'interprétation d'une mutation**. Paris: PUF, 2000.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO

Simone Araujo Moreira, UFF, sikaraujo@yahoo.com.br

Angelina Accetta Rojas, UNILASALLE, angelina.rojas@lasalle.com.br

Mary Rangel, UFF, mary.rangel@lasalle.org.br

Introdução

Nos estudos contemporâneos no terreno das práticas e do debate teórico, tornou-se legítimo reconhecer tanto a formação dos professores quanto as abordagens (auto)biográficas como elementos essenciais para entender as “maneiras de ensinar”. É essa relação que dá visibilidade aos motivos que levam professores e professoras a agirem de modos diferentes em sala de aula frente às mesmas situações. Cada um tem seu modo próprio de conduzir as aulas, organizar e interagir com o espaço da sala de aula, utilizar métodos e técnicas de ensino, lidar com o processo de avaliação – o que, segundo Nóvoa (2007, p. 16, grifos do autor), “[...] constitui uma espécie de *segunda pele profissional*”.

Com base nesses princípios, indagamos a quatro professoras sobre o porquê de corrigirem os cadernos dos seus alunos da forma como o faziam. Problematizamos a questão situando-a nas formações iniciais das mesmas e nas suas experiências de vida. Concluimos, então, ser coerente trazer as histórias de vida à discussão também como trajetória de formação, a fim de minimizar o risco de ter uma teoria esvaziada sobre a prática da correção dos exercícios nos cadernos de alunos do Ensino Fundamental I.

Metodologia: as contribuições da entrevista reflexiva

Por entrevista, comumente, entende-se “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante conversação de natureza profissional” que “[...] proporciona ao entrevistador,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

verbalmente, a informação necessária” (LAKATOS; MARCONI, 1993, p. 195-196).

Porém, na perspectiva reflexiva, a entrevista se dá numa troca intersubjetiva que ocorre ao longo de todo o processo, quando o pesquisador compartilha continuamente a compreensão que tem dos dados com o participante. Além disso, considera-se “[...] o entrelaçamento do linguajar e do emocionar” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993, p. 9), dado num processo relacional e reflexivo, que não pode ignorar a emoção como elemento que define a ação.

A reflexividade na entrevista também é uma tentativa de horizontalidade na relação entre entrevistador e entrevistado. Nessa dinâmica, o entrevistador submete a sua compreensão do diálogo ao entrevistado, a fim de assegurar a fidedignidade do que foi dito. Se, de acordo com a análise do entrevistado, os dados não refletirem a verdadeira intenção da sua fala, o entrevistador refaz a questão até que reflita a intenção do entrevistado.

Com base nos estudos de Szymanski (2008), a entrevista reflexiva não pressupõe um roteiro fechado. Ele pode ser aberto, no sentido de se valer da fala do próprio entrevistado para desencadear ou desdobrar informações, sempre com vistas aos objetivos da pesquisa. No entanto, são sugeridos três momentos durante a realização da entrevista:

a) Contato inicial

É uma etapa a ser realizada com muita transparência, onde o entrevistador se apresenta ao entrevistado e fala sobre o tema da pesquisa em desenvolvimento. É importante deixar clara a finalidade, abrir espaço para perguntas e dúvidas e expor os procedimentos que serão utilizados (no caso, a gravação de áudio e as anotações).

b) A condução propriamente, desdobrada em outros momentos

O aquecimento: Trata-se de um período para uma apresentação mais pessoal dos participantes, após a apresentação formal da pesquisa. Para isso, solicitamos:

Fale-me sobre sua formação e experiência.

Nessa oportunidade, obtivemos dados possivelmente necessários a respeito das

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

participantes, como tempo de magistério, formação e um breve histórico da experiência profissional. Porém, de modo gradual, há que se aproximar aos poucos o diálogo e a pergunta geradora.

A questão desencadeadora: Não é uma tarefa fácil elaborá-la, quando se levam em conta estudos como os de Mielzinski (1998, p. 133) que fala sobre a *validade de constructo*, quando as perguntas “[...] correspondem às intenções de quem está pesquisando”, e os estudos de Szymanski (2008, p. 30), que fala sobre os critérios para essa elaboração de forma que provoquem respostas ricas em informações.

Nesse contexto, as indagações foram:

- *O que você lembra ter sido ensinado a você sobre correção e o que você aprendeu na prática?*

- *De acordo com sua formação e experiência, a forma de a professora corrigir deve ser diferente de um ano/ciclo para o outro?*

c) A devolução

Por razões éticas, e considerando o inconveniente da *invasão cultural* (FREIRE, 1996), a devolução é recomendável a fim de equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa. Por esse motivo, é justo que o sujeito que colaborou com seus saberes e com suas informações possa autorizar ou não a divulgação dos dados tal qual se encontram.

Resultados e discussão

Durante o trajeto, aprendemos a conhecer as *maneiras de ser* de quatro profissionais (que passaremos a chamar de A, B, C e D, na pesquisa) que se mostraram nas *maneiras de ensinar*, aliando os saberes aprendidos e os saberes construídos ao longo de suas vidas. Hoje, nutrimos por elas imenso respeito.

Com o passar do tempo, elas se permitiram mostrar nas suas concepções sobre a forma como corrigiam, enquanto buscávamos entender a relação disso com suas formações iniciais.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Sobre os motivos de serem professoras, ouvimos histórias de trajetórias marcadas pelo desejo: desejo de ensinar, de ajudar... inspiração familiar e sonho de menina. Quanto às formações e às experiências, os relatos foram bem interessantes e com um traço em comum muito forte: o *como* corrigem os exercícios nos cadernos dos alunos era fruto basicamente de uma aprendizagem empírica.

“Eu aprendi com a experiência. Nunca tive aula sobre isso (correção). Sempre gostei de ler muito, mas aula específica sobre isso, não lembro de ter tido... No curso pedagógico dizia que não podia corrigir de caneta vermelha porque o aluno vê lá o seu trabalho todo de vermelho e se acha um lixo, baixa a autoestima e tal, tal, tal... Eu fiquei com isso na cabeça e procurava corrigir com lápis. Hoje eu penso diferente. Ele (o aluno) tem que ver mesmo. Tem que destacar. Tudo é a maneira como você conduz, né? Se tiver um destaquezinho ele vai saber exatamente o que ele tem que acertar... Eu penso totalmente diferente, hoje em dia” (Professora D).

“Eu nunca estudei sobre esse assunto (prática da correção), só sobre avaliação. A UFF me fez ter uma visão de avaliação diária. Eu não dou importância à prova, não. No último período eu corriji a prova com eles. Foi muito legal eles perceberem a distância entre o que escrevem e o que querem falar. Minha formação discutiu a avaliação. O jeito de corrigir eu desenvolvi com a minha prática” (Professora C).

“Em nenhum momento eu estudei sobre isso. Eu construí o jeito de corrigir pela necessidade de saber como o aluno estava pensando... Numa escola que eu trabalhei tinha um direcionamento sobre isso. Não podia usar a caneta vermelha e tinha que aproveitar o espaço dele (o aluno) no caderno... Na minha experiência, eu vejo que não discutimos sobre isso. A maneira como você faz na sala de aula, é com você” (Professora A).

“O que eu sei sobre correção, é como escola particular, aquilo que a Direção queria: ‘Não vamos usar a caneta vermelha! Não corrige o erro do aluno passando por cima; você sinaliza sublinhando embaixo, chame o aluno à sua mesa’... Esses ensinamentos sempre foram de escola particular. Isso não é de nenhum teórico, é da escola... Na escola pública, eu concluo o que é melhor, não há direcionamento. Eu rendo muito mais aqui porque aproveito mais as aulas falando diretamente com os alunos, sem me preocupar com reclamações de pais” (Professora B)

Levantamos, a partir desses relatos, outras questões: *Por que muitas de nós, professoras, deixamos de trocar as nossas experiências nos nossos espaços de atuação? O quanto estamos dispostas a assumir enfrentamentos para além das paredes das nossas salas de aula?*

Refletir sobre isso, no entanto, torna inevitável o fato de pensar também em formas de mudar a escola, de interferir nas pautas de formação docente continuada.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Mudar no sentido de tensionar espaços que nos proporcionem, cada vez mais, oportunidades de analisar criticamente o nosso *saberfazer* docente.

Referências

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.
- MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. *Amor y juego*. Santiago: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, 1993.
- MIELZINSKI, Y. A construção e aplicação de questionários na pesquisa em ciências sociais. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, n. 9, p. 51-75, 1998.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.
- SZYMANSKI, H. A entrevista na educação: a prática reflexiva. In: SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- WILKINSON, J. Direct observation. In: BREKWELL, G. M.; HAMMOND, S.; FIFE SHAW, C. (Orgs.). *Research methods in psychology*. London: Sage Publications, 1995.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A ESCUTA E A EXPRESSÃO DO MUNDO INTERIOR NA ESCOLA:
REFLEXÕES SOBRE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFISSIONAIS
DO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Vânia Medeiros Gasparello – UERJ – vania.mg@uol.com.br

Patrícia da Conceição Silva – UERJ – cspatriccia@gmail.com

Iniciamos a nossa pesquisa-formação com profissionais do ensino de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, na cidade de Niterói, RJ, em maio de 2017 e, devido a uma avaliação positiva do grupo, as oficinas mensais se mantiveram no ano de 2018. O objetivo do projeto é o de incentivar a expressão do mundo interior das crianças na escola, estimulando as professoras à escuta sensível das suas narrativas oníricas, escrevendo e desenhando os seus sonhos. A teoria da complexidade, a psicologia profunda, a sociologia onírica e o campo das narrativas (auto) biográficas são as principais referências teóricas e metodológicas do projeto. Os sonhos são parte da vida de qualquer ser humano e em todas as culturas, de diferentes épocas, os seres humanos tentaram compreender essas experiências noturnas.

Na nossa sociedade, os sonhos têm se limitado quase que exclusivamente ao espaço das terapias. No entanto, entendemos que as narrativas oníricas não são monopólio de nenhum campo específico e estão presentes no universo religioso, mítico, artístico e do senso comum. Na visão complexa da vida e do ser, o desenvolvimento do conhecimento racional não pode anular o conhecimento simbólico, mítico ou poético. Os sonhos possibilitam encontros com o imaginário, com o mundo simbólico, mítico e mágico que habita o ser humano. As narrativas oníricas contam histórias, expressam os dramas da vida e favorecem a expressão do mundo interior do ser humano. Um dos pilares da educação para o século XXI da UNESCO é o “aprender a ser”, entretanto, muito pouco foi pensado ou realizado sobre essa questão na escola.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A pesquisa-formação com as narrativas oníricas no ambiente educativo contribui para aprender a ser, a imaginar, a sentir, a se conhecer, a compreender o outro e a criar novas histórias para a sua vida. A expressão oral do sonho para as professoras e a sua expressão criativa por meio de desenhos, de crianças de 3 a 5 anos, favorece a expressão do mundo interior dos alunos e um maior conhecimento sobre o mesmo.

Contudo, para que as profissionais do ensino trabalhem com as narrativas oníricas, elas próprias também entraram em contato com os seus sonhos, escrevendo, desenhando, compartilhando com as colegas e procurando relacionar seus símbolos com as suas histórias de vida. No início, as professoras tiveram dificuldade de relacionar seus sonhos com a sua vida, mas depois essa dinâmica se tornou mais frequente e as mesmas perceberam que esse movimento é importante para o autoconhecimento e uma maior compreensão do grupo.

Nessa pesquisa-formação, diálogos sobre as teorias que contribuem para a percepção e valorização do trabalho com sonhos na escola, se articulam com atividades nas quais as professoras têm autonomia para criar metodologias diferenciadas de trabalho com as turmas e discutir as suas descobertas e percepções. Ler histórias sobre sonhos e solicitar que cada criança individualmente relate e desenhe o seu; realizar uma pequena dramatização para introduzir o tema e coletar os sonhos de forma coletiva; conversar sobre os seus próprios sonhos para incentivá-los a contar também; foram algumas dessas metodologias criadas. O trabalho com as narrativas das crianças se iniciou em agosto de 2017 e, inicialmente, a proposta era de o mesmo acontecer semanalmente. Contudo, de acordo com as professoras, não foi possível realizá-lo toda semana, pois alegaram que o cotidiano escolar tem muitas atividades programadas. Analisamos que essa situação pode estar relacionada à novidade do projeto, causando resistências, embora nos encontros o grupo fosse muito participante e entusiasmado. Nesse sentido, incentivamos a realização do trabalho com os sonhos a partir do que era possível ser feito no tempo próprio de cada professora e turma.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Algumas docentes desenvolveram essa atividade de forma mais frequente e outras menos. No final de 2017, tínhamos um total de 160 narrativas oníricas, coletadas em quatro turmas. O interessante é que, neste ano, 2018, todas as professoras estão realizando a atividade com os sonhos semanalmente. Entendemos que o estranhamento inicial deu lugar a compreensão da importância do trabalho, como elas próprias apontaram em uma avaliação no final de 2017: “o projeto trouxe uma temática inovadora, pouco abordada no contexto escolar, fundamental para o conhecimento e autoconhecimento humano”; “oportunizou a expressão do imaginário onírico e seu desenvolvimento pelas crianças e pelas professoras”; “permitiu um olhar mais atento às narrativas das crianças e o que traz o entorno de sua fala”. Importante situar que não tivemos a intenção de interpretar individualmente os sonhos das crianças, mas de perceber temas comuns e/ou arquetípicos, como sugere a psicologia profunda; e refletir sobre temas sociais e cotidianos do grupo, como são desenvolvidos os estudos da sociologia onírica.

Destacamos que os sonhos, tanto para a psicologia profunda como para a sociologia onírica, possuem uma linguagem simbólica, não são retratos fiéis da realidade objetiva, mas são imagens que expressam situações além do seu significado literal. Chamou a atenção que os personagens ou situações mais constantes nas narrativas oníricas das crianças – 83 sonhos – foram os temas e personagens arquetípicos, como os de contos infantis clássicos e/ou da mídia: princesas, bruxas, sereias, monstros, super-heróis, animais ferozes, Bob-esponja, Palhaço Assassino e outros. Os temas arquetípicos mais presentes foram relacionados à questão da luta do bem contra o mal; sonhos em que a criança se via como herói ou era salva por uma figura heroica. A psicologia profunda entende que a criança está mais próxima do inconsciente coletivo, portanto as imagens e os personagens universais e arquetípicos estão mais presentes nos seus sonhos, como constatamos nesta investigação. Contudo, verificamos sonhos arquetípicos diferentes entre meninas e meninos, indicando distintas formas de se tornar “mulher” ou “homem”. Meninas sonham com princesas, castelos,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

bruxas e sereias; enquanto nas narrativas dos meninos encontramos super-heróis e animais selvagens. O arquétipo da princesa está ligado à ideia da beleza, da mulher perfeita, daquela que casa com um príncipe e mora em um lindo castelo: símbolos que ainda estão atuantes na nossa cultura e que povoam o mundo interior das meninas. Porém, toda estória de princesa tem bruxa, tem o lado sombrio, tem os desafios. E as meninas enfrentam as suas dificuldades internas sonhando com as bruxas e sua magia.

Enquanto os meninos sonham que são super-heróis e nada podem detê-los ou que o Homem Aranha, por exemplo, irá salvá-lo de situações difíceis. Na nossa cultura, o homem tem que mostrar força, coragem. E os meninos já compreenderam que devem agir como um Homem de Ferro ou lutarem com um tubarão, para serem reconhecidos e enfrentarem os desafios da vida. Esses símbolos também podem ser vistos como o caminho do herói, um arquétipo e mito universal. Porém, em muitas narrativas oníricas, esses pequenos heróis ou princesas estão querendo ser salvos, são mordidos por cobras venenosas, agarrados por monstros e/ou envenenados por bruxas.

Dessa forma, caso esse tipo de pesadelo seja repetitivo em alguma criança, as professoras, mesmo não sendo especialistas em sonhos, foram capazes de perceber que o aluno pode estar vivenciando momentos difíceis e que demandam atenção. A expressão criativa do sonho e até mesmo o incentivo a outros finais para a estória contada, pode sugerir novos enredos para o drama da criança. Destaco também que o contexto social da casa e da família surgiu com frequência nas narrativas oníricas, sendo que a mãe apareceu em 27 sonhos, enquanto o pai, em 11, seguidos da avó e outros. A família e a criança apareciam em diferentes atividades, principalmente brincando ou comprando e recebendo brinquedos e doces. Sonhos que simbolizam o cotidiano ou a vontade de brincar mais? Uma pergunta que as professoras e a escola podem fazer-se. O mesmo ocorre em relação ao tema de comprar e ganhar brinquedos e doces. Excesso de propaganda e/ou sonhos de consumo típico de uma sociedade capitalista? Dificuldades de acesso a esses produtos por limitações financeiras dos pais? Essa escola é pública, porém, de acordo com as professoras, os alunos não são muito pobres. Cabe uma

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pesquisa mais aprofundada sobre essa questão. O tema da escola foi raro nas narrativas, surgiram apenas em 7 sonhos. Crianças de 3 a 5 anos ainda estão iniciando no universo escolar e por isso não sonham com esse tema? Ou será que nos sonhos, a imaginação e a vida simbólica são protagonistas e, na cultura escolar, a racionalidade é mais valorizada e por esse motivo não está tão presente? Três desses sonhos estão relacionados a momentos alegres de festas na escola e de aniversários. Outro sonho é com a professora, na qual a menina fez um desenho interessante, se desenhando maior que a professora, simbolizando que está se percebendo “grande” e/ou com mais poder que a professora? Outra menina conta “que estava na ginástica e a tia brigou, porque fizemos besteiras”, demonstrando que está se conscientizando das regras de comportamento adequadas no contexto educativo? E uma narrativa que chamou atenção, foi a de um menino que sonhou “com uma coisa horrível na escola: um monstro que dava choque”. Podemos pensar que a escola algumas vezes pode ser assustadora, na medida em que força a criança a ficar quietinha, ou ainda a crescer e se desenvolver intelectualmente, esquecendo o imaginário e o mundo interior? Porém, uma formação complexa, que valoriza a imaginação e as histórias mais profundas das crianças, é o que esse projeto defende e os profissionais do ensino têm acolhido.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PELO PARFOR

Frederico Batista Nepomuceno, UFRGS, freddbass@gmail.com

Maira Ferreira, UFPel, mmairaf@gmail.com

1. Introdução

No contexto da necessidade de formação de professores para a Educação Básica, a Capes implementou a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), visando contribuir para o aprimoramento da qualidade da Educação Básica e estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância.

O artigo que estamos apresentando se refere a uma pesquisa sobre a formação de professores pelo Parfor. Analisar o contexto dessa formação e compreender como é realizada, constitui um trabalho investigativo que poderá auxiliar profissionais que atuam na área de educação, na proposição e avaliação de políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica, no ensino superior e, também, em cursos em nível de mestrado e doutorado que desenvolvem ações para a formação docente.

A partir dessas considerações, passamos a apresentar um estudo acerca da política de formação de professores pelo Parfor, no período de 2007 a 2016, visando mostrar o contexto da produção do programa de formação e de sua realização. A pesquisa, realizada em documentos disponibilizados em sites oficiais e em relatórios técnicos de coordenadores do programa possibilitou conhecer as finalidades, o público envolvido e possíveis efeitos para a Educação Básica, bem como as dificuldades e possibilidades de realização desse tipo de formação.

2. Aspectos metodológicos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A pesquisa, embasada em métodos quantitativos e qualitativos de análise, apresenta uma investigação em documentos e sites oficiais da Capes e do MEC, como o Portal da Capes (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>), e do Governo Federal (<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>) sobre o Parfor.

Neste trabalho de pesquisa, o *corpus* para a análise foram os Relatórios de Gestão DEB/Capes e os Relatórios de Cumprimento do Objeto, disponíveis nos Relatórios de Prestações de Contas de 16 Instituições de Ensino Superior, que oferecem cursos de formação na área de Ciências da Natureza: ciências, biologia, química ou física.

3. O Parfor como espaço para o desenvolvimento de articulação entre teoria e prática

Ao se perguntar sobre as maiores dificuldades e/ou problemas enfrentados pelas IES, durante a execução do Programa Parfor, as respostas dos coordenadores dos cursos foram as mais diversas possíveis, especialmente, considerando as especificidades da localização de alguns cursos. Regiões como o Norte, por exemplo, enfrentam problemas de precariedade na infraestrutura de transportes, para acesso dos participantes aos locais dos cursos: falta de lancha, ônibus, cancelamentos de viagem de barcos, etc. Outros problemas elencados foram: desistência de professores, falta de material, problemas quanto à reprodução dos materiais, qualidade do material (tamanho da fonte), não envio dos recursos financeiros aos professores para diárias, passagens e refeições. Outro problema relevante, elencado por alguns coordenadores, foi a dificuldade no sistema de comunicação (internet), que normalmente não funciona, sendo difícil pensar em educação sem o auxílio desses recursos.

Em contrapartida aos problemas elencados, ao perguntar aos coordenadores, por meio do Relatório de Cumprimento de Objeto, quais seriam as sugestões de melhoria para as dificuldades apontadas, eles solicitaram que os recursos financeiros fossem enviados em tempo hábil para os professores participantes; que os materiais didáticos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

fossem adequados, com um tamanho de fonte maior e com número de páginas menor, pois segundo os próprios coordenadores, um volume grande de materiais costuma desmotivar os alunos; que o envio de apostilas ocorra com rapidez, assim que uma disciplina fosse confirmada. Também solicitaram o contato prévio dos formadores com a coordenação local, preferencialmente por e-mail, Whatsapp ou SMS. Por último, sugeriram que os cronogramas de atividades com nomes de professores, as disciplinas a serem ministradas, as cargas horárias, juntamente com as datas de chegada e saída dos mesmos, fossem enviados com antecedência.

Embora o Parfor tenha um caráter emergencial de ampliar o acesso dos professores em exercício à formação inicial, observa-se que sua ação vem se afirmando como espaço de produção de conhecimento e inovação educacional e, principalmente, como estratégia de atualização e preparação dos professores da Educação Básica para atuarem na escola e no mundo complexo do século atual (Relatório de Gestão DEB/Capes 2009–2014).

4. Considerações finais

O trabalho que apresentamos nesta pesquisa visou apresentar alguns resultados do desenvolvimento do programa Parfor, indicando as atividades desenvolvidas pelas IES, pela percepção dos coordenadores dos cursos, como forma de fornecer subsídios para o aprimoramento de políticas públicas educacionais, pois com conhecimentos sobre os problemas enfrentados no dia a dia da execução dos programas de formação de professores, os gestores públicos têm embasamento para elaborar políticas públicas de formação docente.

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) objetivou equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, assegurando aos professores em efetivo exercício, sem curso superior ou que atuassem fora da sua área de formação, o acesso a essa formação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

específica. A experiência do Parfor viabiliza e oportuniza ao Ministério da Educação encontrar novas possibilidades em termos de políticas de formação docente no Brasil.

No entanto, a partir de 2015 e, de forma mais contundente, em 2016, um quadro político de instabilidade com relação às políticas para a formação de professores e para a educação de modo geral, se instaurou no país, e, diante disso, emergem manifestações de que os programas estariam correndo riscos em relação a sua continuidade, como foi o caso do Parfor, que será substituído pelo Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (Profic). Segundo a Diretoria de Educação Básica da Capes, a implementação do Profic visa atualizar o Parfor, sendo que entre as mudanças anunciadas, está o método de repasse. Os recursos financeiros serão repassados diretamente às instituições, com o objetivo de aumentar a eficiência da gestão. Também haverá mudança nos currículos dos cursos. Para participar do Profic, as IES atualmente integrantes do Parfor deverão apresentar novas propostas. O Parfor continua vigente até a conclusão da última turma, mas não haverá novas turmas. Até o encerramento do Parfor, os programas funcionarão ao mesmo tempo, sendo esperado que esse espaço seja mantido, enquanto houver demanda de professores em exercício sem formação.

Referências

ALVES, N; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.).

Formação de professores, pensar e fazer. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 1). P. 79-80.

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, abr.-jun., 2015. P. 299-324. Disponível

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>, acessado em 25/08/2016, às 7h48.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores, caminhos e descaminhos da prática**. Brasília, Líber Livro Editora, 2008. P. 30-32.

SOUZA, V. C. **Política de formação de professores para a educação básica, a questão da igualdade**. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014. P. 229-230.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

POR UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Andreia Viana da Silva Diniz

SEEDUC/RJ, SEMECT/FME, GEPROFI

wilderandrea2@gmail.com

O presente trabalho tem por objetivo ampliar a discussão em torno de uma perspectiva de formação que valoriza as experiências de vida dos sujeitos. Por isso, no esforço de buscar compreender como a vida destes e toda sua complexidade podem ser incorporadas nos processos formativos é que proponho um trabalho a partir das narrativas. Isso implica pensar numa formação outra que desloque o sujeito da posição de espectador objetificado para uma posição de sujeito ativo como “ator que se autonomiza e assume suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhes abrem” (JOSSO, 2010, p. 78).

Em geral, as produções acadêmicas são fortemente influenciadas por pesquisas mais tradicionais, mais formalistas, caracterizadas pela prescrição da objetividade, neutralidade e dos critérios de validação de verdades universalizantes. Pesquisas dentro dessa perspectiva tendem a silenciar a subjetividade dos sujeitos objetificando-os. Não quero com isto desmerecer nenhuma forma de produção do conhecimento, mas acho pertinente compreender que existem outras formas de produzi-lo também. Assim, a abordagem teórico metodológica pelas narrativas biográficas e (auto) biográficas abre um debate epistemológico sobre o papel da subjetividade na elaboração do conhecimento. Segundo Inês Bragança “coloca-se como uma possibilidade de refazer caminhos e imagens, a partir do lugar da experiência e do saber docente, em um processo profundamente partilhado” (BRAGANÇA, 2012, p.90-91).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Nesse sentido, o trabalho com narrativa se configura uma forma de entender as experiências em um processo de colaboração e partilha entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Ao narrar estou lançando um convite para outras narrativas que possibilitam reescrever “a história e a política da educação à luz das reflexões sobre a própria experiência vivida” (LINHARES; NUNES, 2000, p.8). Nela posso encontrar também escritos e dizeres reveladores dos sujeitos, não somente de dilemas, mas de expectativas e desejos.

Estou me referindo a uma formação que parte do princípio que a experiência pessoal pode servir de base para a formação profissional, que desloca o professor do papel de coadjuvante para o de autor de sua profissão, que busca outra forma de produzir conhecimento, mais aproximada das realidades educativas e do cotidiano dos docentes e discentes, pois “o ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo” (JOSSO, 2010, p. 78).

Uma formação que permite que vidas sejam narradas e lembradas, onde suas singularidades são valorizadas, onde os sujeitos são atores de sua formação através de uma retrospectiva de suas trajetórias de vida. É nessa trama, composta por diversidade de situações e experiências que vamos nos constituindo, por isso “todos os sujeitos são fundamentais, pois é através do conhecimento da forma como vivenciam as relações que se pode apreender como a educação se configura em cada escola, em cada época, em cada contexto (DEMARTINI, 2008, p. 45).

Sendo assim, o cerne do trabalho volta-se para todos os sujeitos envolvidos de forma que o “outro” ganha força e voz. No processo de produção do conhecimento são importantes e seus relatos e memórias ganham outra dimensão de significação de sentidos o que nos mostra que a aprendizagem da docência não se dá apenas na formação inicial, mas também na relação de troca com os outros.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Por isso é importante ouvir e revelar vozes até então silenciadas no âmbito das pesquisas, vozes de minorias que podem em muito enriquecer nossa formação através do aprendizado pelas experiências relatadas. Isso requer um debruçar sobre as mesmas que pode levar-nos a novos conhecimentos, e novos posicionamentos nos permitindo caminhos vários (DEMARTINI *ibid.*).

O estudo de narrativas vem conquistando uma nova importância, ganhando maior visibilidade no meio acadêmico e tornando-se um método muito difundido nas ciências sociais. Sua discussão vai muito além de seu emprego enquanto um método de investigação, mas também como uma forma discursiva, como história, história de vida e histórias societais, é o que nos afirma Jovchelovitch e Bauer (2011, p. 90). Todavia, ainda existem resistências em conferir-lhe o estatuto de conhecimento.

Isto é uma questão que merece ser discutida quando se trata de formação docente. É preciso levar em consideração como se dá a relação dos sujeitos com o conhecimento, ou melhor, “as questões de poder que acompanham o conhecimento” (PINEAU, 2006, p. 53), como por exemplo a ideia de quem pode conhecer, como conhece e quem pode produzi-lo. Nas falas de alguns docentes e discentes a produção do conhecimento é mérito de algumas pessoas e do espaço acadêmico, não levando em consideração as redes de interdependência de onde o mesmo pode emergir e ser partilhado. Nesse sentido, professores e professoras tendem a posicionar-se normalmente enquanto espectadores.

Por isso, alguns dogmas e rituais de formação calcados em procedimentos enrijecidos que pouco dialogam com o cotidiano escolar, uma formação limitada a um movimento onde alguém sempre assume o papel de formar outro alguém, precisam ser colocador em discussão. É preciso pensar em um movimento também de formar-se com. Formar-se com suas próprias experiências e com as experiências dos outros pares. Assim, “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 1992, p. 115).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Narrar suas histórias é uma forma que os sujeitos têm de estabelecer conexões de formação com o outro e consigo mesmo. O mergulho nas reminiscências possibilita o reencontro com a origem de seu processo identitário, avaliar ações e aspectos das demandas cotidianas de sala de aula, teorias, metodologias, bem como analisar e refletir sobre questões relacionadas à sua formação, frustrações, dúvidas e dificuldades.

Acredito que um outro processo de formação é possível, afinal existem outras formas de se produzir o conhecimento, onde os sujeitos que estão sendo formados possam ser afetados por uma outra forma de compreender e narrar sua formação, bem como por outros sujeitos que também narram suas vivências e experiências. É nessa troca que as aprendizagens acontecem, que os saberes são construídos ganhando novos sentidos por serem fruto de uma elaboração coletiva tecida de forma partilhada pelos sujeitos autores e não meros espectadores.

A despeito das dificuldades que são fruto de uma sociedade excludente e desigual, cujo seu projeto vem sendo o desmonte da educação, da saúde, da garantia de direitos, entre outros inúmeros retrocessos, não podemos estagnar. Mais do que nunca é preciso lutar por um novo projeto de educação que vislumbre maior investimento na formação de professores. Tal investimento só é possível frente às políticas educacionais que mobilizem outras formas de “pensar como ação social que envolva corpos inteiros, como atividades de ação criadora, as quais, ao encontro da vida, liberem-se das idealizações modeladoras e hierarquizantes que reforçam desprezo por uns e subalternidades por outros” (LINHARES, 2012, p. 22).

Sendo assim, é preciso resgatar vozes e memórias silenciadas ao longo de nossa trajetória de vida-formação, buscando a construção de novos sentidos que nos apontem formas de reagirmos diante da barbárie que se instala na sociedade em que vivemos, tornando-a cada vez mais complexa, exigindo de nós educadores outras posturas e posicionamentos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências Bibliográficas:

BRAGANÇA, Inês. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Das Histórias de Vida às histórias de formação**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p. 39-64.

JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin W. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010, p. 60 – 79.

LINHARES, Célia F.; NUNES, Clarice. **Trajatórias de Magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **Histórias de Vida e Formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de transformação. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editoras, 1992.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: Souza, E. C; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Edipucrs/Salvador: ENDUNEP, 2006. p. 41-59.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

OCUPAR RESISTIR, LUTAR PARA GARANTIR:
UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, A IDENTIDADE E A
CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ISMAEL
COUTINHO (IEPIC)

Elizabeth de Lima Gil Vieira, UFRRJ, bethlimagil@hotmail.com

Patrícia Bastos, UFRRJ, patriciabazev@gmail.com

A questão que nos move ao campo de pesquisa, ao encontro com o Outro e com outras vozes, que são os verdadeiros praticantes do espaço a ser investigado, estabelece-se a partir das experiências vividas no IEPIC e com seus atores, também em outros tempos e lugares, a partir dos processos de ocupação, que impactaram a rede estadual de educação fluminense, no ano de 2016. Compreender a construção das práticas pedagógicas, da identidade, da memória dos praticantes discentes e docentes do curso Normal do IEPIC e dos processos de formação de discentes e docentes, a partir do entendimento de seu cotidiano escolar e do processo de ocupação vivenciado, desde abril de 2016, por meio dos rituais, práticas, narrativas de professores e alunos. Na perspectiva de entendimento de que o espaço escolar possui uma dimensão educativa, destacando-se, então, como elemento da construção social da realidade, entendemos que os espaços escolares constituem um programa educador. Logo, é preciso perceber a influência da escola na sociedade em que está inserida e conhecer um pouco mais de seus momentos de desenvolvimento.

A educação escolar, tida ainda na contemporaneidade como elemento de formação de cidadãos críticos, reflexivos autônomos, carrega ainda algumas marcas das tecnologias de poder e disciplina que a constituíram, a fim de “conformar” os sujeitos a atuarem de maneira “dócil” no projeto capitalista que se instituía. É fato que a educação escolar desempenha importante nas sociedades modernas como instrumento e espaço de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

socialização daqueles responsáveis pela construção de uma sociedade melhor e mais justa. À escola, têm sido atribuídas falhas e injustiças; possibilidades e vigor. De acordo com Dubet (2004), até que ponto seria a escola justa, já que a cultura escolar transmitida por ela seria aquela imposta e legitimada pelas classes dominantes, fato esse que leva a escola a ser vista como reprodutora das desigualdades sociais, conforme atestaram Bourdieu e Passeron (1975), pois trata de forma igual os que são diferentes.

Cientes do risco de cair na ilusão, como afirma Adorno (2002), de uma sociedade que se organiza em torno da aparência de liberdade, procuramos utilizar outras lentes que intensifiquem o olhar local, sem, porém, perder de vista o contexto global, também determinante na configuração do espaço escolar e de suas práticas. Embora políticas educacionais forjadas em gabinetes, práticas educacionais utilitárias e conformadoras, ritualizações do cotidiano enviessem o espaço escolar, acreditamos que exercícios de resistência irrompam em meio a esses processos, dando visibilidade aos fazeres cotidianos e a um caminho que ressalta os movimentos instituintes. Não se trata aqui de reconhecer apenas a potencialidade do micro, das práticas cotidianas, mas sim de lançar luz na dinâmica que se estabelece entre o contexto macro, as prescrições, o instituído e outras possibilidades que se anunciam na constituição das práticas escolares diárias. Para ele, o poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estes estão sempre em posição tanto de serem submetidos a esse poder como também de exercê-lo. Jamais eles são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre seus intermediários. (Foucault, 2004, p. 35). Então, mesmo que as políticas oficiais determinem e as prescrições delimitem as ações dos sujeitos, é fato que os saberes da experiência, as contingências da vida e tantos outros conhecimentos não hierarquizados e contemplados oficialmente, invadem e se mesclam aos fazeres diários, propiciando novas configurações ao espaço escolar.

Interessa-nos conhecer, discutir e problematizar o uso e produção dos artefatos culturais pelos praticantes da escola, ou seja, aqueles que segundo Certeau (2009) ocupam o espaço dominado, com suas práticas de uso do que foi colocado para

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

“consumo”, criando, assim, durante esse processo, permanentemente, tecnologias. É necessário entendermos como esses sujeitos que praticam a escola, e mais especificamente os sujeitos do Curso Normal, buscam alternativas aos ditos e estabelecidos oficiais, na construção de significados em suas práticas diárias e como o movimento de ocupação impacta essas vivências e construções.

A cultura escolar e as práticas constituídas, portanto, pressupõem dinamicidade, movimentos instituídos e instituintes, em interações sociais constantes, considerando espaço e tempo. Ela tanto potencializa, quanto limita; ao mesmo tempo que aponta aberturas, pode restringir ações, planos e práticas daqueles que a vivem. Compactuamos com a compreensão de cultura de Geertz, ao afirmar, apoiado nas ideias de Weber, que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (Geertz, 2004, p. 4). Em consonância com Pérez Gómez (2001, p.12), entendemos a escola e o sistema escolar como uma instância mediadora entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações. Em face das transformações e mudanças radicais tanto no panorama político e econômico como no terreno dos valores, das ideias e dos costumes, a educação escolar e seus atores têm sido questionados sobre o sentido e função social dessa.

O autor que nos inspira a pensar o cotidiano não como rotinização, mas sim como movimento, é Michel de Certeau. O cotidiano, assim entendido como práticas, foge da lógica de ser somente rotina ou regularidade para configurar um campo em que o caráter inerente passa a ser de possíveis disputas e rupturas. Como a pesquisa está mergulhada em um contexto de imbricamento de instituições com suas normas, ritos, valores e relações de poder, o movimento oportunizado pelo estudo do cotidiano escolar nos ofereceu condições para um aprofundamento do conhecimento de momentos de exercício de um “não poder”, possível nas ações empreendidas no contexto do dia a dia escolar. Ao atestar a existência de um “não poder” nas atividades cotidianas, enfatizamos as formas subterrâneas de conviver com políticas impostas, instituídas por um “lugar de poder e de querer”, ou seja, as relações instituintes, às “burlas” dos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

consumidores de tais políticas, de que nos fala Certeau. Assim sendo, refiro-me, no contexto da pesquisa, mais especificamente às invenções dos atores em interação no ambiente escolar do Curso Normal do IEPIC, isto é, as formas como interpretam as normas e valores, as suas maneiras de fazer, desvendando a lógica do cotidiano.

A cultura escolar é também construída em sua “narratividade”, evocada pelos espaços e mediações. Lugar de experiências a serem compartilhadas, restituindo o movimento dialético entre presente/passado/presente/futuro, desvelando o que ficou à margem nos processos instituídos. As narrativas que possibilitam a construção da memória, das identidades e a constituição da cultura escolar e suas práticas merecem um olhar permanente na estruturação das relações sociais ali configuradas. Com a construção dos saberes, memórias, narrativas, identidades e culturas em suas dimensões subjetivas, fraturas possam se dar no já constituído, permitindo o surgimento do potencial de criação que permeia as práticas educativas. Deste modo, situando a memória no campo da pesquisa, discutir-se-á, na pesquisa, alguns aspectos referentes à memória, em seu caráter social, sobretudo pelo aporte teórico de Halbwachs, visto que é a partir de seus estudos que se pensa em uma dimensão da memória que ultrapassa o plano individual, mas com caráter coletivo. Considera-se que as memórias de um indivíduo nunca são só suas e que nenhuma lembrança pode existir apartada da sociedade.

Ao pretendermos analisar as práticas pedagógicas, a identidade, e a construção da memória do Curso de formação de professores do IEPIC atravessado pelo movimento de ocupação, pretende-se identificar uma gama de artefatos e experiências construídos durante a pesquisa, assim, trazemos Jacques Le Goff (2003) e seu alerta sobre uma importante característica da memória, ou seja, a preservação da(s) identidade(s). Muito providencial ao tema é o entendimento do autor em relação à memória e a sua essencialidade naquilo que se costuma chamar identidade. Em auxílio aos estudos sobre identidade, que tem sua origem na filosofia, utilizar-se-á este conceito para descrever algo que é diferente dos demais, porém idêntico a si mesmo. A esse respeito, Habermas (1998) nos diz que a autoidentificação predicativa que efetua uma pessoa é, em certa

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

medida, condição para que essa pessoa possa ser identificada genericamente e numericamente pelas demais. Assim a identidade é formada dialeticamente entre indivíduo e sociedade sendo mutável em boa medida inconscientemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer**. São Paulo; Vozes, 2009. VOL 1.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Instituto Piaget: Lisboa, Portugal, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de La Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos**. 3ª edição Madri, Cátedra 1998.
- HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. Editora Centauro, 2006.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas,SP: Editora Unicamp, 2003.
- LINHARES, Célia F. **Experiências instituintes em escolas públicas. Memórias e projetos para formação de professores**, Rio de Janeiro, [s.n.t.].
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:
UM OLHAR PARA A PRÁTICA**

Elenísia Pereira Couto (UNEB)
le_coutoo@hotmail.com
Eliseu Pereira Couto (UFBA)
zeu_uefs@hotmail.com

Este trabalho objetiva, a partir de uma pesquisa bibliográfica, refletir sobre a formação docente no ensino superior, elencando alguns caminhos para a profissionalização do docente universitário. Refletiremos, pois, sobre a sua didática no sentido da preparação para o exercício do ensino superior, seu desafio de organizar e expor a disciplina de maneira pedagógica e as implicações disso para sua formação, bem como verificar o que está sendo pensado e feito em relação a esse tema e o que pode ser aprimorado para que o profissional docente seja contemplado com formação continuada. As reflexões presentes neste trabalho têm como fundamento as ideias dos seguintes autores: Pimenta e Anastasiou (2002); Mizukami (Revista E-Curriculum) e Cardoso (Cadernos da Fucamp, 2016), que fazem análises e reflexões sobre as atuais discussões em torno do docente universitário; também Soares e Cunha, EDUFBA (2010); que trazem os resultados de observações feitas em pesquisa com alunos egressos e coordenadores de dois programas de pós-graduação a respeito da formação docente universitária e a finalidade dos programas. Sobre o professor universitário está a incumbência de formar bons professores, seja para atuar na Educação Básica ou no Ensino Superior, por isso esse profissional não pode/deve ser auto formativo. Há que haver um processo de qualificação mais sistematizada para essa categoria. Sendo assim, levantamos uma questão bem debatida nos encontros sobre currículo e formação: quem forma o formador? A universidade é responsável pela formação de professores tanto do ensino básico quanto do ensino superior. Conforme texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) art. 66 “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, porém, pesquisas feitas com programas de pós-graduação observam que a prioridade destes é formar pesquisadores e não, especificamente, docentes formadores. Vale a ressalva de que a pesquisa e o ensino são indissociáveis. Quando se fala na valorização da formação para a docência não se quer priorizar o ensino em detrimento da pesquisa.

O que se reivindica é uma formação mais integral, sem fugir do “tripé” ensino, pesquisa e extensão. A equiparação ensino-pesquisa nos programas de pós-graduação talvez seja um dos caminhos em direção a uma maior qualidade no ensino superior. Embora muitos pesquisadores e autores tenham buscado mostrar através de seus estudos e pesquisas a importância e a necessidade dos docentes universitários serem contemplados com uma formação pedagógica mais específica, as mudanças pretendidas não se deram efetivamente. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), órgão maior que regulamenta a educação em seu âmbito geral, dá pouca ênfase ao ensino superior. E a nossa Base Nacional Comum Curricular? O que temos nós do ensino superior de relação com ela? Com o crescimento das instituições de ensino superior, a formação e profissionalização do docente universitário tem sido tema amplamente discutido e questionado, uma vez que no Brasil não se tem um curso específico que vise a formação de professores para a prática da docência universitária.

Em contexto mais recente, houve um aumento significativo do número de docentes universitários quando se passou a avaliar a qualidade do ensino superior por meio do desempenho dos discentes, através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e de outros órgãos de avaliação. Tem se percebido que as instituições de ensino passaram a ter maior preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores universitários, muitas delas ofertando cursos de pós-graduação em docência universitária, visando dar uma formação mais completa a este docente. Os cursos de pós-graduação com o aval da Lei de Diretrizes e Bases da Educação são os responsáveis pela qualificação do docente universitário. Entretanto, segundo Soares e Cunha (2010) os cursos de pós-graduação não têm como

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

visão prioritária essa formação. Portanto, infere-se que esse impasse se dá em grande parte, devido ao não respaldo da lei para a viabilização dessa ação pedagógica, bem como a regulamentação de forma específica para tal questão.

Nessa perspectiva evidencia-se que no Brasil, os programas de educação superior não têm um compromisso firmado com a docência no seu sentido primeiro. O simples fato de ter o domínio de um conhecimento que você possa transmitir sobre determinada área específica, não atende mais à realidade contemporânea do ensino, sobretudo o ensino superior, pois atualmente para se obter um conhecimento transmissível não é preciso necessariamente estar diante de um professor em uma instituição de ensino. Assim, apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender. (SOARES; CUNHA 2010).

Por isso cresce a exigência por um profissional docente que além de deter o domínio do conhecimento teórico também traga consigo as práticas pedagógicas inerentes à docência, a saber: a didática, a metodologia e os demais conhecimentos de atividade com o processo de ensino aprendizagem. A máxima proferida por alunos, de que determinado professor tem muito conhecimento mais não sabe ensinar, ratifica a necessidade do conhecimento da didática e metodologia de ensino. Hoje nas instituições de ensino superior, a maioria dos docentes têm titulação de mestrado ou doutorado. No entanto, Segundo (CARDOSO, 2016, p.15) “os professores iniciam a carreira docente com conhecimento avançado em determinado conteúdo, mas continuam sem preparação específica para a docência.” A partir dessa pesquisa, chegamos às conclusões parciais de que no Brasil, profissionais de diversas áreas exercem a docência no ensino superior, porém, muitos desses não têm uma formação adequada, no sentido de que para as instituições de ensino, pelo menos grande parte delas, a formação pedagógica não tem muita importância. Para se “tornar” professor e adentrar as universidades, basta ter

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

conhecimento na área de sua especialidade. Às vezes nem a experiência é exigida. Há consenso, pelo menos em grande parte dos estudos realizados, de que há uma urgente necessidade de uma formação pedagógica mais completa para a atuação no ensino superior e que a docência é uma atividade complexa que exige conhecimentos metodológicos e didáticos que não podem ser adquiridos mediante experimentação de modelos vivenciados e sim mediante a uma formação específica e sistematizada.

O ensino superior requer profissionais que se formem professores e não que se tornem professores. A observação dos estudos e pesquisas é de que em grande parte, professores e instituições reforçam a ideia de que não há necessidade de formação pedagógica específica para exercer a docência no Ensino Superior. Como já abordamos, atitude semelhante observa-se primeiro no texto da LDB que delega aos programas de pós-graduação a responsabilidade pela formação docente para o ensino superior, programas estes que priorizam a pesquisa em detrimento da docência, depois no procedimento do Estado, no que se refere à avaliação da qualidade do ensino superior, que atenta mais para a observação de outros critérios do que para as ações práticas do professor em sua atuação, que de fato faz o processo ensino-aprendizagem acontecer.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96**. Brasília, DF. Brasil, 1996
- CARDOSO, M. R. G. **O Professor do Ensino Superior Hoje: Perspectivas e Desafios**. Cadernos da Fucamp, v.15, n.23, p.87-106, 2016.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da Docência: Professores Formadores**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós Graduação Educação: Currículo Revista E-Curriculum. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Estágio na Formação de Professores**. Unidade teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**EDUCAÇÃO DA ALMA E COM ALMA:
UMA PRÁTICA PARA DESPERTAR A CRIANÇA DIVINA (CURUMIM) NO
PROFESSOR**

Sheila Ferreira Lima, UFF, sheila.dara@gmail.com

Iduína Mont'Alverne Chaves, UFF, iduina@globo.com

Linha de pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade

Dada a emergência da dimensão da alma na vida e na educação, e as importantes reflexões que a recolocam no cerne da sociedade, apresento uma prática para cultivo da alma dos educadores, através do despertar da criança divina, aqui nomeada Curumim. Este trabalho vem sendo realizado com grupos de crianças e de adultos, alguns dos quais professores. As transformações no sentido de trazer mais leveza e alegria para a sala de aula vêm sendo narradas e registradas pelos professores participantes. Inicio este resumo contextualizando a alma no horizonte educacional e a importância de cuidar da criança presente no adulto educador.

Em seguida, exponho a "Prática Curumim" e alguns resultados narrados a partir da experiência de uma professora participante do grupo. Ao admitir a centralidade da alma, em sintonia com a visão renascentista que nada recusa como interesse do mundo, Hillman (2010, p. 81) anuncia que "há alma em todas as coisas" e que, como a psique tudo inclui, é preciso compreender a alma do mundo. Há tempos se acena a necessidade de uma educação da e com alma. "Uma alma habita o corpo humano e este fato amplia, incomensuravelmente, os nossos horizontes educacionais", nos lembra Roberto Crema (2010). Colocar a alma nos bancos escolares é uma tarefa ousada e imprescindível para o desenvolvimento da inteligência anímica. Ao buscar o "ser da poesia", perdido no adulto-educador, Ostetto (2014) convida e abre um inventivo caminho para a jornada da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

alma. A autora defende que "falar de alma soa quase como um tabu, algo proibido no âmbito de uma educação cujo primado da razão é lei. Mas, como pretender o contato com as múltiplas linguagens, com a criação, sem considerar a alma?" (p. 154). E, por fim, acrescenta que "há uma criança interna no professor que precisa ser cuidada" e que é "essencial valorizar o processo de autoconhecimento" (p.129). Hillmann (2008) nos recorda que "o ensinar vê com os olhos do coração".

O terapeuta junguiano acrescenta ainda que os professores precisam nutrir a alma dos estudantes e acender o fogo em seus espíritos. Mas como acender no outro o que não descobriu em si mesmo? Só quando nos abrimos ao que temos de melhor - e aqui me refiro principalmente à essência que advém da alma e do coração - podemos ofertar ao outro algo além de conceitos e visões de mundo, muitas vezes calcadas em crenças limitadas e limitantes. Jung (1998, p.174) é preciso quando afirma que "se alguém quer educar, que primeiro seja educado". Roberto Gambini (2008) chama atenção para as oportunidades que a humanidade tem de refazer-se a cada geração de crianças que chega, mas que a maioria tem sido até agora perdida, porque as crianças são educadas segundo nossos defeitos, nossas inconsciências e limitações. Como nossa sensibilidade e intuição foram tolhidas e sabotadas, reproduzimos exatamente o que recebemos, pois "temos medo das utopias que as crianças são capazes de criar".

Ele defende que a saída possível é a educação dos adultos, "para que numa dessas chances de começar de novo com a chegada da geração de crianças", elas possam ser educadas para ter uma consciência profunda para a preservação da espécie e do planeta, tornando-se um ser humano mais solidário e compassivo. Essa educação teria que se basear naquilo que era o fundamento da infância: os canais sutis da consciência. "É isso que nós adultos temos que preservar em nós e é isso que não podemos destruir nas crianças", conclui Gambini. Ou, nas palavras do próprio Jung (1998, p.175), "fala-se da criança, mas dever-se-ia falar da criança que existe no adulto. No adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e educação".

Dessa forma, despertar o Curumim que habita no interior do professor/educador é um caminho para o autoconhecimento e para a jornada da alma, tão necessária na composição do "ser professor".

A prática Curumim é uma ponte para o reencontro do educador com sua alma criança, a fim de que, uma vez despertado, possa reverberar o melhor de si e, aí sim, cumprir sua vocação de ajudar o educando a abrir a janela para o mundo e aprender a ser. Neste sentido, Ostetto (2014, p.132) traz um sensível olhar sobre a dimensão-criança do professor, reconhecendo que ao dar-lhe "espaço e credibilidade, os professores poderiam ensaiar atitudes mais abertas, porque compreensivas, na relação com as diferentes crianças que estão ao seu lado (ou na sua frente?) na escola", pois "é deveras trágico o retrato daquele que se afastou demasiadamente de sua "infantilidade".

O "motivo da criança" é, para Jung (2011, p. 135), o símbolo da totalidade, da realização do ser, assim, ela "representa o mais forte e inelutável impulso do ser, isto é, o impulso de realizar-se a si mesmo". No presente trabalho, nomeei essa criança divina como Curumim. O Curumim é a manifestação da alegria, da beleza e do que há de mais genuíno em nós, a pureza ancestral. Parto do princípio de que habitam em nós duas forças da criança. Uma é diretamente ligada à infância e carrega as marcas das experiências da criança que fomos, as memórias de bons e maus momentos, traumas, angústias, medos, cicatrizes. A outra é o Curumim, a criança divina, a essência genuína da alegria, o ser em plenitude, que, pelas tradições indígenas, brinca livre e conhece os segredos da natureza. Ao acessar o nosso Curumim, tocamos as nossas virtudes e expressamos o nosso melhor.

A linguagem Curumim é simples e lúdica, tecida com os saberes ancestrais ligados à natureza. Em linhas bem gerais, a Prática Curumim se inicia com uma ação para criar unidade entre os participantes. Em seguida, é proposta uma brincadeira, um convite para sacudir as travas da seriedade, da timidez e do enrijecimento e começar a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

liberar o ser brincante. Na sequência, os participantes são conduzidos por uma história, que tem sempre algum lugar da natureza como pano e fundo e o encontro consigo mesmo, através da sua criança interna e do Curumim. Todos são convidados a imaginar, visualizar e se transportar para um universo de fantasia, onde tudo é permitido: voar, entrar no buraco da árvore, mergulhar nas profundezas do mar.

A narrativa, criada exclusivamente para o propósito do encontro, é fio condutor, mas cada um vivencia sua própria jornada e o que se desdobra para além dela, no oceano do inconsciente. Imaginação e fantasia são a chave para uma boa jornada. E assim vamos animando o mundo, pois "nosso reconhecimento imaginativo, o ato infantil de imaginar o mundo, anima o mundo e o devolve à alma" (HILLMAN, 2010, p. 90). Ainda em silêncio, os participantes expressam livremente o que vivenciaram por meio de desenho, pintura, colagem e de materiais da natureza, como sementes, folhas, argila, grãos. Não raro, agregam frases, poesias e relatos escritos. Para finalizar, cada um constrói sua narrativa a partir do que vivenciou e sentiu. Falar sobre sua experiência e expressão é amplificar o que foi vivido, trazendo para a consciência a expressão de sua "Alma Curumim". Nesse momento há uma troca muito rica, onde todos são acolhidos, falam, escutam, se escutam. A título de exemplo e resultado, apresento o depoimento da professora de Ciências Biológicas, na Escola Municipal Calouste Gulbenkian (RJ), Thais Dutra Nascimento Silva,

"Sou muito grata ao trabalho do Despertar do Curumim e a tudo que ele me proporcionou desde o início. O encontro com minha verdadeira essência e o autoconhecimento aliados aos saberes trazidos da cultura indígena, me proporcionaram grandes mudanças pessoais e também profissionais. Senti meus dons potencializados e também mais segura em relação às minhas capacidades. Perceber o quanto tudo isso foi bom para mim, me motivou a levar essa experiência também aos meus alunos. Comecei a fazer nesse ano, com uma turma, algumas jornadas, expressões e partilhas inspiradas no que vivenciei nos encontros com o Curumim. Tem sido incrível o quanto esses momentos estão tocando os alunos, promovendo profunda paz, plenitude, autoconhecimento, descobertas e curas. Esse feedback positivo foi tão rápido que decidi tentar essa experiência com outras turmas também. São quatro turmas até o momento. Estou muito feliz com os resultados. Nunca me senti tão realizada profissionalmente".

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Podemos, portanto, concluir que o educador que despertou, acolheu e integrou sua criança divina, é ponte para que os Curumins sejam preservados ou reavivados no interior dos seus alunos. Assim, o Curumim se apresenta como uma contribuição prática para animar - no sentido de "almar" - a educação e estabelecer comunhão com a *anima mundi*.

Referências

CREMA, Roberto. **Pedagogia Iniciática: uma escola de liderança**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GAMBINI, Roberto. **Por uma Educação com Alma**. Palestra ministrada em 15 de março de 2008, Auditório do MASP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ND9Kto-hev4>

HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Campinas: Verus, 2010.

_____. **Ensinar, aprender e educar**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Ensinar%2C+aprender+e+educar+james+hillman&oq=Ensinar%2C+aprender+e+educar+james+hillman&aqs=chrome..69i57.9035j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

JUNG, C. G. **A Psicologia do Arquétipo da Criança**. In: JUNG, c. g. E KERÉN6YI, Karl. *A Criança Divina – Uma introdução à essência da mitologia*. Petrópolis: Vozes, 2011 (Coleção Reflexões Junguianas)

JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Danças Circulares da formação de professores: a inteireza do ser na roda**. Florianópolis, Letras Contemporâneas, 2014.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PROFESSOR? AUSENTE!

**A PRODUÇÃO DE LITERATURA SOBRE FORMAÇÃO INICIAL,
INÍCIO DA DOCÊNCIA E ABANDONO DO MAGISTÉRIO**

Daniele Rodrigues dos Santos, UFF, nielemp23@gmail.com

Introdução

O presente trabalho apresenta parte dos dados de uma pesquisa que tem por objetivo identificar e analisar os elementos mais significativos, apontados por professores iniciantes, acerca das razões pelas quais abandonaram o magistério. Para tanto, se debruça inicialmente nos estudos sobre formação inicial e início da docência, por considerar estes como momentos fundamentais à afirmação na profissão desejada. Embora muitas pesquisas tratem do tema da formação docente, consideramos que poucos estudos se dedicam à compreensão dos fatores que influenciam na decisão de permanência ou abandono da profissão.

A pesquisa realizada por Santos (2015) revela que nas últimas décadas o campo de pesquisa relacionado à Formação de Professores tem sido ampliado de maneira quantitativa e qualitativa. A produção da literatura nesta área vem focalizando novos olhares para a figura do professor demonstrando interesse em compreender, dentre outros aspectos, como o professor constrói sua carreira e seus saberes, colocando em destaque a figura do professor, a construção de sua identidade profissional e sua história de vida para compreensão do próprio processo de formação e das relações que se estabelecem entre a formação inicial, a constituição da identidade docente e o início da carreira.

O crescente número de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil revela que este tema vem ganhando lugar de destaque nas produções. No estudo realizado por Romanowski (2012, p. 907), verificamos que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

“Em 2011 das 5.451 teses e dissertações defendidas em educação, 687, em torno de 12,6% do total da área, focalizam como assunto investigado a formação de professores”. Segundo a autora, em 1987 foram produzidos 108 trabalhos acadêmicos em educação, dos quais 11 se relacionavam à formação docente.

Apesar de se multiplicarem o número de pesquisas voltadas à formação de professores, muitos autores (GATTI 2009; NÓVOA, 2011; PIMENTA, 1999, 2007; VAILLANT e MARCELO, 2012) ainda evidenciam a necessidade de se tomar o campo de trabalho real dos professores como referência para sua formação, considerando as questões cotidianas da escola, da didática e da aprendizagem escolar, o que pode contribuir para um início de carreira mais tranquilo.

Considerando esta indicação, entendemos como necessário compreendermos também os aspectos relacionados à inserção no magistério, considerando ser este um momento crítico, de muitas dúvidas e incertezas que podem se estabelecer na transição do aluno licenciando para o professor novato (HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2014 e VAILLANT e MARCELO, 2012).

Este momento de inserção na carreira docente é considerado por Vaillant e Marcelo (2012, p. 125) como:

Uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança. É um momento importante na trajetória do docente, que se refere à aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo, e, em geral, na maior das solidões.

Para os autores, as dificuldades apresentadas neste período relacionam-se às exigências feitas ao professor principiante em manter o equilíbrio diante dos desafios da vida pessoal e do cotidiano da escola, pois deve ensinar e deve aprender a ensinar. Neste momento o professor novato começa a desenvolver sua identidade docente e precisa lidar com questões relacionadas aos conflitos em sala de aula, os recursos materiais, a motivação dos estudantes e suas questões emocionais, e muitas outras. Por isso, consideram que a realidade cotidiana da escola, aliada à desvalorização do magistério,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

devido aos baixos salários, à falta de apoio da gestão escolar, a pouca participação democrática, são fatores que podem levar professores iniciantes a abandonarem a profissão.

As contribuições de Huberman (1995) nos ajudam a ampliar nosso entendimento a este respeito, por meio da sistematização de aspectos importantes relacionados ao ingresso e a permanência na carreira. Para o pesquisador, as experiências vivenciadas pelos professores nesta fase, em grande medida, influenciam diretamente a decisão de permanência ou abandono do magistério. É este conjunto de informações que nos fornece pistas para refletirmos sobre o desencanto e o abandono da profissão docente.

Desenvolvimento

Para o encaminhamento desta investigação, inicialmente, nos dedicamos ao levantamento e à sistematização dos artigos publicados, nos últimos dez anos - 2007 a 2017-, nos anais de três importantes eventos da área da Educação, a saber: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED - GT 08/Formação de Professores); Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE - eixo 3/A Didática, seus saberes estruturantes e formação de professores) e Congresso Internacional Sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência, utilizando como descritor as palavras chaves: Abandono do Magistério e Desistência da Carreira Docente. A busca, também, foi realizada no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD); neste caso, para além dos descritores citados, incluímos Formação de Professores e Início da Docência. Em concomitância, nos debruçamos sobre a seleção e estudo da literatura que aborda a temática citada (HUBERMAN, 1995; MARCELO e VAILLANT, 2012; TARDIF, 2014; entre outros).

Resultados e Discussão

Ao analisar as informações adquiridas a partir do levantamento das produções da área verificamos uma carência de pesquisas relacionadas ao abandono do magistério.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Em outras palavras, as questões que giram em torno dos professores que desistiram da profissão e os motivos que os levaram a abandoná-la ou a suspender, temporariamente, suas atividades profissionais parecem não fazer parte do foco dos estudos dos pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

A análise dos resultados revela um panorama preocupante sobre o quantitativo de pesquisas relacionadas ao abandono do magistério, uma vez que do total de trabalhos publicados, entre 2007 e 2017, nos três eventos selecionados, apenas duas publicações se relacionam com a temática da pesquisa. Este resultado se torna ainda mais acentuado quando analisamos as informações obtidas por meio do acesso à BDTD. Isto porque, ao somar as Teses e as Dissertações produzidas no mesmo período, disponibilizadas por esta biblioteca, obtêm-se os seguintes números: 2.287 (dois mil duzentos e oitenta e sete) trabalhos sobre formação de professores; 10 (dez) trabalhos referentes ao início da docência e apenas 03 (três) relacionados ao abandono do magistério.

Esta acentuada diferença nos instiga a perguntar: quais seriam as razões para um resultado tão discreto? Quais seriam as justificativas para este “aparente” desinteresse dos pesquisadores? Poderíamos supor que esta baixa dedicação às pesquisas relacionadas a este tema tem relação com a destinação de apoio financeiro para outras temáticas, consideradas mais relevantes pelos gestores das agências de fomento? Ou seria fruto do desconhecimento da comunidade acadêmica a respeito da relevância deste tema?

Conclusões

As pesquisas relacionadas à formação de professores têm avançado no que se refere à quantidade, à qualidade e aos diferentes enfoques e metodologias. Entretanto, a discrepância numérica entre as produções referentes à formação de professores e o início da docência e aquelas que abordam o abandono do magistério, chama nossa atenção, tendo em vista o inexpressivo número de publicações referentes a este assunto. Esta pouca atenção reforça nosso entendimento de que é necessário investir neste

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

campo, por meio do desenvolvimento de pesquisas que analisem as relações que se estabelecem entre as experiências vividas no começo da carreira e os motivos que levam professores a abandonarem a profissão.

Para além desta perspectiva, acreditamos que o desenvolvimento de estudos que relacionem formação de professores, início da docência e abandono do magistério, poderá contribuir de maneira significativa para a construção de políticas públicas voltadas a esta questão, bem como para a análise crítica dos cursos de licenciatura e a composição de programas de inserção no magistério, comprometidos com o professor, com sua valorização, permanência e consolidação nesta carreira.

REFERÊNCIAS

- GATTI, Bernadete Angelina. **Atratividade da carreira docente; Relatório de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2009.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-46
- NÓVOA, António et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com Antonio Nóvoa. **Educação & realidade**, v. 36, n. 2. Porto Alegre – RS, maio/ago 2011. p. 533-543.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido (coord.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.
- SANTOS, Lucíola Licínio. A pesquisa nos campos do currículo e da formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 11-22, jan./jun. 2015.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325p.
- VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CURSO DE PEDAGOGIA: PERCURSOS E PERCALÇOS DA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE UNIVERSIDADE PÚBLICA

Jussara Marques de Macedo (UFRJ/FE/PPDH)

Jussara0712@gmail.com

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (UFRJ/FE)

jussarapaschoalino@yahoo.com.br

Virgínia Coeli Bueno de Queiroz (UFMG/FE)

virginiacoeli5@gmail.com

Introdução

O presente estudo traz à vista os percursos e percalços entabulados pelos alunos para a escolha e permanência no curso de Pedagogia de uma universidade pública. A pesquisa em questão insere-se na busca da compreensão do campo de formação e de trabalho do curso de Pedagogia, tema que tem sido interesse de muitos pesquisadores.

A pesquisa qualitativa foi realizada em uma turma do sexto período do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública federal e contou com o consentimento dos participantes, os quais foram consultados sobre a escolha e permanência no curso de Pedagogia, bem como sobre a sua trajetória profissional. Compreender a formação do docente no espaço micro de uma IES possibilitou evidenciar desafios a serem enfrentados pelos estudantes, pela instituição e, em especial, pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Por meio de relatos, de forma livre, os estudantes do Curso de Pedagogia trouxeram à baila aspectos de vida particulares, os quais associam-se à complexa realidade que envolve a formação de professores no Brasil. Vale ressaltar que procura por cursos de formação de professores vem, paulatinamente, nos últimos anos, perdendo o interesse dos estudantes, fenômeno que ficou conhecido como “apagão educacional”, referendado por vários estudiosos da área.

O pesquisador Celso Pastores cunhou a expressão *apagão educacional* para se referir ao déficit de trabalhadores qualificados demandados nessa conjuntura. O Senador Cristovam Buarque, ex-ministro da Educação, sugeriu uma comissão de inquérito parlamentar (Comissão Parlamentar de Inquérito -

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CPI) do «apagão». A própria metáfora impactante de «apagão educacional» dá a entender algo conjuntural e momentâneo, que pode ser corrigido rapidamente, talvez por um novo programa emergencial ou por um «gato ou gambiarra» para consertar o estrago (FRIGOTTO, 2009, p. 74-75).

O “apagão educacional” deixa evidente uma lamentável situação brasileira que vem se agravando com tempo, ou seja, o desinteresse tanto pela formação, como pela profissão de professor. Diante desse panorama, ressaltam-se três aspectos que merecem atenção.

O primeiro diz respeito à crescente desvalorização da profissão, que traz no seu bojo as precárias condições de trabalho e baixo salário. O segundo é conjuntural, pois os estudantes de baixa renda defrontam-se com a dificuldade de permanecer no curso, devido a inserção precoce no mercado de trabalho precário, alicerce para a subsistência. E, o terceiro, de ordem mais subjetiva, reside no pouco investimento por parte do governo que deveria garantir aos estudantes não apenas a entrada, mas também a sua permanência na universidade.

Os estudos Paschoalino (2009) e Oliveira (2009) trazem à vista a figura do professor desencantado, bem como evidenciam os dilemas de ser professor na atualidade os quais tornaram a profissão um grande desafio. Vale destacar que as péssimas condições de trabalho, nas quais estão presentes, entre outros aspectos a violência nas escolas, associada, na maioria das vezes, à ausência formação continuada em serviço, torna a profissão desestimulante. A formação continuada permite aos professores repensar suas práticas no coletivo e reavaliar conjuntamente com seus colegas da escola ações que, compartilhadas, pudessem impactar positivamente na realidade em que estavam inseridos. Diante desse panorama, o desinteresse pela licenciatura se processa inicialmente pela não escolha da graduação, mas permanece pelo desestímulo da formação e desistência do curso.

As pesquisas de Gatti e Barreto (2009) destacam a opção pela docência como um “seguro de desemprego”, ou seja, caso o indivíduo não consiga outro trabalho, a conclusão de uma licenciatura lhe permite ser professor. Para a grande maioria dos estudantes do curso de Pedagogia, a garantia de trabalho se efetiva no período do curso,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

por meio dos estágios não obrigatórios remunerados. Tal fonte de renda, mesmo que irrisória, tem mobilizado muitos estudantes para dar conta de sua sobrevivência financeira. A abertura para inserção ao mercado de trabalho, efetivada nos primórdios do curso, traz duas consequências negativas. A primeira diz respeito à falta de tempo do estudante para se organizar diante das demandas de estudo. O estudante que opta pelo estágio remunerado gasta muito do seu tempo na sua locomoção de sua casa a escola de trabalho e depois para a universidade, além do tempo destinado ao trabalho propriamente dito. A segunda, por sua vez, permite duas análises. Se por um lado se apresenta como formativa, pois o estudante já se encontra imerso no campo profissional, o que possibilita a criação de estratégias de ação inerentes à docência; por outro, as condições de trabalho desfavorecidas podem levar a sua evasão do curso.

No que tange ao financiamento ou suporte financeiro para os estudantes, verifica-se o desinvestimento do Estado em relação às IES públicas, num movimento contraditório de transferência, por diversos meios, de recursos públicos para as instituições privadas de forma cada mais agravante, mas nem sempre perceptível por meio do senso comum. A cada corte anunciado na educação, presencia-se os efeitos maléficos na sociedade, em que um desinvestimento no âmbito do social que impacta a educação, cria tensões que “[...] não se restringem a questões econômico-corporativas, mas ético-políticas (GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017, p. 745). Assim, as questões éticas-políticas capazes de suscitar o interesse pela docência tornam-se um horizonte cada vez mais distante.

A partir dos dados coletados, foi construído um quadro, no qual quatro dimensões foram destacadas. A primeira sobre o interesse/desinteresse. Destaca-se o interesse e o desinteresse inicial dos estudantes pela profissão docente, ao escolher o curso de ingresso na universidade. A segunda mostra a dimensão financeira e o apoio familiar, na qual foram ressaltados os aspectos referentes ao suporte familiar para a inserção e continuidade no curso. A terceira, por sua vez, traz à tela as próprias especificidades do curso de Pedagogia, ou seja, os entraves e as facilidades de ser um

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

estudante do curso de Pedagogia. Por fim, a quarta dimensão remete ao suporte da universidade para a continuidade e terminalidade dos estudos dos alunos do curso de Pedagogia.

Os relatos dos estudantes, bem como os textos analisados, evidenciaram histórias de vida marcadas pela superação, persistência e, sobretudo, pelo valor de estarem cursando em uma IES pública que prima pela qualidade. A dimensão financeira mostrou presença majoritária nos relatos, expressos pela falta de suporte financeiro, tanto por parte da família como por parte do Estado, trazendo evidências das dificuldades de dedicar um tempo significativo e qualificado para os estudos. Em contrapartida, o desejo, o sonho e a necessidade de fazer a diferença por meio da educação, foram evidenciados nos escritos dos estudantes.

Além disso, cabe destacar as implicações das políticas de formação para o trabalho docente no Brasil. Mesmo a partir da Lei 9.394/96, que tomou a docência como base para a formação do pedagogo, muitos são os questionamentos dos estudantes em relação a isso, uma vez que alguns deles buscam o curso de Pedagogia para o exercício da profissão fora do ambiente escolar, considerado para alguns, de maior *status*. Tal realidade leva aos professores formadores de professores a desmistificarem essa ideia e, ao mesmo tempo atentarem para que as IES públicas não contribuam para a precarização do trabalho docente desde a formação (MACEDO, 2017).

As conclusões desse estudo mostram grandes desafios enfrentados pelos estudantes do curso de Pedagogia, os quais se iniciavam desde a entrada no curso e se estendiam na luta pela permanência na universidade. Isso nos leva a pensar não apenas em que tipo de profissionais da educação estamos formando, mas sobretudo, nas condições de subsistência dos estudantes na universidade em momentos de “apagão educacional” e desmantelamento das universidades públicas em todo país.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- FRIGOTTO Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 65-81.
- GATTI, Bernadete Anelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vânia Cardoso da; PUTZKE, Camila Kipper. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa (SP), v. 12, n. 3, p. 728-748, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/522/showToc>>. Acesso em: 09/05/2018.
- MACEDO, Jussara Marques de. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O professor desencantado: matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE APOIO À EDUCAÇÃO: AÇÕES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Helena Ferreira da Silva, UFRJ, helenasilva@rioeduca.net
Daniela Patti do Amaral, UFRJ, danielapatti.ufrj@gmail.com

A presente pesquisa tem como tema “FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE APOIO À EDUCAÇÃO: ações no município do Rio de Janeiro”. Em fase inicial de revisão documental e bibliográfica, se propõe a investigar, através de futura aplicação de questionários, as percepções de agentes educadores e merendeiros que participaram destas formações de modo a explicitar e analisar, a partir do relato dos profissionais egressos dos cursos, os resultados e efeitos da Formação Continuada para servidores de apoio à Educação em suas ações cotidianas nas unidades escolares.

Ações de formação continuada podem contribuir para o reconhecimento e a atuação desses profissionais nas unidades escolares. Nesse contexto, destacamos a relevância de investigar as percepções desses profissionais na execução das políticas públicas, uma vez que são burocratas de linha de frente das políticas educacionais (LIPSKY, 1980; LOTTA, 2012). Consideramos estes profissionais atores dotados de autonomia e poder discricionário, fazedores e executores das políticas públicas, cuja relação deles (burocratas da linha de frente) com elas (políticas públicas) pode determinar o sucesso ou fracasso de determinada política educacional (OLIVEIRA, 2012, p.1551). Neste sentido, justifica-se a relevância de investigar as percepções destes profissionais em relação à política de formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, instituída através do Decreto N.º 31614 de 18 de dezembro de 2009, por meio da Gerência de Desenvolvimento Técnico-Administrativo, uma gerência da Escola de Formação Paulo Freire, que está diretamente ligada a Subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (RIO DE JANEIRO, 2018), em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

consonância com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

As competências da Secretaria Municipal de Educação são planejar, coordenar e executar planos, programas e projetos para o desenvolvimento das atividades educacionais do Município. Em cumprimento às suas competências está, também, a implementação da Política Pública de Formação Continuada de seus servidores. A Prefeitura planeja e executa ações de formação continuada para todos os servidores de apoio à Educação a partir das demandas recebidas do campo de trabalho: a escola.

A Gerência de Desenvolvimento Técnico-Administrativo implementa sua Política de Formação Continuada com o objetivo de destacar a relevância da sustentação de parcerias, no âmbito educacional, com Agentes Educadores e Merendeiros, privilegiando conceitos e técnicas, assim como acesso a projetos culturais, para que estes profissionais reflitam a sua função educadora no desenvolvimento dos alunos e nos relacionamentos interpessoais com toda comunidade escolar. Pressupõe-se que essas experiências irão possibilitar a democratização das ações e decisões na escola, que é reconhecidamente uma organização social, inserida em um contexto local, com identidade e cultura próprias, que possui autonomia para construir e reconstruir seu projeto educativo, junto com a comunidade escolar.

Merendeiros e Agentes Educadores estão na ponta das Políticas Públicas Educacionais. Muitos desses profissionais residem na localidade em que a escola está inserida, o que reforça a importância da contribuição de suas experiências para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), com a finalidade de transformar, positivamente, a realidade da comunidade a que se propõe atender. Como destaca Vasconcellos (2002, p.15), o Projeto Político Pedagógico entra justamente neste campo como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re) construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança. A participação no processo de construção do PPP reforça ainda mais o caráter democrático da gestão, o que é imprescindível em virtude das demandas sociais.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As mudanças necessárias para se atingir o desejável para a educação, como ferramenta transformadora da realidade, são processos que caminham há décadas por meio de várias políticas públicas educacionais das esferas federal, estadual e municipal. Podemos observar que, muito embora ainda não tenhamos alcançado uma educação pública de qualidade com acesso e permanência amplos e irrestritos, existem esforços nesta direção. Alguns deles estão expressos, por exemplo, pelo princípio da gestão democrática, presente nos diferentes documentos legais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014). Como afirmado por SOUZA (2009, p.125), a gestão democrática deve ser entendida “como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas”. Um processo que, segundo o autor, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e, ainda, a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Pensando em uma gestão mais democrática e participativa, consideramos relevante investigar as percepções acerca da Formação Continuada dos Servidores de Apoio à Educação, no contexto da abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994), em especial as Merendeiras e Agentes Educadores, pela importância que estes servidores têm no escopo das políticas públicas educacionais e no papel que desempenham para que essas políticas sejam colocadas em cena nas escolas. Como descreve Ball, a ideia de que uma política seja implementada sugere um processo linear “pelo qual elas [as políticas] se movimentam em direção à prática de maneira direta” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, pg. 305). Conforme Ball, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar a modalidade da palavra escrita e a da ação, o que envolve um processo de atuação, quase uma peça teatral.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Colocar em cena uma política pública de formação continuada para os profissionais de apoio à educação é de grande relevância tendo em vista a ampliação do escopo daqueles que consideramos profissionais da educação em atuação nas unidades escolares e que não são somente os professores. Serventes, merendeiras, porteiros e os demais profissionais estão inseridos no universo da escola pública municipal do Rio de Janeiro, devem ser vistos como destinatários das políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação. Como destacado por Perez (2010, p. 1179),

é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas.

No ano de 2015, foram promovidas duas ações de formação continuada que certificaram 404 Agentes Educadores e 229 merendeiros. No ano de 2016, foi promovida uma ação que certificou 164 Merendeiros e 308 Agentes Educadores. O estudo pretende saber quais são as percepções de agentes educadores e merendeiros, egressos dessas formações, sobre a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no que tange à contribuição para suas práticas e valorização profissional.

Referências

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado.1988.
Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service**. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, Gabriela. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). **Implementação de Políticas Públicas**. Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

OLIVEIRA, Antonio. Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. In: **Revista Adm. Pública**. Rio de Janeiro, 2012.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**. V. 31, n.113, p. 1179-1193, out-dez, 2010.

RIO DE JANEIRO, **Diário Oficial**. Ano XXIII, Nº187- Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 2009.

RIO DE JANEIRO. Educação em números. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em 30 de outubro de 2017.

RIO DE JANEIRO. SME/Estrutura Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/91257/4215833/SME_08_02_2018.pdf. Acesso em 20 de junho de 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte; v.25; n.03; p.123-140, dez. 2009.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. **Subsídios Pedagógicos do Libertad**; 3. São Paulo: Libertad, 2002.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A "REBELIÃO DOS SUTIÃS" NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, 1997: FEMINIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO

Nahya Soares Nogueira (PROMEMO-ISERJ, nahya.nogueira@gmail.com)

Através da Rebelião dos Sutiãs (1997) esta comunicação busca compreender a relação entre mobilização e feminização na formação do magistério na sociedade brasileira, em particular, no Instituto de Educação, instituição tradicional, inicialmente Escola Normal da Corte (1880), transformada em Instituto de Educação por Anísio Teixeira em 19 de março de 1932, Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) (1976-1998), atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Pesquisa integrada ao projeto **As Grandes Greves do Magistério Carioca e o Instituto de Educação: Militância, Mobilização e Formação de Professores** (1979-2016) desenvolvido no Projeto Memória e História da Formação de Professores no Instituto de Educação desde a Escola Normal (1880) à História Imediata (PROMEMO) do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996, (re) cria o Normal Médio que substitui o Magistério Profissionalizante da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino do Primeiro e Segundo Graus, de 1971.

Esse trabalho apresenta os primeiros resultados do estudo sobre o significado "Rebelião dos sutiãs", nome dado pela imprensa da época ao movimento protagonizado por um grupo de alunas em busca de visibilidade para uma questão de gênero, sua vestimenta íntima, ocorrido em outubro e novembro de 1997, atribui novo significado ao movimento feminista dos anos 1960. Orientada pela discussão de gênero (SCOTT, 1995), Memória (LE GOFF, 1990; GRUPO DE MEMÓRIA POPULAR, 2004) analisa como documentos, além da grande imprensa, o depoimento do professor

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

do IERJ e do ISERJ Haroldo Teixeira, dirigente do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) que atuou no movimento.

Para Scott (1991): “a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro.” De acordo com boa parte da literatura, a feminização das escolas normais consolida a precarização e desvalorização do magistério nas séries iniciais. No entanto, a partir da década de 1990, avanços na História da Educação questionam a responsabilidade da feminização na desvalorização do magistério primário. Ao comparar o fenômeno no Brasil e em Portugal, em “Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil (século XIX e XX)” (1998), Jane Almeida observou que o desprestígio econômico do magistério transcende a questão meramente sexual (...) também pode ser explicada, entre outras coisas, pela expansão quantitativa do campo educacional (...) e pelo fato de que, cada vez mais, a profissão passou a atender às populações de baixa renda, sendo a própria escola progressivamente desvalorizada na ótica da sociedade capitalista. (ALMEIDA *apud* GONDRA e SHUELER, 2008: 216)

Com apoio do SEPE-RJ e da Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas (AMES), enfrentaram a direção do Instituto de Educação sob impacto da mudança da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) para a de Ciência e Tecnologia (SecTec), integrado à Fundação de Apoio às Escolas Técnicas (FAETEC), enquanto as demais escolas de formação de professores da cidade permanecem vinculadas à SEEDUC. Alegando uma "moralização escolar", a nova direção estabeleceu regras que feriam o direito pessoal das alunas; foram instauradas revistas vexatórias permitindo apenas o acesso à escola de alunas que estivessem usando sutiã branco ou bege. "Dos anos dourados aos sutiãs brancos e beges" como a manchete do jornal. (**O Globo**, 11/10/1997: p. 25). Junto ao professor Haroldo Teixeira, as alunas atearam fogo a 40 sutiãs levados pelo professor na frente do Instituto de Educação em manifestação ao direito de utilizarem a peça íntima que bem desejarem. Parodiando o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

slogan adaptado de um comercial de lingerie – “O primeiro sutiã a gente nunca esquece” (1987): "A primeira repressão a gente nunca esquece". Repercutindo na grande mídia, muitas alunas fizeram reclamações aos jornais sobre a conduta imposta pelos funcionários na fiscalização do uniforme. Segundo o jornal **O Globo**, pais de alunas deram queixas ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente de Vila Isabel, que já advertiu o Instituto de Educação três vezes por constrangimento. "O Estatuto da Criança e do Adolescente [1990] determina que a criança não pode ser submetida a tratamento vexatório e constrangedor." Deixando ainda mais evidente a conduta indevida da instituição e dos funcionários para com as meninas e suas vestimentas íntimas. No dia da manifestação algumas alunas fizeram questão de abrir suas blusas e mostrar a variedades de cores e estampas de seus sutiãs, em rebelião a norma arbitrária imposta a elas. Na manifestação, denúncias a **O Globo** (7/11/1997: 1ª. p.; p. 17): “Tatiana Soares, de 16 anos foi barrada na entrada da escola (...) com Mônica Santos e Priscila Dias de 15 anos. Todas usavam sutiã preto. Segundo Tatiana, o porteiro olhou para a altura dos seus seios e disse que ela só poderia entrar com a peça íntima de cor clara. ‘- O cara puxou a minha blusa e sabe lá o que mais ele viu. Isso é um abuso, um absurdo’, protestou Marcela Magalhães de 15 anos. (...) Entre um ‘Eu já falei, vou repetir são os alunos que mandam aqui!’ e outros bordões as adolescentes puseram fogo em 40 peças de lingerie. (...) Ao contrário das feministas americanas, as meninas não tiraram seus próprios sutiãs, queimaram as peças levadas pelo SEPE.” Movimento que podemos considerar de repercussão nacional, levando em consideração no debate promovido pela imprensa a participação da deputada federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) de São Paulo, não por acaso, a conhecida por programa feminino – TV Mulher – na TV Globo, a sexóloga Marta Suplicy. Até que ponto a instituição tem controle sobre os corpos das estudantes e o que é decidido vestir intimamente. Uma abordagem pela possibilidade sobre o direito de vestir o sutiã que desejar sem o constrangimento de uma revista íntima.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A reconstrução da memória, principalmente da forma oral, traz a singularidade e a personalidade de cada lembrança. Registros marcados através de situações pessoais, memória afetiva, cheiros e sensações únicas e pertencentes a cada um que viveu o momento. "O processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios" (CHANGEAUX, 1972 *apud* LE GOFF, 1999, p. 10). Através da busca e reconstituição dos fatos vividos há duas décadas passadas, utilizamos a história oral como mecanismo a fomentar a pesquisa. Apoiada a entrevista do professor Haroldo Teixeira buscamos entendimento para a "Rebelião dos sutiãs". Conforme o Grupo de Memória Popular (2004): "A memória dominante é produzida no transcorrer dessas lutas e sempre está exposta a contestação.". Professor de Ciências que atuava com coordenador de turno do Normal, Haroldo se considera militante profissional e líder da Rebelião dos Sutiãs. Vivências relatadas pelo depoente em torno do fato estudado; lembranças pessoais misturadas as do profissional e militante. Ele ainda destaca que os sutiãs queimados não pertenciam às estudantes, mas foram comprados pelo SEPE, todos bege fazendo alusão à cor estipulada pela instituição. Poderia ser tratado como um movimento de emancipação feminina, considerando que foi, segundo Haroldo, liderado por ele?

Referências

GRUPO DE MEMÓRIA POPULAR. "Memória Popular: Teoria, Política, Método" *In* FENELON, Dea; R.; MACIEL, Laura A.; ALMEIDA, Paulo ROBERTO; KHOURY, Yara A. (orgs) **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho D'Agua, 2004.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008;

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990;

SCOTT, Joan. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica" *In* **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, 20 nov-dez, 1995: 71-99.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

AS METAS 17 E 18 DO PNE E SUAS RELAÇÕES COM O PENSAMENTO NEOLIBERAL NO CONTEXTO DA CIDADE DE PETRÓPOLIS – RJ

Fábio de Souza e Silva, UCP, fabiodessilva@hotmail.com

Ana Maria Rocha Afonso Silva, UCP, ana-rocha@uol.com.br

Grupo de Pesquisa: Tempo Integral e Educação Integral - UCP

O presente estudo tem objetivo de comparar o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação de Petrópolis (PME) e seu Plano de Cargos, Carreira e Salários do município (PCCS) tendo por foco a formação e a valorização de professores (metas 17 e 18 do PNE). O suporte metodológico é a pesquisa bibliográfica e documental. O *locus* em Petrópolis se justifica por sediar a nossa Universidade. A análise tem por fundamento os estudos do pensamento neoliberal, contexto político e econômico onde essas políticas são gestadas. No primeiro momento apresentamos os documentos com destaque para as metas 17 e 18, em seguida analisaremos as metas elencadas em relação aos documentos e sua correlação com o PCCS, e, finalizando, faremos nossas considerações.

O PNE (2014-2024) estabelece diretrizes, metas e estratégias para a Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de educação aprovados em consonância com o PNE, previsto no Art. 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Já sua regulamentação foi determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996, que deixou a cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE. Dentre as vinte metas estabelecidas no PNE/2014, foram destacadas a 17 e a 18 para análise do presente trabalho em sua

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

relação com os mesmos conteúdos no Plano Municipal de educação de Petrópolis (PME). Para esclarecimento destacamos as metas eleitas para o estudo:

Meta 17: 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.

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 nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da CF/88 (BRASIL, 2014).

Destacamos a cidade de Petrópolis e seu PME, que foi promulgado em 2015 com alterações em 2017, nos quais são contempladas as metas que pretendemos cotejar com o PCCS de 2011 dos docentes daquela cidade.

Antes de iniciarmos o estudo comparativo, precisamos situar os ideais da política neoliberal na educação brasileira, para identificarmos fatores que, possivelmente, influenciaram na elaboração dos documentos que serão analisados.

No século XXI, o modelo neoliberal na condução do sistema econômico global mostrou-se de grande impacto na educação. Observou-se que o sistema educacional nacional foi influenciado pela utilização de diretrizes educacionais de ordem universal, onde as forças econômicas de âmbito global conseguiram influenciar a educação de forma bastante significativa. Essas diretrizes baseiam-se na universalização do processo de ensino; centralização do mecanismo educacional na qual o aluno-cidadão é considerado um importante fator de produção, portanto, um ser econômico de produção.

O aluno passa a ser educado para o interesse do Estado, que, ao retirar do discente a oportunidade de aprender a pensar e se colocar como personagem principal de sua história, faz dele um ser individualista e de interesses particulares em detrimento do bem comum. Vale ressaltar três objetivos relacionados à política neoliberal e seu papel na educação:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho, e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática – o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p.46-48).

A valorização dos professores, de que trata a meta 17, em especial na cidade de Petrópolis, passa, atualmente, por algumas dificuldades, demonstrada nas diversas manifestações dos docentes para que sejam respeitados o PCCS e suas diretrizes. O PCCS da cidade foi promulgado em 2011. A Câmara de Vereadores aprovou diversas alterações no plano (2017), deixando os professores desanimados, tendo como justificativa uma política de austeridade para equilíbrio dos cofres públicos. Com isso, a perda de direitos se torna insuportável, influenciando o trabalho docente. No PME as metas estão bem claras, mas a consecução delas ainda está longe de ser conquistada.

Segundo o PME, em sua meta 18, o PCCS deveria ser revisto a cada dois anos, fato que não tem acontecido, tendo somente alterações via Câmara Municipal. O PME diz que já foi atingida a equiparação salarial com o piso nacional que, neste ano de 2018, fica no valor de R\$ 2.455,35 (dois mil, quatrocentos e cinquenta e cinco reais e trinta e cinco centavos) por 40 horas semanais, e, em Petrópolis, está, em média, R\$ 2.867,00 (dois mil, oitocentos e sessenta e sete reais), segundo dados do sítio oficial. De acordo com dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2014, publicado pelo movimento Todos Pela Educação e pela Editora Moderna, um professor com graduação em nível superior no Brasil recebe, em média, 51,7% do salário de outro profissional com a mesma formação. A expectativa, no PNE, é que, até 2020, se atinja a meta estabelecida. A formação continuada do professor, com reserva de 1/3 da carga horária

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

para planejamento, também não foi atingida. A visão neoliberal, que faz com que a economia influencie os destinos da educação, mostra a sua força no momento em que os profissionais não são ouvidos nas suas necessidades, mas, apenas, informados de que alterações são necessárias para que seus salários fiquem em dia, conforme notícias recentes na cidade.

O PCCS – lei nº 6.870, de 03/08/2011 – foi modificado pelo decreto-lei nº 7.556, de 09/10/2017, e institui nova tabela de vencimentos e outras providências. Essas alterações foram muito criticadas pelos servidores, gerando muitos protestos encaminhados pelo sindicato à Câmara Municipal. A política de austeridade proposta pelo governo municipal alegou contenção de recursos para não deixar de pagar aos profissionais da Educação, mas os mesmos afirmam que perderam direitos e nem mesmo o sindicato foi ouvido para discutir as alterações e os impactos na vida do servidor.

Ao analisarmos o PME de Petrópolis e seu PCCS à luz das metas 17 e 18 do PNE/2014, notamos que andam em descompasso, pois à medida que o governo se aproxima da consecução das metas, ao mesmo tempo, justificado pela crise econômica, altera o PCCS e o próprio PME para que se adéquem às necessidades governamentais, confirmando que a Educação, devido ao pensamento neoliberal, é apenas instrumento nas mãos de ideologias políticas, que, na maior parte das vezes, não veem o profissional de Educação como sujeito principal e, sim, como uma engrenagem que pode ser manipulada sempre que necessário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

G1, Petrópolis. *Câmara aprova mudanças no Plano de Carreiras, Cargos e Salários da Educação em Petrópolis; categoria questiona*, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/regiao->

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

[serrana/noticia/camara-aprova-mudancas-no-plano-de-carreiras-cargos-e-salarios-da-educacao-em-petropolis-categoria-questiona.ghtml](#)>. Acesso em: 23 maio 2018.

HONORATO, P. *Saiba o que é e como funciona o Plano de Desenvolvimento da Educação*, 2013. Disponível em:<<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/?pag=ultima>>. Acesso em: 23 maio 2018.

JADE, Líria. *Entenda como é calculado o piso dos professores da educação básica*, 2017. Disponível em <<http://diariodepetropolis.com.br/integra/entenda-como-e-calculado-o-piso-dos-professores-da-educacao-basica-109387>>. Acesso em: 23 maio 2018.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

NETO, F. J. E.; CAMPOS, G. R. de. *O Impacto do Neoliberalismo na Educação Brasileira*. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf> Acesso em 23 maio 2018.

PETRÓPOLIS. Lei nº 6870, de 3 de agosto de 2011. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Municipal de Petrópolis-RJ, estabelece normas de enquadramento, institui nova tabela de vencimentos e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Ano XIX, nº 3.792, 4 ago. 2011, p. 1-7.

PETRÓPOLIS. Lei nº 7.619, de 26 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a alteração da lei municipal nº 7334 de 24/07/2015 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Ano XVI, nº 5.340, 27 dez. 2017, p. 1-15.

PETRÓPOLIS. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - Lei nº 7334, de 23 de julho de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação Para o próximo decênio e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Ano XIV, nº 4.751, 24 jul. 2015, p. 1-17.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESTADUAL EM GOIÂNIA EM TEMPOS DE EXPANSÃO NEOLIBERAL

Denise Silva Araújo, UFG/PUC Goiás, denisearauj17@gmail.com

Sonilda Aparecida de Fátima Silva, UNIALFA/PUC Goiás, sonilda1000@gmail.com

Helvécio Goulart Malta de Sá, ITEGOSS-SED, helveciogms@gmail.com

Introdução

Nesta pesquisa, pretende-se analisar o trabalho docente realizado nas instituições de Educação Profissional Estaduais na capital do estado, Goiânia, identificando seus atores, o que fazem e as condições concretas em que se efetiva. Busca-se analisar as mudanças promovidas pelas recentes políticas públicas para a expansão e reorganização da educação profissional estadual e suas consequências para a formação e o trabalho docente, nesta modalidade de ensino. Pretende-se esclarecer como essas mudanças impactam nas identidades, perfis, desenvolvimento profissional e na atividade laboral dos docentes. Para tanto, espera-se mapear a divisão técnica do trabalho na escola, bem como as atividades desenvolvidas pelos docentes, suas condições de trabalho, as formas de contratação, condições salariais e de carreira e identificar as suas necessidades formativas.

Situando o problema da pesquisa

No âmbito desta pesquisa, pretende-se investigar o trabalho dos docentes que atuam na educação profissional pública estadual na cidade de Goiânia. Atualmente, a educação profissional estadual em Goiás encontra-se sob a responsabilidade da Gerência de Educação Superior, Profissional e Tecnológica da Secretaria de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico e de Agricultura, Pecuária e Irrigação do estado de Goiás (SED-GO). No início de 2018, foi realizado um processo seletivo para selecionar professores para todo o Estado de Goiás, em que se exigia apenas curso técnico de nível médio para lecionar nesse mesmo nível de ensino.

De acordo com Kuenzer (2010, p. 502), a formação desses professores deve ter a mesma base de formação pedagógica de professores para a educação básica, assegurando o foco na articulação entre ciência, trabalho e cultura, com ênfase, porém, na educação de jovens e adultos trabalhadores. De acordo com a autora, há, contudo, uma especificidade, que confere complexidade a esta formação: “a necessidade de conhecimentos sobre a área específica de trabalho a ser ensinada, que deve articular conhecimento específico e conhecimento tácito”. No atual contexto de crise política e econômica, em que um governo ilegítimo tem solapado os direitos que a população brasileira conquistou historicamente, a educação profissional e a formação de professores estão sob ameaça. Em fevereiro de 2017, aprovou-se a Lei N. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que regulamenta a controversa Reforma do Ensino Médio.

Dentre as medidas implantadas uma das mais criticadas consiste na possibilidade de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino” ministrarem, no ensino técnico e profissional, conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, “atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (BRASIL, 2017). Esta possibilidade traz novos elementos para o debate acerca da formação dos professores que atuam na educação profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB N. 06/2012, em seu Artigo 40, estabeleceram a necessidade de a formação inicial para a docência nessa modalidade de ensino realizar-se em “cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2012). Esta

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Resolução parecia indicar a exigência dos cursos de licenciatura para a atuação docente na educação profissional, entretanto, já apontava para a possibilidade desta formação se dar de “outras formas” previstas em lei. Assim, o reconhecimento de “notório saber” por parte dos sistemas de ensino prevista na nova legislação que regulamenta o ensino médio vem preencher essa brecha deixada pelas DCN e reforçar uma tendência presente desde o início da educação profissional, no Brasil: a inexistência de exigência de formação pedagógica para os docentes que nela atuam. Neste contexto, justifica-se a necessidade de investigar, como as reformas educacionais e as políticas públicas no âmbito da educação profissional estão impactando o trabalho e a formação docente, seus sujeitos, suas condições concretas de atuação, suas práticas e suas concepções. Assim, pretende-se responder ao seguinte problema: quais os sujeitos, o que fazem e quais as condições concretas em que se efetiva o trabalho do docente que atua nas instituições públicas estaduais que oferecem formação profissional em Goiânia?

Método e metodologia

O universo da pesquisa é composto pelas escolas da rede estadual de educação profissional, do Estado de Goiás, situadas em Goiânia. Optou-se por assumir o método sócio-histórico-dialético como eixo norteador desta pesquisa. Nessa perspectiva, o estudo de qualquer fenômeno social implica compreendê-lo a partir “da” e “na” realidade concreta de que é parte. “A investigação tem que apoderar-se da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas.” (MARX, 1980, p.16). Esta investigação está sendo realizada em 4 etapas. Na primeira, foi realizado um levantamento e sistematização da produção da área em teses, dissertações e artigos científicos. Na segunda fase, elaborou-se um panorama do trabalho docente na Educação Profissional em Goiás. Em seguida, foi realizada coletivamente a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e sua testagem. A partir daí, foram elaborados vários subprojetos. Neste, trata-se especificamente das instituições estaduais situadas em Goiânia. Estão sendo aplicados

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

questionários nas duas maiores instituições estaduais de ensino profissional de Goiânia. Em seguida será aplicado em duas unidades menores. Na próxima etapa, serão selecionados grupos de docentes das diferentes instituições para a realização de grupos focais sobre os temas que emergirem dessa sistematização.

Resultados parciais obtidos

A REDE ITEGO é constituída de Institutos Tecnológicos do Estado de Goiás (Itegos), e os Colégios Tecnológicos (Cotecs). Os ITEGOs são unidades da SED, destinadas à oferta de cursos e programas Qualificação Profissional, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Os COTECs são os Colégios que oferecem Educação Profissional, vinculados aos ITEGOs para a oferta de cursos e programas de Qualificação Profissional e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, vinculam-se à Secretaria de Educação e Cultura (Seduc). Essas instituições espalham-se pelas cinco regionais do estado a fim de atender à demanda da capital e das cidades do interior. A REDE ITEGO conta, ainda, com 3 Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT) Móveis, para atender ao setor produtivo local dos 7 Territórios Rurais de Goiás. Além disso, existe na Secretaria de Estado da Saúde a Superintendência de Educação em Saúde e Trabalho para o SUS (SEST), que tem sob sua responsabilidade a Escola Estadual de Saúde Pública de Goiás Cândido Santiago (ESAP-GO), que realiza cursos de educação permanente, educação técnica e pós-graduação.

Assim, são três Secretarias de Estado envolvidas com a educação profissional. A administração das unidades educacionais que compõem a Rede ITEGO foi delegada pelo governo estadual a Organizações Sociais (OS), entidades privadas sem fins lucrativos criadas com a finalidade de administrar instituições públicas. O modelo já foi implantado há algum tempo em Goiás, na área da saúde. A tentativa de implantação nas escolas de ensino fundamental e médio gerou embates com a sociedade civil, que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

culminaram na ocupação de várias escolas públicas estaduais, processo que obrigou o governo do estado a recuar em sua proposta. Entretanto, o modelo tem sido implantado nas escolas profissionais apesar da resistência dos professores das escolas em questão. Eles conseguiram evitar algumas instituições tivessem sua administração terceirizada, o que não ocorreu com a maioria das escolas da recém-criada Rede ITEGO, que são administradas pela iniciativa privada. Isto tem causado muitos problemas políticos, administrativos e pedagógicos que precisam ser investigados com profundidade, como a precarização do trabalho do professor que não tem direito a ingresso por concurso público, piso salarial, planos de carreira e nem aos direitos trabalhistas básicos como férias e décimo terceiro salário, pois são contratados por apenas um ano improrrogável, por meio de processo seletivo simplificado. Nossa pesquisa está sendo realizada em escolas que resistiram a essa privatização e naquelas que estão sob esse sistema. Acreditamos que os dados obtidos contribuirão para desvelar as repercussões desse avanço da gestão gerencial neoliberal nas escolas públicas que oferecem educação profissional, principalmente no que se refere ao trabalho e à formação docente.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Lei N. 13.415/2017* Diário Oficial da União. Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. CNE. *Resolução CNE/CEB 02/2012*, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação, 2012.

KUENZER, A. Z. Formação de Professores para a Educação profissional e Tecnológica. In: DALBEN, Ângela et al. (org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino) p. 497-518.

MARX, K. “Posfácio da segunda edição de O Capital” In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Global, 1980.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
CURRÍCULOS E PLANOS

Lidiane Soares Oliveira, UERJ, lidiane.soares.rj@hotmail.com

Maria da Guia Ávila do Nascimento, UERJ, avilnascimento1996@hotmail.com

Lucilia Augusta Lino, UERJ, lucilialinop@yahoo.com.br

Este trabalho visa identificar o espaço ocupado no currículo pela Educação Especial na formação inicial dos Pedagogos. Para tal, analisamos as grades curriculares e ementas das disciplinas do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ), em seus diferentes *campi*: Faculdade de Educação (EDU) no Campus Maracanã, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), no campus Duque de Caxias, Faculdade de Formação de Professores(FFP), no campus São Gonçalo e o curso ministrado na modalidade à distância pelo Consórcio CEDERJ/UERJ. Nosso objetivo é ampliar o conhecimento sobre a formação desses alunos e de como são seus currículos. Neste estudo tomaremos como base a legislação - Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes curriculares nacionais, além de documentos institucionais.

O PNE apresenta vinte (20) metas e estratégias para a política educacional a serem cumpridas ao longo de 10 anos, a partir de 2014. As metas são estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, da ampliação das oportunidades educacionais, do ensino superior, da valorização da diversidade, e da formação e valorização dos profissionais da educação, estas últimas com importância estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas.

A adoção da perspectiva inclusiva na educação brasileira (BRASIL, 2008) trouxe um desafio para o campo da formação de professores: o atendimento a um público que apenas recentemente teve seu acesso assegurado no ensino regular: alunos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação, superando uma condição histórica de segregação em instituições especializadas, ou mesmo de exclusão de qualquer oportunidade de escolarização. (BRASIL, 2008)

A expansão do acesso à escola básica ampliou a demanda por escolarização de grupos historicamente excluídos, que após a promulgação da Constituição federal de 1988, têm seu direito à educação assegurado. Nesse contexto, ampliaram-se as demandas por mudanças na formação dos professores, nas políticas, nos currículos, nas condições de trabalho dos profissionais da educação, na infraestrutura das escolas e na reorganização das condições de ensino visando a melhoria da qualidade da educação para todos os alunos. (GATTI; BARRETTO, 2009).

A Meta 4 do PNE determina a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, da população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, 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, (BRASIL, 2014). Além desta meta específica, outras 14 metas do PNE têm estratégias voltadas para o atendimento desse público.

A meta 15 diz respeito a formação e estipula que em um ano de vigência da PNE, que seja garantido que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Essa meta é de suma importância para que os profissionais da educação sejam devidamente capacitados para atuar com a ampla diversidade existente em sala de aula. A estratégia 15.5 trata da implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para a educação especial e, também, para a atuação nas escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas.

Cabe destacar a estratégia 13.4, que fala da promoção da melhoria da qualidade dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, sua integração às demandas e necessidades das

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

redes de educação básica, para que os graduandos obtenham as qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico, combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência. Essa estratégia traz a questão da formação voltada para Educação Especial no curso de Pedagogia.

Embora pareça óbvio que o profissional da educação precise de uma formação especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), foram omissas, apenas mencionando a formação para atuação em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos e nos diversos níveis e modalidades de ensino, sem especificá-los. Apenas no Artigo 8º inciso III, sobre a integralização curricular, menciona dentre as atividades complementares que propiciem vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas. (BRASIL, 2006).

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução nº 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, trazendo uma compreensão mais ampla e contextualizada de educação e de formação, pois inclui a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação, na mesma diretriz.

No Artigo 3º há a menção dentre as modalidades à educação especial ao indicar que a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento dos professores para o magistério na educação básica em todas as suas etapas e modalidades. Independente do formato – cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura – os currículos devem ter conteúdos específicos da área de conhecimento ou interdisciplinares, dos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, como especificam os Artigos 13 §2º; 14 §2º e 15 §3º, respectivamente. Atualmente, encontramos-nos em processo de reformulação dos cursos de licenciatura, incluindo a Pedagogia, para atender a Res. 2/2015, sendo que as matrizes curriculares vigentes foram elaboradas de acordo com as DCNs de 2006. Para compreender essa realidade curricular, analisamos os fluxogramas e ementas das disciplinas referentes a educação especial nos quatro cursos de Pedagogia da UERJ: EDU, FFP; FEBF e CEDERJ. Os alunos que tem um interesse maior nessa área buscam disciplinas eletivas para aprofundar seus conhecimentos.

No fluxograma do curso da Faculdade de Educação (EDU), existem 3 disciplinas obrigatórias voltadas para a Educação Especial: *Educação inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais*, que visa fazer uma formação introdutória da Libras; *Questões atuais em Educação Especial*, que aborda tais questões apresentando o público alvo e os diferentes tipos de deficiências, visando a formação/capacitação do docente para a educação inclusiva; e *Educação inclusiva e cotidiano escolar* que aborda a escolarização do aluno especial como sujeito histórico, social e cultural e o papel das interações sociais em ambientes inclusivos e a formação docente para a escola inclusiva. Na FFP só há uma disciplina obrigatória, *Educação especial*, cujos objetivos são conhecer e discutir a Política de Educação Especial no Brasil, legislação, princípios básicos e modalidades de atendimento, e os diversos tipos de deficiências, suas causas, características e procedimentos pedagógicos.

No fluxograma da FEBF só encontramos uma disciplina obrigatória que aparenta estar voltada à temática, denominada *Educação Inclusiva*. Entretanto, a ementa aborda a diversidade cultural, sem qualquer indicação do público-alvo da Educação especial.

No consórcio CEDERJ/UERJ, temos 2 disciplinas obrigatórias: *Educação especial*, que trata da evolução histórica da Educação Especial, os avanços das leis,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

políticas e conceitos na Educação Especial e a importância de se fazer adaptações curriculares e ajuda técnicas no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais; e *Língua Brasileira de Sinais* que visa o ensino da LIBRAS, sua gramática e vocabulário básico, promover reflexões sobre a cultura e a identidade surda e as principais legislações da educação de surdos.

Algumas questões persistem e indicam maior aprofundamento do estudo. A omissão das DCNs 2006 sobre Educação Especial favoreceu a pouca oferta de disciplinas obrigatórias sobre a temática nos quatro cursos de Pedagogia, da UERJ? Será que só com as disciplinas obrigatórias ofertadas nestes cursos os alunos estão capacitados para atuar em uma sala de aula inclusiva? Acreditamos que esta é uma lacuna na formação, que precisa ser enfrentada para que a inclusão se torne uma realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, MEC, 2006.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Resolução CNE nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, MEC, 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, Senado Federal, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

UERJ. Ementário. Disponível em <http://www.ementario.uerj.br/ementas> Acesso em 27 de maio de 2018.

_____. Fluxogramas. Disponível em <http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas/cursos/pedagogia> Acesso em 27 de maio de 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PROCESSOS FORMATIVOS COMPARTILHADOS:
PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE

Flávia Ferreira de Castilho, UFF, flafcastilho@hotmail.com

Roberta Manceira Flores, UFF, robertafloresroberta@gmail.com

Este trabalho objetiva investigar o processo de formação vivido pelos/as estudantes de Pedagogia vinculados a Educação infantil da UFF, no intuito de pensar que formação é essa que tem na experiência, na prática, o seu nutriente. Não para explicar, analisar, conceituar, porém para refletir, com aqueles/as que a vivem, suas potencialidades, desafios e limites.

Intentamos, a partir deste estudo, (re)construir compreensões, ampliando modos de pensar e viver a docência e a prática pedagógica apontando para uma formação mais democrática, compromissada com a construção cotidiana de práticas em educação infantil críticas, dialógicas e discursivas.

Neste estudo caracterizamos as perspectivas de estudantes de pedagogia sobre as características da infância, suas percepções sobre o papel de professores que atuam no segmento da Educação Infantil e sobre as funções que a escola deve exercer para as crianças de zero a seis anos. Os estudantes atuam em um projeto, desenvolvido pelas professoras da Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense.

A Educação Infantil integra esta universidade, sendo inaugurada em 13 de outubro de 1997. No entanto, somente em 2014, ocorre o primeiro concurso para professores efetivos, é neste momento, após termos sido aprovadas que ingressamos na Instituição. Destacamos este espaço, como um lócus privilegiado para esta investigação, por entendermos tratar-se de um contexto privilegiado para a proposição de práticas inovadoras em que as experiências vividas com as crianças têm revelado limites e desafios a serem superados, bem como, têm anunciado potencialidades a serem

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

realizadas no âmbito da educação das infâncias. A Instituição apresenta o compromisso com uma política acadêmica pautada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se, por excelência, em espaço de formação inicial de graduandos e pós-graduandos regularmente matriculados em diferentes cursos da universidade; em especial o curso de Pedagogia..

Acreditando ser necessária uma formação inicial e continuada mais sólida, crítica e comprometida com a emancipação social. Recordamos as palavras de Paulo Freire (1999), para quem a autonomia é uma conquista sócio-político-pedagógica advinda da busca de um povo ou pessoa por libertar-se de estruturas opressoras. Nas palavras do autor: *a libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.* (FREIRE, p.32)

A estes apontamentos sobre a busca pela autonomia de professores (as) e estudantes de pedagogia, algumas dúvidas se somam: como se constitui o saber docente? Toda prática promove conhecimento? Qual o status do saber que advém da prática? Que circunstâncias promovem um (des)crédito do(a) professor(a) e dos estudantes em relação ao seu próprio saber? Que imagem os(as) professores(as) e estudantes de pedagogia tem a respeito dos seus saberes e fazeres? Como essas imagens vão sendo construídas historicamente na nossa cultura? Através de que ações poderíamos transformar nossa realidade e melhorá-la?

Todos os anos recebemos, não só 60 crianças com idades entre 2 e 5anos; como também dez estudantes de pedagogia que convivem conosco e partilham nossas experiências ao longo de um ano inteiro de trabalho, além destes estudantes recebemos também estagiários de diversas disciplinas e áreas. Alguns ficam somente por uma semana, outros um ou dois meses, o que por vezes dificulta um diálogo mais intenso e a participação nas nossas reuniões de formação que acontecem as sextas-feiras; no turno da tarde.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Os nossos estudantes que permanecem ao longo do ano nos estágios recebem um caderno para elaborarem seus registros sobre as práticas cotidianas e de tempos em tempos incentivamos os/as estudantes a compartilharem algumas de suas observações em nossas reuniões de formação.

Investimos no ato de registrar, pois acreditamos ser este um importante instrumento formativo que tem nos favorecido na construção da nossa identidade enquanto grupo e fortalecido o diálogo entre *prática teoria prática*. Nesse processo buscamos estabelecer uma relação dialógica, em que *ouvir o outro* é fundamental, pois o modo como nos posicionamos para ouvir implica também nas formas de registros. Dentro dessa concepção os registros dos pensamentos e meios de se expressar revelam a autoria de cada um e assim, portanto a subjetividade.

Para a construção deste artigo traremos trechos de cadernos de registro de nossos estudantes bolsistas. Essas escritas nos ajudam a elucidar um pouco sobre nossas práticas constituídas no calor de discussões; que se implicam, exigem reflexões e estão em constante processo de formação, sendo, portanto fugazes e em constante mobilidade.

Pensar a narrativa como um instrumento de formação pessoal e coletivo, portanto articulado ao desafio de, no percurso investigativo, produzir/ oportunizar a criação de novas e outras compreensões acerca do próprio trabalho docente do(a) pesquisador(a) e dos(as) pesquisados(as), desvelando, assim, possibilidades de ação “no real” (concepções de aprendizagem e ensino dos(as) docentes, por exemplo).

O caráter investigativo da narrativa advém do fato de (ela) poder permitir, aos próprios docentes e à comunidade da qual fazem parte de realizar pesquisas sobre os *fazeres e saberes* narrados. Ao narrar, assumimos o papel de “protagonistas” da nossa própria formação; a reflexão sobre a prática representa a possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas (SCHÖN,1995) e para tanto torna-se imprescindível estabelecer parcerias, dialogar, expor suas/nossas aflições. Como nos diz Paulo Freire (1996); *o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o seu gesto a*

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

relação dialógica em que se confirma com inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (p.136)

É a narrativa pensada como o *saber da experiência* (Larrosa, 2006), que intento trazer na pesquisa, por se constituir em um saber singular, subjetivo e pessoal; mas também pela possibilidade da (inter)textualidade, da polifonia, da pluralidade, apontada nas vozes de seus diferentes participantes.

Sendo assim, alguns procedimentos metodológicos se delineiam: a gravação das conversas realizadas com os bolsistas, as anotações no caderno de campo durante as conversas e reuniões semanais de formação realizadas na Educação Infantil/UFF.

Aprendi com Connelly e Clandinin (2008) que:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (p.11).

É experimentando, experienciando e contando sobre este mundo que temos a possibilidade de nos redimensionarmos cotidianamente, construindo nossas identidades como professoras e pessoas, uma vez que a relação entre *o eu pessoal e o eu profissional* (NÓVOA, 1995) é indicotomizável.

O que narram, oralmente e por escrito, sobre a própria prática, os estudantes e professores(as) com os quais dialogo nesta ação investigativa?

Referências Bibliográficas

- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. Jean. **Relatos de Experiência e Investigación Narrativa**. In: RODRÍGUEZ, Maria Luiza & LARROSA, Jorge (orgs). Barcelona, Espanha. Editorial Laertes, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/ Abr 2002.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte Autêntica, 2006, 4ªed.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A, A. (coord) **Os professores e sua formação.** 2ªed.Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES NO TRABALHO COMPARTILHADO

Karina de Fátima Giesen, UFES, karina-giesen@hotmail.com

Valdete Côco, UFES, valdetecoco@hotmail.com

Integrantes do Grupo de pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE)

Introdução

Este trabalho inscreve-se no campo do trabalho docente, em especial, no contexto da atuação na primeira etapa da educação básica. Ele deriva de uma pesquisa maior, desenvolvida como trabalho de conclusão de curso, cujo objetivo foi compreender as relações entre professores e auxiliares de creche na Educação Infantil (EI). Assim, tal pesquisa insere-se no contexto das problematizações a respeito da complexidade dessas instituições voltadas para atendimento de crianças pequenas.

No cenário brasileiro, as problematizações acerca da EI passam a ser mais amplamente discutidas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que, além de demarcar a EI como primeira etapa da educação básica, determina, em seu Art. 62, que a formação dos docentes desta etapa seja realizada em cursos em nível superior, admitindo-se o nível médio na modalidade Normal. Nesse contexto, EI passou a pertencer, vinda dos setores de assistência social, os sistemas de ensino (CÔCO, 2010, p. 5).

Como estratégia de provimento de profissionais, observa-se a contratação de professores associado ao trabalho de profissionais auxiliares que, em muitos casos, não pertencem aos quadros do magistério. No caso da educação pública, os órgãos municipais garantem, deste modo, a presença do profissional do magistério (exigida por lei), mas conseguem amplificar o atendimento por meio da contratação de trabalhadores

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

com diferentes requisitos formativos e condições de trabalho, como apontam Paulino e Côco (2016, p. 700).

Dada tal conjuntura, buscamos, nesta produção, analisar as condições de trabalho desses diferentes trabalhadores docentes, ancorando-nos no referencial bakhtinianos (BAKHTIN, 2011, 2006). Para melhor organizar as reflexões a esse respeito, estruturamos este texto em dois tópicos. No primeiro deles, que sucede esta introdução, apresentamos o delineamento metodológico da pesquisa; no segundo, apresentamos a análise das condições dos trabalhadores foco da pesquisa.

Percurso Metodológico

Em uma perspectiva qualitativa de caráter exploratório, esta pesquisa teve como sujeitos duas trabalhadoras docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), uma contratada como professora e uma como auxiliar de creche, ambas atuantes em um mesmo grupo de crianças de dois a três anos (grupo II). Considerando que a vida é dialógica por natureza, ancoramo-nos em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos para compreender as relações estabelecidas no campo e, buscando o encontro com os enunciados do outro em movimentos de interação verbal (BAKHTIN, 2006), realizamos uma pesquisa por meio de observação participante e de entrevistas semi-estruturadas. No tópico a seguir, apresentamos a análise dos dados a respeito das condições de trabalho obtidos deste contexto.

Auxiliares e professoras na Educação Infantil

Com o intuito de analisar, por meio de seus próprios enunciados, as condições de trabalho das trabalhadoras pesquisadas, organizamos as reflexões a esse respeito em dois eixos. No primeiro, por compreendermos que os sujeitos são historicamente constituídos e que suas trajetórias afetam suas práticas, evidenciamos quem são os sujeitos da pesquisa, por isso buscamos esboçar seu perfil geral e, no segundo, apresentamos as condições docentes considerando a formação e as condições salariais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

das trabalhadoras. Assim, buscamos inicialmente traçar um perfil geral das trabalhadoras.

No CMEI pesquisado, assim como outras instituições do estado, existem geralmente dois ou mais adultos atuando nas turmas correspondentes à faixa etária da creche (0 a 3 anos), em anuência aos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006), que, defendendo o atendimento aproximado as demandas das crianças, preconiza a presença de um docente a cada grupo de 6 a 8 crianças. Assim, na turma lócus da pesquisa, havia duas trabalhadoras no atendimento a 15 crianças. Constatamos, já de início, muitas similaridades no perfil delas, visto que ambas têm 51 anos de idade, são casadas, tem um casal de filhos e atuam há mais de 20 anos na EI. A auxiliar é formada em magistério, tem vínculo estatutário no município e sua carga horária é de 30 horas semanais. Já a professora é formada em pedagogia, com pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Infantil, também tem vínculo efetivo com o município e sua carga horária é de 25 horas semanais.

Auxiliares com vínculo estatutário são, atualmente, uma exceção no município pesquisado, visto que concursos não são mais realizados para este cargo. As trabalhadoras que se encontram nesta situação foram concursadas há muitos anos como auxiliares de limpeza e reposicionadas para a função de auxiliar de creche. A forma vigente de contratação de auxiliares pelo município é por meio de processo seletivo, no qual a exigência mínima de formação é a conclusão do ensino médio. Com essa contratação as trabalhadoras não têm a sua carteira de trabalho assinadas, uma vez que formalizam sua função por meio da assinatura de contrato administrativo com duração de 12 meses.

A formação inicial dos sujeitos da pesquisa chama especial atenção, sobretudo porque a auxiliar da turma formou-se em magistério e iniciou o curso de pedagogia em uma faculdade particular (apesar de não tê-lo concluído). Ela possui, portanto, a formação exigida em lei para a atuação docente. Neste contexto, fica patente que formação e reconhecimento não possuem uma articulação direta, pois a condição de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

auxiliar – ainda que formada – não recebe o reconhecimento funcional de professora. Não obstante, nos enunciados sobre formação, ambas as trabalhadoras demonstram considerar suas formações como essenciais para o exercício de suas funções, destacam o conhecimento adquirido com a formação inicial e afirmam a formação como um processo constante.

No que diz respeito às condições gerais de trabalho, observamos a permanência do que dizem outras pesquisas (CERISARA, 2002; CÔCO, 2010), principalmente com relação a diferenças na carreira, salário e jornada de trabalho. De acordo com os enunciados das trabalhadoras, as condições salariais de ambas são díspares, no entanto, em ambos os casos, consideradas insuficientes, pois, o valor recebido não corresponde ao esforço de trabalho empregado. Na complexidade dos dados da pesquisa assinalamos que parece que “a dificuldade não está em formar o educador infantil, mas em pagá-lo com o salário que corresponde ao de um educador habilitado”, como afirma Craidy (s/d, p. 4).

Assim, em diálogo com os dados produzidos junto às trabalhadoras, salientamos a necessidade de problematizações e lutas por políticas de valorização dos trabalhadores docentes no contexto da Educação Infantil, em especial no que diz respeito à relação direta entre trabalho, funções, atribuições e remuneração.

Conclusões

A partir dos dados, reafirmamos as condições desiguais de carreira, salário, formação e jornada de trabalho entre trabalhadoras que atuam com um mesmo grupo de crianças na Educação Infantil. Acreditamos na potência existente no encontro proporcionado pelo trabalho compartilhado e que, nesse processo, movimentos outros podem florescer, todavia precisamos problematizar as cisões que também podem ocorrer (e ocorrem) entre cuidar, associado aos auxiliares, e educar, atribuídos aos professores. Tais cisões permeiam os contextos e criam hierarquias entre essas ações –

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

colocando o cuidar como inferior ao educar – e entre as profissionais. Também é por meio dessas observações que questionamos e lutamos por políticas públicas que visem à qualidade do atendimento às crianças pequenas, garantindo formação (inicial e continuada) e melhores condições de trabalho para as docentes atuantes nessa etapa da educação.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.
- CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CÔCO, V. A configuração do trabalho docente na educação infantil. In: I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação, VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, 2010, ELVAS. **Cadernos ANPAE**, 2010.
- CRAIDY, C. M. **A formação de educadores para a Educação Infantil: exigências, desafios e realidade**. s/d.
- PAULINO, V. B. R.; CÔCO, V. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Ensaio** (Rio de Janeiro. Online), v. 24, p. 697-718, 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ADERÊNCIA OU RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES À POLÍTICA DE COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Solange Maria da Silva, Unisantos, solange.silva@uol.com.br

Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”

O debate sobre políticas de formação docente, aliado à revolução científico-tecnológica e à multiplicação e democratização do acesso às fontes do saber, tem exigido muito dos professores de áreas profissionalizantes, para que possam atuar em sala de aula sem as limitações advindas da ausência da formação. Como bem destaca Imbernón (2016, p. 52), “[...] o professor do século XXI mudou muito. Mudaram suas funções (aumentaram e se diversificaram muito) e sua imagem social”.

Neste cenário, é preciso que os professores fortaleçam suas práticas, seus saberes profissionais, a identidade profissional, mas, sobretudo, sua formação pedagógica (TARDIF, 2000; ABDALLA, 2006, 2015, 2016).

Nesta direção este texto tem como objetivo identificar quais aspectos da formação pedagógica os professores apresentam em sua carreira acadêmica, como forma de aderência às políticas, resistências e objeções ou em que medida as políticas públicas configuram os percursos formativos e de ação docente. A investigação se dá a partir de componentes curriculares profissionalizantes de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de uma Instituição pública, localizada na Baixada Santista/SP,

Educação e formação de professores

Alguns organismos internacionais vêm desenvolvendo estudos e relatórios sobre a profissão docente e sua prática e ampliam as dimensões de relevância com a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

intervenção nas discussões do pacto Global das Nações Unidas, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que devem ser implementados até 2030.

No âmbito nacional, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) com as revisões posteriores, em especial, o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei 11.741/2008, vincula a educação escolar ao mundo do trabalho. Exige, por exemplo, que, no quadro de professores, tenham profissionais experientes nas práticas corporativas; considera, como profissional de educação, aqueles com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional; e profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com vistas a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Em complemento, a Lei nº 11.494/2007, que trata da carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, busca assegurar a integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e menciona que os Planos de Carreira deverão contemplar a capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.

Nos atos regulatórios percebe-se o importante movimento, no sentido de exigir dos professores de habilidades didático-pedagógicas.

Masetto (2003) entende que os profissionais renomados, oriundos das mais diversas áreas de conhecimento, que se tornaram professores em razão do sucesso em suas atividades profissionais, em sua maioria, por não ter formação pedagógica, são carentes nesse sentido e acabam por entender a formação pedagógica como desnecessária.

Para buscar o equilíbrio na atividade docente, o CNE tem proposto Programas Especiais de Formação Pedagógica de Professores instituídos pela Resolução nº 2/97,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

**POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS**

que dispõe sobre a formação pedagógica de professores para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio e da educação profissional em nível médio, com o objetivo de fornecer elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. E é, no ambiente regulatório e proposto pelos diversos organismos de fomentar a complementação pedagógica para os professores, que esta pesquisa se desenvolve.

Dos caminhos metodológicos à análise dos resultados

Essa pesquisa, de caráter exploratório, trata da identificação da formação dos professores, quanto aos requisitos de complementação pedagógica para ministrarem os componentes curriculares profissionalizantes. Primeiro, foi efetuado o levantamento dos Componentes Curriculares Profissionalizantes, por meio do Projeto Pedagógico do Curso.

Na sequência, foi verificado o quadro de horários de aulas das turmas, no qual foi possível identificar cada componente curricular profissionalizante e os respectivos professores. No universo de dezessete disciplinas técnicas há quatorze professores, que são os sujeitos da pesquisa. Realizou-se, então, uma caracterização desses professores e suas trajetórias de formação profissional.

A etapa seguinte consistiu em levantamento do endereço eletrônico dos professores, na Plataforma Lattes, a fim de que, por meio da análise do Currículo Lattes, fosse possível apurar o regime de trabalho, tempo de experiência como professor, titulação, e formação pedagógica e/ou atualização na área de educação. A última fase foi de tabular os dados apurados e analisá-los conforme os referenciais teóricos

Ao analisar os itens pesquisados constatou-se, primeiramente, que 57% dos profissionais da área profissionalizante são contratados como professores substitutos, com 40 horas semanais, cujo contrato de trabalho se extingue no prazo de dois anos; 29% são contratados no Regime de Dedicção Exclusiva e 14% com contratos de 40 horas, os dois últimos concursados.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Dos quatorze professores. 57% tem mais de 20 anos de experiência como professor, 7% até 15 anos, 21% até 10 anos, 14% tem até 5 anos de experiência.

Os dados coletados indicam que todos são, no mínimo, especialistas, de diferentes áreas, como: engenharia elétrica, processamento de dados, sistema e tecnologia da informação, economia, administração etc. Constatou-se que 57% são mestres, 7% mestrandos, 29% especialistas e 7% com pós-doutorado (pós-doc).

O último item trata da trajetória acadêmica e a complementação pedagógica na formação técnica e teve como resultado que 93% não tem qualquer tipo de formação complementar pedagógica ou similar. O que suscita a reflexão sobre como esse aspecto interfere na construção dos significados que esses professores conferem às suas experiências em geral e à docência em particular.

Considerações preliminares

A pesquisa desenvolvida permite o entendimento preliminar, já que são considerações inacabadas e requerem estudos mais aprofundados e melhor validados em outros trabalhos e em diferentes ambientes, de que: mais de metade dos professores (57%) são contratados como professores substitutos; a maioria (85%) tem mais de 10 anos em sala de aula; 64% são mestres ou mestrandos; e 93% não possuem nenhuma complementação pedagógica.

Há evidências de que os professores, pelo seu tempo de prática profissional e de sala de aula, assumem que a formação pedagógica é desnecessária, sendo resistente a aderir às propostas e programas recomendados pelas políticas públicas.

Entende-se, também, que, na formação do professor, contemplem-se os saberes profissionais (técnico, disciplinares e curriculares), conforme Tardif (2000) e Abdalla (2006, 2015). E, ainda, que se ofereçam ao docente subsídios para que ele seja capaz de compreender o contexto social contemporâneo e seu papel nessa realidade; assim como habilitar-se à prática pedagógica crítica e reflexiva.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Por fim, espera-se uma evolução na discussão e estudos no atual estágio da formação de professores, para que possam cumprir com mais qualidade o papel de intermediador do processo de ensino e aprendizagem que garanta aos alunos uma formação técnica de qualidade e integrada.

Referências

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. Ver. **Educ. PUC-Camp**, Campinas, vol. 20, n.3, p. 215-227, set./dez., 2015.

_____. Política Nacional de Formação de Professores e a (re)constituição da identidade profissional. **Revista Interações**, n. 40, p. 5-27, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art61. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº 02/97**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 28 jun. 2018.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Disponível em http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf. Acesso em 28 jun. 2018.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: 20 jun. 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art6.

Acesso em 28 jun. 2016.

_____. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Ministério das Relações Exterior. Disponível em: [http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-](http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods)

[desenvolvimento-sustentavel-ods](http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods). Acesso em 26 jun. 2018.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Trad. de Silvana Cobussi Leire. São Paulo: Cortez, 2016.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SÃO POSSÍVEIS COSTUMES COMUNS? AS TENSÕES ENTRE O *ETHOS* RELIGIOSO E O *ETHOS* CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES VISTAS A PARTIR DA PESQUISA ACADÊMICA

Francisco Gilson Rodrigues Oliveira, FFP/UERJ, francisco.oliveira.uerj@hotmail.com

Diversos teóricos sociais refletiram sobre a religião. Para Durkheim, é do fenômeno religioso "[...] que quase todas as grandes instituições sociais nasceram"; é ele "[...] uma expressão resumida da vida social inteira": "a ideia da sociedade é a alma da religião" (DURKHEIM; 2000, p. 462). Ao considerar religião um sistema gerador de coesão social, Durkheim aproxima *ethos* à moral. Max Weber ressalta a importância da religião na origem da "[...] organização capitalística racional assentada no trabalho livre [...]" (WEBER, 1981, p. 07). O calvinismo desenhou um novo *ethos* que, "Combinando [...] restrição do consumo com [...] liberação da procura de riqueza, [...]" levou "[à] acumulação capitalista através da compulsão ascética à poupança [...]" (*Ibidem*, p. 124). Ao enfatizar o agente, Weber aproxima *ethos* e ética, e contribuirá para que marxistas redefinam as relações entre "estrutura" e "superestrutura".

É na *A Ideologia Alemã* que nasce o tom do Marx maduro ao lidar com a religião: uma forma de ideologia. Como nos alerta Löwy (2000, p. 21), "a maior parte dos estudos marxistas sobre religião no século XX se restringiram a comentar ou desenvolver as ideias esboçadas por Marx e Engels, ou a aplicá-las a uma realidade específica". De um modo geral, subordinavam a batalha contra a religião à unidade de classe - Lenin (1984) é um exemplo. Ao considerar a religião uma ideologia, Marx aproxima *ethos* de formas de consciência.

São poucos os marxistas que foram originais ao interpretar a religião - Bloch, Fromm (1978) e Goldemann (1985); eles apontarem, por caminhos diversos, o potencial revolucionário na religião, e aproximaram *ethos* de revolução. Mas, talvez, seja a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

criatividade historiográfica de Thompson, com sua apropriação crítica de Weber, quem mais contribuiu para o entendimento, a partir do materialismo histórico, do fenômeno religioso. Ele preocupou-se em compreender a contribuição da religião - no caso, o metodismo do século XVIII e parte do XIX - para o auto-fazer-se da classe. A questão de Thompson é: embora utilizado intensamente para a defesa da disciplina do trabalho, "Como foi que o Metodismo conseguiu desempenhar com tamanho êxito o duplo papel de religião dos exploradores e dos explorados" (2002, p. 255). Ele elabora três possíveis respostas, complementares e dialeticamente contraditórias, "para explicar a vulnerabilidade da classe operária frente à penetração do Metodismo".

Por um lado, é doutrinação religiosa: embora não exagerada, "estiveram sempre ativas" as escolas dominicais evangélicas, o que demonstra uma preocupação pedagógica com a moralização das gerações futuras. Por outro, o sentido comunitário do metodismo: nesta comunidade "existia um considerável fundo de ajuda mútua"; "havia inclusive um certo grau de mobilidade social"; "homens e mulheres passavam a se considerar parte de um mundo que, de outra forma, lhes seria hostil"; "havia também outras consequências positivas, como por exemplo sua contribuição para a estabilidade da família e do lar" (Thompson, 2002). Este aspecto de segurança opunha-se ao caráter individualista, egoísta, desagregador e inseguro da revolução. Assim, poderíamos afirmar ser possível desvelar uma lógica na conduta dos trabalhadores ao aderir ao metodismo, guiada por objetivos distintos da submissão ideológica desejada pela burguesia industrial.

A terceira resposta, em aberta contradição com os princípios do individualismo e da disciplina no trabalho próprios da ética protestante, é o resgate do milenarismo, consequência psíquica da contra-revolução. Thompson dividindo-o em dois tipos. O *autêntico*, otimista e utópico, anuncia a revolução e movimenta-se em sua direção; típico de um período de esperança. E o de *desespero*, típico de um período de abatimento e desespero diante da frustração de um período revolucionário, guiado por um "fanatismo profético", expressaria um avivamento da fé e do místico em detrimento

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

da luta política. Thompson, aprofundando Gramsci (1982), garante densidade historiográfica e documentação histórica à cultura como instrumento político de contraposição à força ideológica do capitalismo industrial. Ao aproximar a religião da vida cotidiana dos trabalhadores, Thompson aproxima *ethos* a costumes comuns (Thompson; 2011), a cultura.

As três dimensões da relação que Thompson estabelece entre religião e *ethos* de classe ajuda-nos a entender que a classe faz-se nas condutas dos sujeitos em suas experiências cotidianas, confrontando-se dialeticamente com a materialidade em movimento e com a cultura, também, em movimento - síntese provisória de *ethos*. A "classe é uma relação" que se fez ao fazer-se (Thompson, 2004). Elas também nos ajudam a compreender a complexa influência da religiosidade na formação do profissional de educação, que, em última instância, é auto-fazer-se classe também.

A formação inicial de professor é uma manipulação deliberada, mediada pela cientificidade, do movimentar contínuo e contraditório dos costumes comuns em um determinado sentido; expressão das tensões, conflitos e conciliações entre os costumes comuns que partilhamos (todo) e a cientificidade da vida acadêmica (parte). Nesse sentido, o *ethos* religioso, uma das dimensões dos costumes comuns, povoam a formação inicial dos professores; é parte particular, portanto, do processo de fazer-se classe.

Compreender a formação inicial de professores por esse prisma evita cair na armadilha da visão simplista e mecanicista de algumas análises acadêmicas e políticas sobre a influência da religiosidade na formação (e prática) docente, que se limitam a denunciar, explícita ou implicitamente, o avanço do conservadorismo religioso e do seu obscurantismo sobre a ciência, como que num processo de cerceamento da universidade.

Apoiando-se teoricamente em Thompson, este trabalho partiu de uma questão concreta, imersa no cotidiano das salas de aula dos cursos de licenciatura, as tensões entre os valores religiosos e o conhecimento científico; analisou as implicações do *ethos*

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

religioso na formação inicial de professor a partir de trabalhos acadêmicos que abordam as percepções dos estudantes das licenciaturas sobre a relação universidade e religião.

Para tanto, recorreu-se ao cruzamento triangular de fontes: aos trabalhos empíricos sobre esta problemática específica ([ANDRADE, PAGAN e SANTANA; 2014], [DORVILLÉ; 2010]; [KNOBLAUCHL; 2015], e [PAGAN; 2009]), à pesquisa bibliográfica e revisão de literatura e a dados quantitativos nacionais e regionais sobre educação superior, universidade e religião.

A análise consolidou a compreensão de que os licenciandos que professam fé desenvolvem diversas estratégias discursivas de conciliação entre saber científico e valores religiosos. A estratégia básica é a de esvaziamento ideo-político da ciência acadêmica e da universidade, limitando-as à dimensão técnico-pedagógica, ao "saber-fazer", auxiliares da conduta profissional; esta guiada ética e moralmente pelos ethos religioso, trazidos do convívio com os seus pares de fé. Assim, concilia-se dois mundos distintos,

Referências Bibliográficas

ANDRADRE, Juliana Gimenes; PAGAN, Acácio Alexandre; SANTANA, Aline Mendonça. Ciência e religião nas representações sociais de estudantes universitários das ciências biológicas e da saúde sobre ser humano: implicações para a formação profissional. In. *Revista da SBEnBio*, nº 07, outubro de 2014.

DORVILLÉ, Luís Fernando M. *Religião, escola e ciência: conflitos e tensões nas visões de mundo de alunos de uma licenciatura em ciências biológicas*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense / tese de doutorado, 2010.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo; Martins Fontes, 2000.

FROMM, Erich. *O dogma de Cristo e outros ensaios sobre religião, psicologia e cultura*, 5ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GOLDMANN, Lucien. *El hombre y lo absoluto. El dios oculto*, 2ª edición. Barcelona: Ediciones Península, 1985.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 4ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

- KNOBLAUCHL, Adriane. Religião e laicidade: desafios para a formação docente. In. Anais XII Congresso Nacional de Educação. PUC-PR, 26 a 29 de outubro de 2015
- LENIN, V. I. O socialismo e a religião, in. *Obras escolhidas*, tomo 1. Lisboa-Moscou: Edições Progresso, 1984.
- LÖWY, Michael. *A guerra dos deuses*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PAGAN, Acácio Alexandre. *Ser (animal) humano: evolucionismo e criacionismo nas concepções de alguns graduandos em ciências biológicas*. Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Educação - área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática). Faculdade de Educação/USP, 2009.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Moraes LTDA, s/d.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- _____. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*, vol. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- _____. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*, vol. II, 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**NARRATIVAS DOCENTES SOBRE AS VIVÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR
E A BUSCA PELA CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Fernanda de Araújo Frambach
UFRJ/LEDUC
nanda.s.a@hotmail.com

Introdução

Num mundo, e por que não dizer, numa perspectiva acadêmica que enfatiza a busca de informações e generalizações, propor as narrativas de experiências, suas análises e as reflexões que as vivências subjetivas podem trazer para pensarmos a coletividade torna-se interessante, como propõe Larrosa (2011). Mas, talvez, este seja um investimento pouco recorrente.

Ao cursar uma disciplina como requisito do curso de Doutorado, uma experiência foi vivida no primeiro dia de aula. O professor propôs rememorar e refletir sobre as experiências na universidade a partir de indagações como: “Como você vive a Universidade? O que ela provoca em você?”. A partir destas questões, algumas discussões foram empreendidas, revelando processos que se aproximavam e/ou se distanciavam das experiências dos pesquisadores que participaram deste momento. Conforme o pensamento de Valentim (2016, p. 20): “Na/com a Academia são (re)produzidos valores, modos de pensar, sentir, lidar com os outros e enxergar a si: subjetividades, aqui entendidas como maneiras pelas quais os sujeitos fazem experiência de si (FOUCAULT, 1999)”. Tais reflexões suscitaram o interesse de conhecer outras histórias que expusessem, a partir de narrativas individuais, questões que precisam ser pensadas sobre as subjetividades construídas nas relações acadêmicas e as consequências que estas podem ter na formação continuada.

Objetivos

Tendo em vista os interesses da pesquisa, elenco como principais objetivos:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

- Refletir, a partir de narrativas individuais, sobre de que maneira as subjetividades são construídas nas relações acadêmicas e *se e como* estas impactam as formas de professores verem, viverem e desejarem ou não prosseguir na carreira acadêmica.
- Conhecer experiências vivenciadas por docentes na universidade, concomitantes ou não com suas atividades profissionais, e ainda suas percepções sobre como estas relações fornecem “pistas” sobre o que esperar da pós-graduação.

Metodologia

Para atingir os objetivos propostos, busquei ouvir as vozes de docentes interessados na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, a fim de conhecer os motivos de suas opções, e as experiências vivenciadas no processo de seleção, como a escrita do projeto de pesquisa e a participação nas provas e entrevistas. Também foram importantes seus discursos referentes às experiências vivenciadas na graduação e suas percepções sobre como estas relações constituem/constituíram suas subjetividades.

O procedimento metodológico escolhido foi a análise do discurso a partir de entrevistas narrativas com quatro professoras interessadas/candidatas a cursos de Mestrado e Doutorado em diferentes universidades do estado do Rio de Janeiro. Destas, duas atuam em um colégio de aplicação de uma universidade federal do Rio de Janeiro, uma professora atua em um instituto estadual e na rede municipal de Niterói, e uma professora concursada trabalha apenas neste município.

A utilização deste instrumento de coleta de informações esteve embasada na concepção bakhtiniana que compreende a pesquisa como um encontro entre sujeitos que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade e este acontece em um contexto marcado por um processo de alteridade, o qual se consolida socialmente através das interações (BAKHTIN, 2011). Neste sentido, as histórias narradas são, ao mesmo tempo, método e objeto de investigação, constituindo-se num processo de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

parceria no qual o pesquisador busca captar os significados que os eventos narrados têm para os participantes e que são compartilhados, de alguma forma, com ele próprio.

Para realizar as entrevistas, elaborei um roteiro utilizado como norteador das discussões. No entanto, no início e no decorrer delas, ressaltai que as perguntas não precisavam ser seguidas sem desvios ou alterações, uma vez que a intenção era que dialogássemos. Por isso, no momento das entrevistas, as questões pensadas inicialmente foram reelaboradas, reorganizadas na ordem prevista anteriormente e outras foram inseridas. Estas foram gravadas e em seguida, transcritas e agrupadas. A partir de então, os discursos foram analisados individualmente e em relação aos demais.

Resultados e discussão

No que se refere à formação no Ensino Superior, as professoras relataram que precisaram conciliá-la com a atuação docente, pois a concessão de licença para este fim é incipiente. Além disso, este fato interferiu na escolha do curso e na formação, que contava com pouco tempo para leituras e estudos em função de terem que adequar o horário (na maioria dos casos, em cursos noturnos) com os afazeres da atuação profissional, imprimindo uma carga horária imensa para as duas ações. Esta situação nos remete ao estudo Oliveira (2009) sobre a situação de docentes enquanto alunos revelando que muitas vezes estes desenvolvem práticas que reprovariam se estivessem na condição de professor. O resultado foi, segundo as entrevistadas, a impossibilidade e/ou dificuldade de dedicar-se integralmente às duas funções, ficando alguma delas prejudicada.

Apesar das dificuldades em cursar a graduação, muitos professores buscam a pós-graduação tanto *stricto sensu* quanto *lato sensu*. Porém, segundo as docentes entrevistadas, as condições para a realização da mesma dificilmente se modificam sendo necessário buscá-la na modalidade a distância ou enfrentar os problemas para cursá-la concomitantemente com a atuação docente.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Torna-se interessante perceber que, apesar das dificuldades encontradas no transcorrer da graduação e da pós-graduação *lato sensu*, ainda assim os professores desejam dar continuidade à formação. A partir dos discursos docentes, é possível observarmos uma conjugação de fatores que motiva cada professor na busca pelo mestrado ou doutorado, evidenciando-se o investimento em si; o interesse contínuo pela formação; o desejo de aprofundar os conhecimentos para aprimorar a atuação; a busca por melhorar a compreensão de teorias relacionadas ao processo ensino-aprendizagem; a continuidade da vida acadêmica; e também o interesse pela pesquisa. Esta necessidade é defendida por Nóvoa (2002), que insiste nas relações entre o desenvolvimento profissional e o pessoal, apontando a importância da formação continuada não como responsabilização do professor pelo seu desenvolvimento profissional, conforme propõem alguns projetos neoliberais que eximem o Estado de suas responsabilidades, mas como movimento primordial para a socialização e configuração do profissional docente, desde que este seja protagonista do processo.

Outra questão observada diz respeito a como a construção da subjetividade e os percursos vivenciados na graduação e nos processos seletivos são relevantes em relação às expectativas para cursar o mestrado ou doutorado, antecipando algumas dificuldades que as docentes acreditam que irão enfrentar. Entre as principais preocupações relatadas pelas entrevistadas estão o tempo disponível e o próprio processo de pesquisa, uma vez que estas não tiveram, efetivamente, trajetórias de formação para a pesquisa na graduação.

Por fim, vale ressaltar que o desejo de cursar o mestrado e o doutorado em Educação é assumido por estas professoras como uma prioridade, mesmo estando cientes de que tal percurso pode interferir em suas vidas pessoais e profissionais, revelando boas expectativas para este processo ansioso e ainda desconhecido.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Conclusões

As questões apresentadas nesta pesquisa sinalizam reflexões que são necessárias tanto à universidade quanto ao poder público, como a garantia de direitos aventados nas legislações, mas que raramente são respeitados. Revelam que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, os professores ainda buscam a continuidade da formação acadêmica, submetendo-se a processos seletivos que também marcam suas subjetividades, mesmo reconhecendo as profundas mudanças que a aprovação nos mesmos pode gerar em suas vidas. Advogo que estes esforços precisam ser considerados e valorizados, inclusive repensando-se os valores e necessidades que a universidade pode, deve e deseja priorizar, conforme propõe Machado (2011).

Assim, é importante que as experiências docentes sejam incorporadas como saberes, tendo em vista que as mesmas podem trazer reflexões importantes para o campo educacional. Nesta perspectiva, argumento em favor do fortalecimento do protagonismo docente, encarando os professores como sujeitos que buscam iniciativas para a concretização de suas metas e expectativas. Para tal, a formação continuada na pós-graduação precisa ser ampliada, possibilitando que cada vez mais professores tenham acesso à mesma. Além disso, é fundamental que a universidade reconheça sua responsabilidade de propiciar espaços dialógicos, de reflexão e teorização sobre a prática e principalmente, a valorização dos esforços, dos saberes e fazeres docentes e das experiências subjetivas e, ao mesmo tempo, alteritárias.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, dez. 2011.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. Deteriorização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, p. 244-254, mai/jun 2011.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa: Universidade de Lisboa, 2002.

OLIVEIRA, A. S. **Quando o professor volta a ser aluno: tensões, desafios e potencialidades**. 2009. 186p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VALENTIM, I. V. L. Cafetinagem acadêmica; alguém tem medo de pesquisar as relações acadêmicas? **Polêm!ca**, v. 16, n. 3, p. 1-14, jul/set. 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O CENTRO DE ESTUDOS SEMANAL DO PEJA/RJ: UM ESPAÇO POTENTE DE FORMAÇÃO DOCENTE

Amanda Guerra de Lemos, SME Duque de Caxias, amandaguerrallemos@gmail.com

A lacuna na formação inicial

A Educação de Jovens e Adultos é estabelecida legalmente na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 como uma modalidade da Educação Básica, como ressalta o Parecer CNE/CBE 06/2010, a EJA “representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um novo modelo pedagógico próprio” (MEC, 2010, p.8) sendo assim, carrega em sua essência um desafio importante: proporcionar o direito à educação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou permanência na idade legalmente considerada própria, ou seja, para aqueles cuja escola não coube em suas vidas (ABRAMO, 2008).

Para que, de fato possa se constituir como uma modalidade, a própria LDB reconhece a necessidade de uma formação adequada, devido à sua especificidade, incumbindo por meio do Art. 61, os sistemas de ensino a promover a associação entre teoria e prática mediante inclusive, a capacitação docente em serviço. Segundo o Parecer CNE/CBE 11/2000,

(...) pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (MEC, 2000, p. 56).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No entanto, ainda vemos, mais de 20 anos depois da promulgação da LDB e quase 20 anos depois da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, uma deficiente formação inicial para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos no que tange as especificidades da modalidade: presente como disciplina específica em poucos currículos de Pedagogia e quase inexistente para as Licenciaturas em geral, a formação inicial em EJA, ainda configura-se como uma lacuna (SOARES e SIMÕES, 2004).

O desafio colocado para a modalidade, se agudiza ainda mais, quando pensamos no seu funcionamento dentro das escolas, em uma lógica onde, tradicionalmente, práticas e estruturas se organizam de forma rígida e excludente, que justamente não serviram aos alunos que encontram-se nela:

A maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA. Será que não há percepção de que não é possível obrigar jovens e adultos que não dominam os seus tempos, que têm que esticá-los, sempre, para poder sobreviver, a modelos rígidos de organização dos tempos escolares? Não esqueçamos que um jovem e um adulto já têm uma travessia longa, uma travessia de saberes, de percepções, de indagações, que tentou responder, ainda que não saiba ler nem escrever. Não é só quem sabe ler e escrever que se faz indagações sérias e busca respostas sérias. Essa é a nossa concepção letrada que não valoriza os saberes aprendidos na leitura do mundo. (ARROYO, 2007, p.13).

O PEJA/Rio de Janeiro e a formação continuada.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro construiu, ao longo de sua existência, estrutura diferenciada, com organização própria, currículo, funcionamento e práticas que se diferenciam da “escola regular” e que avança na perspectiva da EJA como uma modalidade. Presente em todas as 11 Coordenadorias Regionais de Educação, o PEJA é oferecido em 131 unidades escolares, além de 2 escolas exclusivas. Embora a grande maioria funcione com no horário noturno (18h às 22h), há escolas, além das 2

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

exclusivas, que também atendem no horário diurno, respeitando a especificidade do público da EJA nas suas diferentes necessidades.

O Programa também conta com a presença de um profissional responsável por articular o trabalho pedagógico da modalidade. O Professor de Apoio ao PEJA deve garantir a integração com o Projeto Político Pedagógico da escola, acompanhar a vida escolar dos alunos, os momentos de avaliação do trabalho desenvolvido, controlar o fluxo de materiais para alunos e professores, assessorar pedagogicamente alunos e professores, sendo o responsável por organizar e dinamizar os Centros de Estudos.

O Centro de Estudos semanal se apresenta como uma possibilidade de formação em serviço potente para os profissionais do Programa, pois tais Centros, além da organização e planejamento das ações das Unidades Escolares, devem assegurar espaço para estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, tendo em vista as especificidades da EJA.

Além dos Centros de Estudos, o PEJA experimentou, em sua trajetória, diferentes possibilidades de formação de professores, uma delas em parceria com universidades, em formato de cursos de extensão. Outras propostas de formação também foram vivenciadas, como Ciclos de Estudos para Professores Orientadores, Fórum de pesquisadores do PEJA, Fórum de Relatos de Experiências, cursos para professores novos no Programa e formações dinamizadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação, além das promovidas pelas próprias escolas que atendem o PEJA.

Não diminuindo a importância de nenhuma das demais ações, destaco a potência dos Centros de Estudos, refletindo junto Barreto e Barreto (2008) sobre formação docente quando ressaltam a importância da reflexão sobre a prática:

No enfrentamento das dificuldades é que irão surgir a maioria das novas indagações. Portanto, é necessário garantir um espaço para que estas novas questões sejam resolvidas. Assim, o processo não se esgota na formação inicial mas continua durante todo o processo.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Portanto, é necessário um processo de formação permanente.
(BARRETO e BARRETO, 2008. p.81)

Destaco a política de formação em serviço, dentro da carga horária dos professores do PEJA como uma importante contribuição para a formação baseada na reflexão-ação.

Por sua estrutura, histórico e organização é referência em Educação de Jovens e Adultos. A forma como constitui seu funcionamento, diferenciado da escola “regular” pode proporcionar aos educandos e educadores da EJA, uma outra experiência com a escola e avançar na construção da EJA como uma modalidade.

Referências

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. In. **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5-19, 2007. Disponível em http://mariaellytc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf Acesso em: 01 de maio de 2017.

ABRAMO, Helena. O que é ser jovem no Brasil hoje? Ou a construção militante da juventude In: **Ser joven em Sudamérica – Diálogos para La construcción de La democracia regional**. Ibase, Polis, CIDPA, Valparaíso, 2008. Disponível em: <<http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/06/Ser-joven-en-sudame%CC%81rica.pdf>> Acesso em: 11 de junho de 2016.

BARRETO, José e BARRETO, Vera. A formação dos alfabetizadores. In GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos – Teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

MEC. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000** de 9 de junho de 2000. Acesso em 08 de julho de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/Parecer_11_2000.pdf

_____. **Parecer CNE/CEB nº 006/2010** de 7 de abril de 2010. Acesso em 07 de julho de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content

SOARES, Leôncio e SIMÕES, Fernanda Maurício. **A formação inicial do Educador de Jovens e Adultos**. Educação e Realidade, jul/dez 2004. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25389/14723>

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NO PLANO DE CARGOS E CARREIRA DOS/DAS DOCENTES DE UBERLÂNDIA

Mariane Gomes Pereira, UFU/FACED/PPGED,

marianegpereira21@gmail.com

Lucia de Fatima Valente, UFU/ICH/PPGED

valentelucia@ufu.br

Introdução

O presente resumo é recorte de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo foi investigar e compreender a valorização do trabalho docente a partir do Plano de Cargos e Carreira de Uberlândia, na perspectiva dos professores/professoras em relação à formação continuada, remuneração, carreira e condições de trabalho. Para atender aos objetivos, inicialmente fizemos um levantamento de teses e dissertações que abordavam a temática valorização do trabalho docente, posteriormente um levantamento das políticas educacionais implementadas de 1990 à 2014 que tratavam da formação tanto inicial quanto continuada, remuneração, carreira e etc. E por último, realizamos um levantamento e análise dos Planos de Cargo e Carreira (PCC) do município de Uberlândia, Minas Gerais considerando os aspectos relacionados à formação continuada, remuneração, carreira e condições de trabalho.

Foram aplicados ainda 64 questionários aos docentes de pelo uma escola por polo. A organização por polo é uma característica da rede municipal, uma vez que tal organização facilita a participação das instituições, bem como a identificação das especificidades de cada região.

Entretanto, neste trabalho abordaremos a formação docente presente no Plano de Cargos e carreira, bem como a perspectiva dos professores em relação a essa temática. Em um primeiro momento discutiremos o conceito e alguns pressupostos da formação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

continuada, posteriormente apresentaremos a formação continuada nos três PCC's de 1993, 2004 e 2014, na sequência, mostraremos os dados levantados a partir do questionário aplicado aos docentes participantes.

Portanto, evidenciamos aqui a importância dessa pesquisa, uma vez que compõe os estudos que se dedicam a compreender a valorização do trabalho docente.

Desenvolvimento: formação dos/das professores nos Planos de Cargo e Carreira de Uberlândia

A formação docente é o processo de capacitação profissional, de titulação e qualificação dos profissionais que atuam ou atuarão no magistério nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Deste modo, nesse processo de formação há diferentes conhecimentos e saberes que são próprios deste grupo de profissionais. As formações podem acontecer em instituições públicas e privadas, assim como em espaços educativos formais e não formais.

Essa formação acontece normalmente em dois momentos: a formação inicial e a continuada. A formação inicial é um requisito básico e, segundo Cunha (2015), os cursos de Licenciatura são responsáveis por habilitar os/as professores/professoras para atuar nos níveis da Educação Básica. Já a formação continuada “refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo.”. (CUNHA, 2015, p.4).

Paula (2009) indica que a formação continuada é uma fase da formação permanente que busca proporcionar o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento da docência. Por isso os espaços destinados à formação continuada precisam promover debates e discussões a fim de gerar reflexões sobre a prática pedagógica e também a compreensão com relação às influências nas condições sociais, econômicas e materiais do trabalho aos quais são submetidos os docentes.

Há várias políticas voltadas ao oferecimento da formação inicial para os

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

profissionais atuantes que não a possuem, também para profissionais que não cursaram Licenciatura, assim como existem programas destinados ao oferecimento da formação continuada.

Nesse contexto, observamos que uma das categorias que ganhou destaque nos Planos de Cargos e Carreira (PCC) foi a formação continuada e indicaremos aqui a sua presença nos três PCC de Uberlândia, a cidade pesquisada.

Uberlândia localiza-se em Minas Gerais e a pesquisa justifica-se, pois no ingresso do mestrado em 2015 um PCC acabava de ser aprovado e buscamos compreender a efetivação ou não da valorização docente através deste. E constatou-se que o município teve um PCC em 1993 revogado pelo que foi aprovado em 2004 e o PCC de 2014, ambos em vigor até o atual momento.

Na pesquisa realizou-se uma análise por categorias e comparando o que os PCC's evidenciaram com relação a formação continuada, o PCC de 1993 no artigo 53 indica que o Município deverá promover e organizar cursos de aperfeiçoamento e especialização sobre técnicas e orientações aplicáveis às áreas de estudo e disciplinas. O plano de 2004 sinalizava, no artigo 38, os objetivos da formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação, assim como apontava a oportunidade da licença remunerada. Já o plano de 2014 estabelece como um dos seus princípios e diretrizes a garantia de programas de qualificação.

Tal como observamos não há divergências e grandes modificações, pois em todos os PCC's há o aparecimento e a proposta da formação continuada.

Além da análise desses documentos, fez-se a aplicação de 64 questionários para os professores da Rede Municipal de Ensino questionando “Quais os avanços e/ou retrocessos que você considera quanto à formação continuada (cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado) que foram proporcionados pelo novo plano de carreira aprovado em 2014?” As respostas foram diversas e por isso categorizadas em nove grupos.

O grupo A e B que correspondem a 25% sinalizaram que desconhecem ou não

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

quiseram responder. No grupo C há professoras que afirmam que a formação permaneceu como antes e que não houve mudanças. Quanto ao grupo D, encontramos professores/professoras que indicam que no PCC de 2014 houve avanços e mudanças, sendo o grupo formado por 20 professores/professoras que destacam que a formação agora é mais valorizada no currículo, o que instiga a procura por formação. Já o Grupo F é composto por professores/professoras que mencionam “promessa” da Prefeitura com relação ao oferecimento de mestrado exclusivo para professores da rede municipal, porém não encontramos documentos que comprovem a veracidade dessas respostas.

O outro grupo é o G em que os/as professores/professoras relatam a importância da formação continuada para sua atuação, sendo este composto de 5 %. O grupo H com 8% há a afirmação de que foi proposto pelo Plano de Carreira só ficou no papel e não é aplicado e o Grupo I composto de 2% refere-se à Professores/professoras que reclamam da formação continuada oferecida pela rede, ou por não terem formação na área em que atuam, ou porque quando buscam cursos fora da rede, precisam pagar por ela ou ainda que não receberam progressão apesar de buscarem formação.

Desse modo, com relação à formação continuada, poucos professores/professoras, ou seja, apenas 31,3%, relataram avanços, outros sinalizaram problemas e outros ainda não responderam ou desconhecem ter havido avanços ou retrocessos.

Considerações Finais

Tecendo as considerações finais deste resumo expandido, compreendemos com relação aos PCC's que estes não tiveram muitas modificações, pois todos indicam a formação continuada evidenciando sua importância.

A pesquisa permitiu por meio do questionário compreender que 25% dos docentes participantes desconheciam ou não sabiam responder o questionamento referente a formação continuada, o que consideramos um número bastante elevado. Constatamos, também, que 22% consideram não ter havido mudanças e que 31%

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

destacam alguns avanços, índice avaliado como baixo. Diante deste contexto, observamos ter havido alguns avanços que permitem a valorização da formação do/da professor/professora, até mesmo nas progressões, nas quais são computados os cursos que esses/essas professores/professoras se propõem a fazer, com destaque para o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), que tem sido um importante local destinado à formação por área. Contudo, o programa de capacitação e a avaliação de desempenho ainda não existem, constituindo-se em um entrave para que se efetive a valorização desses profissionais.

Referências

CUNHA, Maria Isabel de. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, 2015.

PAULA, Simone Grace de. **Formação continuada de professores:** perspectivas atuais. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec Belo Horizonte, Ano 6 n. 6 p. 65-86 jan./jun. 2009

UBERLÂNDIA. Lei complementar nº 49 de 12 de Janeiro de 1993. Dispõe sobre o estatuto e o Plano de carreira do magistério público do município de Uberlândia. Disponível em: www.uberlandia.mg.gov.br/.../cms.../Lei%20Complementar%20n%2049-1993.doc. Acesso em 20 de Junho de 2016.

_____. Lei complementar nº 347 de 20 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Uberlândia. Disponível em: www.uberlandia.mg.gov.br/.../cms.../lei%20complementar%20n%20347-2004.doc. Acesso em 20 de junho de 2016

_____. Lei nº 11.967 de 20 de Setembro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de Uberlândia e dá outras providências. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12707.pdf. Acesso em: 01/05/2016

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

TEACH FOR AMERICA:

A CONSTRUÇÃO DE UM PROFESSOR DE NOVO TIPO

Eliel da Silva Moura, NUGEPPE/UFF e IFRJ, elielsmoura@gmail.com

Os Estados Unidos da América (EUA) de Ronald Reagan, a partir do início de 1980, imprimem medidas de desregulamentação da economia, de progressiva diminuição de impostos e de redução de gastos públicos, no que ficaria marcado como o primeiro governo de adesão explícita a teses neoliberais que emergiam fortemente no período. No campo educacional, a publicação de *A nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (NAR), relatório produzido por uma comissão nomeada pelo presidente e ligada ao Departamento Nacional de Educação foi um divisor de águas (GARDNER et al., 1983). Suas conclusões alarmantes serviram de elemento justificativo para a onda de reformas educacionais apontadas para o mercado que se reproduziram nos anos e décadas seguintes. O tema da educação deu um salto significativo em exposição e debate nos anos subsequentes e conquistou espaço na agenda nacional (GUTHRIE; SPRINGER, 2004). Exatamente pela crítica ao sistema público de educação e ao trabalho docente, no contexto de pessimismo educacional e de impulso as mudanças geradas pelo NAR, que nasce nos EUA a organização não governamental da área da educação *Teach for America* (TFA), em 1989. Sob a premissa de que "*One day, all children in this nation will have the opportunity to attain an excellent education*", o TFA tornou-se um potente agente pelas reformas educacionais nos EUA. Com o objetivo de transformar a realidade de alunos de escolas públicas de baixo desempenho acadêmico, marcadamente dispostas em zonas precárias daquele país, o TFA inaugurou uma heterodoxa estratégia de recrutamento de recém graduados de diferentes áreas do conhecimento e das mais renomadas universidades americanas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

para, por dois anos, atuarem lecionando em escolas públicas, como professores temporários, após um curto treinamento de quatro a seis semanas (KOPP, 2003).

O desenho do programa, que rompia com a tradição da formação pedagógica do professor, defendia que bastava o talento destes jovens para lecionar na educação básica, independentemente de terem sido formados para tanto. Para completar o ciclo transformador previsto pela organização, estes professores temporários de elite, após o período em sala de aula, seriam alocados em postos de liderança em setores chave da educação nacional - diretores de escola, gestores educacionais, secretários de educação - utilizando a experiência em sala de aula e todo o conhecimento adquirido neste processo para mudar os rumos da educação na América. A força para levar a cabo as reformas também contaria com a rede de apoiadores formada pelos egressos do programa que não seriam diretamente absorvidos na área da educação, mas dariam sustentação desde seus postos de liderança no mercado e no mundo profissional (BROOKS; GREENE, 2013).

A consolidação do TFA nos EUA foi acompanhada de um movimento de exportação de seu modelo de atuação para diversos países do mundo. Em 2007, a fundadora do *Teach for America*, Wendy Kopp, anunciou a criação do *Teach for All*, rede global de suporte a empreendedores sociais ao redor do mundo que desejassem expandir as reformas educacionais defendidas pelo TFA. Desde sua fundação, quarenta e seis países, espalhados pelos seis continentes, iniciaram organizações educacionais incorporando a metodologia do TFA e inserindo-se na rede global pela reforma da educação.

O *Ensina Brasil*, organização não governamental herdeira da metodologia do *Teach for America* no país, iniciou suas operações em 2011, através de parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. No modelo aqui adotado, trinta e dois *ensinas* - nomenclatura utilizada para tratar os agentes da organização - recém-graduados em diversas carreiras, a maioria sem licenciatura, atuaram em unidades escolares participantes do programa Escolas do Amanhã. Embora a ambição da organização fosse que estes profissionais assumissem turmas regulares, naquela ocasião,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

os *ensinas* trabalharam no contraturno escolar, em aulas de reforço para alunos com baixo rendimento acadêmico. Apesar de forte apoio midiático, inserções positivas na grande imprensa e parceria com empresas que viabilizaram sua operação, após o encerramento do segundo ano de atuação nas escolas do município, o programa foi descontinuado. Somente em 2016 o *Ensina Brasil* é refundado. Com nova equipe diretiva e desvinculando-se da primeira experiência ocorrida anos antes, optou por estabelecer sua nova sede em São Paulo. Uma das principais barreiras enfrentadas pela versão carioca do projeto parece ter sido superada, já que, através de parceria com os governos dos estados de Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e Espírito Santo (ES), os *ensinas* são contratados pelas próprias secretarias de educação como professores temporários, podendo lecionar plenamente em turmas regulares da rede pública estadual, mesmo sem licenciatura.

Para lidar com as limitações legais, que restringem graduados sem formação pedagógica de lecionarem na educação básica, a emenda constitucional Nº 85, de 2015 (BRASIL, 2015), que trata, entre outros, da possibilidade de parcerias público privadas na área de ciência, tecnologia e inovação, foi utilizada como justificativa. Nos decretos e na portaria que oficializaram as parcerias, os governos dos três estados mencionaram a ideia de inovação e formação de líderes na educação como argumento central (MATO GROSSO, 2016; MATO GROSSO DO SUL, 2016; ESPIRITO SANTO, 2017). No ES fez-se ainda menção ao "modelo testado internacionalmente em mais de 40 países" para sustentar o acordo (p. 22). Em todos os casos são conferidas ao *Ensina Brasil* prerrogativas de gerenciamento do processo de seleção de professores e de formação prévia e continuada de profissionais contratados temporariamente para atuar nas escolas dos estados. Do conjunto de problemas associados ao TFA e suas filiais, nos debruçaremos neste trabalho especificamente no papel exercido pela organização enquanto articuladora de reformas educacionais voltadas ao mercado a partir de sua incidência direta nos sistemas públicos de ensino pelo recrutamento, treinamento, gestão da educação e introdução de metodologias de ensino.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Como destacamos, uma articulada estratégia, de dimensões globais, chega ao Brasil e propõe um professor de novo tipo. Enquanto tal experimento avança, com relativa facilidade, cumpre investigar seu sentido no país. Como temos visto em seu país de origem, o discurso que norteia o TFA diz que basta professores brilhantes e que trabalhem duro, obstinadamente, para responder as desigualdades educacionais. Em contraponto, passa a mensagem de que os professores tradicionais não são capazes de o fazê-lo, por não se esforçarem o suficiente e por não serem tão talentosos. Blumenreich e Rogers (2016) lembram do princípio do "melhor e mais brilhante" defendido pelo TFA desde sua fundação e que supõe que qualidades pessoais dos participantes e seu desempenho acadêmico prévio definem seu sucesso como professor. Os autores concluem que tais supostos são um mito da teoria da ação TFA e que tais resultados nunca se confirmaram na realidade de escolas pobres dos EUA.

Destacamos que até o presente momento, a que pese o acúmulo de discussões e pesquisas que abordaram o tema das reformas educacionais liberalizantes, especialmente em sua articulação com organismos internacionais e organizações e fundações do chamado terceiro setor, não identificamos nenhum trabalho em língua portuguesa que abordasse a rede *Teach for All* ou sua matriz nos EUA, o TFA. Tampouco encontramos estudos que dessem conta da inserção da organização no Brasil. Entretanto, um único trabalho, em língua inglesa, investigou o aparecimento do *Ensina Brasil* no Rio de Janeiro: Straubhaar (2014). A partir dos problemas aqui levantamos, consideramos fundamental o aprofundamento nas ações e propostas apresentadas pela organização em questão.

Referências

- BLUMENREICH, Megan; ROGERS, Bethany L. TFA and the magical thinking of the "best and the brightest". **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, 2016.
- BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 85, DE 26 DE FEVEREIRO DE 2015. **Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação**. Disponível em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm> Acesso em 28 dez. 2017.

BROOKS, Erinn; GREENE, Kathleen. Problems, Politics, and Possibilities: Imagining a Teach for America that really is for America. **Critical Education**, v. 4, n. 13, 2013.

ESPÍRITO SANTO. Portaria conjunta SEDU/ SEGER N° 002-R, de 11 de setembro de 2017. Disponível em

<<http://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3875/#/p:29/e:3875?find=%22343154>> Acesso em 06 Jan. 2018.

GARDNER, David P. et al. **A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform. An Open Letter to the American People. A Report to the Nation and the Secretary of Education.** 1983. Disponível em

<<https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>> Acesso em 03 jan. 2018.

GUTHRIE, James W.; SPRINGER, Matthew G. A Nation at Risk Revisited: Did "Wrong" Reasoning Result in "Right" Results? At What Cost?. **Peabody Journal of Education**, v. 79, n. 1, p. 7-35, 2004.

KOPP, Wendy. **One day, all children...: The unlikely triumph of Teach for America and what I learned along the way.** PublicAffairs, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. DECRETO N° 14.602, DE 31 DE OUTUBRO DE 2016.

Institui o Programa Estadual de Incentivo à Carreira Docente e à Inovação Metodológica no Ensino Básico Estadual, e dá outras providências. Disponível em

<http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9278_01_11_2016> Acesso em 28 dez. 2017.

MATO GROSSO. DECRETO N° 774, de 21 DE DEZEMBRO DE 2016. **Institui o Programa Estadual de formação de lideranças e inovação metodológica no Ensino Básico Estadual, e dá outras providências.** Disponível em

<<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/133892379/doemt-21-12-2016-pg-1>> Acesso em 28 dez. 2017.

STRAUBHAAR, Rolf. **The Ideological Dominance of Market Logic: Adapting US-based Education Reforms into Rio de Janeiro's Poorest Schools.** University of California, Los Angeles, 2014. (Tese de Doutorado)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO E A APRENDIZAGEM

UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Liliana Vieira Martins, SEEDUC, lilith.vieira@gmail.com

Andreza Santiago Gottgroy de Araujo, SEEDUC, andreasga@gmail.com

1- INTRODUÇÃO

A escola deveria ser uma extensão do nosso lar, e os professores não deveriam se limitar apenas à transmissão dos conteúdos curriculares. Uma das premissas da instituição escolar é formar cidadãos. O agente de maior influência dessa formação é o professor, através dele que o aluno tem acesso aos conteúdos conceituais e com sua mediação que desenvolve a capacidade de usar o que aprende no seu dia a dia.

Apesar disso, é possível constatar que, dentre as coisas que ainda assombram a relação de ensino aprendizagem estão: a falta de diálogo, a indisciplina e o autoritarismo em sala de aula presentes no ambiente escolar. Sabe-se que o professor não pode ser o único agente responsável por efetivar uma educação de qualidade, mas o relacionamento que mantém com seus alunos deve fazer a diferença.

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor, incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p.73)

Com essa afirmativa compreendemos a importância do relacionamento afetivo e da formação continuada desse professor, para lidar todos os dias com um corpo discente diverso e plural que demanda uma didática renovada.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

2- OBJETIVOS

- Refletir sobre a relação professor-aluno e sua contribuição para o processo de ensino – aprendizagem;
- Discutir o papel do professor como mediador do conhecimento e a importância da formação didática desse professor;
- Relacionar aprendizagem e afetividade;

3- METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, a referida pesquisa terá como fundamentação metodológica um caráter descritivo, onde um caso específico que foi observado será relatado e fundamentado à luz de estudos sobre pesquisadores que tratam dessa temática.

4- DESENVOLVIMENTO

A escola é um local de construção do desenvolvimento social, cognitivo e tecnológico, uma extensão da sociedade onde desde pequenas as crianças desenvolvem suas habilidades e experimentam as alegrias e frustrações de se viver em sociedade, teoricamente uma das principais funções da escola seria formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de viver em sociedade, porém muitas vezes o que vemos na prática são professores reprodutores, que buscam alunos disciplinados que não contestam sua prática. Segundo Gadotti (1999, p. 02):

Para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem é detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A importância da figura do professor e sua relação com os alunos pode influenciar significativamente o modo que o aluno absorve os conteúdos e como ele pode relacionar esse aprendizado com a sua vida, para Paulo Freire (1996) a escola tem que ser um ambiente favorável à aprendizagem, onde professor e aluno devem se relacionar de uma forma dialógica e com respeito mútuo. Para Freire o docente deve ensinar a pensar, não se limitando somente ao ensino dos conteúdos curriculares, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE,1996, p.28). As boas experiências escolares fazem com que o aluno construa uma identidade de sucesso e nessa mesma linha as experiências de fracasso tornam o aluno inseguro e desmotivado.

Pesquisadores da educação têm se preocupado em desenvolver teorias que ajudem a contribuir para um trabalho mais significativo nas escolas, mas ao focarmos no atual contexto escolar, ou até mesmo buscarmos notícias relacionadas a casos envolvendo instituições de educação, podemos perceber que conflitos, reclamações e insatisfações sobre o relacionamento interpessoal entre professor e aluno são constantes. Para o professor é cada vez mais difícil saber dosar amizade, autoridade e respeito, já que estamos num mundo de “desconstrução” de conceitos e para muitos custa abrir mão de seus conceitos arraigados e construídos por anos em uma escola tradicional onde contestar seja, professor, pais, ou qualquer outro tipo de autoridade, era uma coisa que poucos jovens ousavam.

Hoje, contestar, quebrar conceitos, desconstruir parecem ser as palavras de ordem nas instituições educacionais, os alunos se sentem à vontade para questionar não só o currículo escolar como também a didática do professor esses questionamentos influenciam na relação interpessoal, ao planejar suas aulas, primeiramente o professor deveria pensar se, colocando-se no lugar do aluno, gostaria de assisti-la um dia, pois uma aula nada atraente desestimula a classe fazendo com que todos queiram estar em qualquer outro lugar menos ali. Recursos tecnológicos podem até ser oferecidos, porém o relacionamento virtual não supera o contato presencial, pessoalmente o professor pode

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

observar como os alunos reagem ao conteúdo estudado, se eles sentem dificuldades, se precisam de uma nova abordagem didática.

Organizar uma prática escolar com aulas dinâmicas, onde a linguagem dos alunos é utilizada como uma ferramenta de aproximação, conseguir transmitir os conteúdos com clareza e objetividade é sem dúvida, compreender que o aluno é um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a sua história e modificando o seu redor.

Quando o aluno percebe que o professor que está à sua frente tem o prazer de ensinar, se preocupa com a classe e planeja suas aulas com consideração, o relacionamento e a aprendizagem muda. Durante a observação percebemos que a turma analisada manteve posturas diferentes com duas professoras específicas, uma chegava à escola no horário certo, sempre tinha suas aulas planejadas e cumpria seus combinados com a classe, com esta professora os alunos dialogavam e a aula fluía bem, assim como a assimilação dos conteúdos como foi possível perceber nas avaliações bimestrais. Antagônico a isso, a outra professora faltou por diversas vezes, quando comparecia chegava atrasada e sem material e chegou a citar que não planejava suas aulas. Com esta docente a turma agia de forma passiva, alguns não prestavam atenção na sua fala, ficando alheios ao conteúdo.

5- CONCLUSÃO

A escola não pode ser um espaço para sofrimentos, ao contrário disso: deve ser um local onde o aluno deve aprender a lidar com as suas frustrações enquanto amadurece seu pensar em relação a si e ao mundo. O professor tem a função de ser um mediador desse desenvolvimento, sabendo dosar a autoridade e tendo compromisso com o educando. Assim, os conflitos interpessoais conseguem ser sanados e o processo de ensino aprendizagem ocorre de forma mais propícia e segura, fazendo com que o aluno

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

possa adquirir sua autonomia para lidar com as adversidades que ocorrem ao longo da vida.

Reconhecendo esse fato devemos entender que o professor tem um compromisso contínuo com a sua formação, buscando sempre renovar sua prática e sua didática, estando preparado para a diversidade de alunos que todos os anos chegam às escolas.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 1994.
ELIAS, M. D. C. Pedagogia Freinet – Teoria e prática. São Paulo: Papirus, 2000.
GADOTTI, M.. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1999.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
LIBÂNEO, J. C.. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NÃO DOCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neide de Aquino Noffs

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

nnoffs@terra.com.br

Cátia Cristina da Mota Martins de Souza

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

cacrisouza@globocom

A formação de profissionais, que integram as equipes das Unidades Escolares, é um pilar fundamental para uma educação pública de qualidade, capacitando e preparando os profissionais da educação para questões desta sociedade contemporânea. Em especial, a formação da Equipe de Apoio à Educação, trabalhadores que, embora não sejam docentes, atuam no contexto escolar, estando em contato direto com os educandos, sendo preciso, portanto, que tais profissionais estejam imbuídos do espírito educativo e tenham a consciência de que devem exercer seu papel de maneira eficiente para que se construa uma escola de excelência, em que todos contribuam para relevância do processo educativo, concretizando o objetivo maior, que é a aprendizagem significativa, atendendo assim, aos reclames do mundo atual.

Contudo tais profissionais da educação, não raras vezes, se inserem no currículo oculto: atores invisíveis no cenário educacional. Sendo este segmento da educação condicionados à execução de atribuições, estritamente, administrativas, tornando-se meros tarefeiros, o que gera, por parte destes profissionais, um sentimento de baixa

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

estima e de não pertencimento ao contexto escolar. Tal realidade, compromete a aprendizagem, haja vista que a qualidade social da educação permeia a valorização dos profissionais da escola.

As políticas e ações em torno da formação acabam por não atender as demandas atuais da escola básica, não se levando em conta as concretas condições de trabalho do profissional e as condições de vida dos educandos, que em termos de capital social e cultural apresentam lacunas. Neste sentido, o presente trabalho se apresenta como um recorte de um trabalho de pesquisa sobre a formação destes profissionais não docentes na educação, realizada numa escola pública municipal de Ensino Fundamental, na região leste, da cidade de São Paulo, nos anos de 2016 e 2017. Os temas abordados foram: Integração; Comunicação; Educação para um ambiente saudável; Gestão de conflitos; Autonomia; Harmonia, entre outros temas. Sendo utilizado técnicas ativas de aprendizagem e recursos áudio visuais, que possibilitaram encontros significativos e propícios ao protagonismo dos atores envolvidos. Os assuntos foram trabalhados, por meio de dinâmicas de grupos, estudos de casos, dramatizações, e outras técnicas. Esta pesquisa aborda a importância e a necessidade sentidas, de analisar, no âmbito escolar municipal do Ensino Fundamental, a formação da Equipe de Apoio à Educação e a contribuição desta para o atendimento efetivo das demandas do processo educativo.

Com o objetivo de capacitar a Equipe de Apoio à Educação, no âmbito das escolas públicas municipais, e valorizar estes profissionais, para o melhor cumprimento de suas funções, assim como para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos mesmos ao contexto educacional, a fim de atuarem, significativamente, frente às exigências do processo educativo no mundo contemporâneo, e contribuírem para a concretização de uma educação pública de qualidade. A Equipe de Apoio à Educação caracteriza-se por profissionais da educação, que integram a equipe escolar das Unidades Educacionais da rede municipal de ensino, composta por Agentes Escolares (vigilância) e Auxiliares Técnicos de Educação (secretaria e inspetoria). O embasamento teórico voltou-se aos estudos da andragogia, da aprendizagem

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

significativa e das metodologias ativas e inovadoras, além dos ensinamentos de ilustres pesquisadores da educação da atualidade, como Feldmann (2003), Alarcão (2003), Freire (1999), Apple e Beane (2001), Knowles (2009), Masetto (2003), entre outros. Ressaltando que tal formação não seja apenas de cunho técnico, mas também e, sobretudo, humanística e holística, que favoreça a compreensão pessoal e social do processo educativo e que desenvolva todas as potencialidades dos profissionais e valorize os mesmos, tirando estes do campo da invisibilidade, para torná-los sujeitos do seu aprendizado, de suas decisões e de sua atuação profissional.

Constatamos, neste sentido, a relevância do estudo e pesquisa da presente temática, entendendo que a formação destes profissionais da educação é questão de suma importância e de urgência, devendo ser refletida e cuidada com ações, que atentem para as reais necessidades e expectativas de tais profissionais, reconhecendo, de fato, o valor destes atores no processo educativo dos alunos e de sua formação como cidadãos. Neste trabalho, a metodologia empregada parte de um estudo bibliográfico e documental e de uma observação direta intensiva. Ao longo da experiência de formação do segmento de Apoio à Educação, observamos algumas dificuldades, bem como avanços, no tocante às mudanças de atitudes ligadas à auto estima, ao sentimento de pertencimento e as relações interpessoais no ambiente escolar, concretizadas em atitudes proativas, relações mais humanas e de confiança. Caminhando, na direção de contribuir para a melhoria da educação pública municipal, entretanto há muito, ainda, a se avançar, necessitamos de olhares sensíveis de gestores e governantes, de ações humanizadas e políticas públicas na educação, que implementem formações com qualidade para todos profissionais da educação, incluindo assim, os profissionais não docentes, valorizando e desenvolvendo estes, para uma atuação autônoma, competente e comprometida com o bem comum.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, Michael; BEANE, James (orgs.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 2001.
- AUSUBEL, David Paul. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro. Editora Interamericana,1980.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15 abril 2017.
- BRASIL. Decreto nº54.453 de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais da educação que integram as equipes escolares das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial, São Paulo, SP, 11 de outubro de 2013, p.1 a 3
- FELDMANN, Marina Graziela. **Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento**. In: SEVERINO, J. A; FAZENDA, I. C. A. (orgs.) **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Cidade Educativa). p. 127-150.
- _____; MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. **Formação inicial de professores: a experiência do PIBID**. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/eveline-ignacio-da-silva-marques-marina-graziela-feldmann.pdf>>. Acesso em 04 abril 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FERREIRA, Naura Siria Carapeto. **A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos**. In: FERREIRA, Naura Siria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **Gestão democrática na Educação: Atuais tendências, novos desafios**. 4ª ed. São Paulo: Cortez,2003.
- KNOWLES, Malcolm. **Aprendizagem de Resultados: Uma prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Trad. Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã**. In: COSTA, M. W. (org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: MF livros, 2008.

MARQUES, Mario Osório: (2003). **A formação do profissional da educação**. Ijuí/MG: 4.ed. Editora UNIJUI. ISBN 85-7429-045-9.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. São Paulo: Editora Summus, 2003.

_____. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

_____. **Desafios para a Docência Universitária na Contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta**. 1ª ed., São Paulo: Avercamp, 2015.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

NOFFS, Neide de Aquino. **Psicopedagogo na rede de Ensino: a trajetória de seus atores-atores**. 1º ed. São Paulo: Editora Elevação, 2003.

_____. (org.). **A formação de professores em diferentes contextos de aprendizagem**. São Paulo: Artgraph, 2016.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2002. PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006

SANTOS, Clóvis Roberto. **A Gestão Educacional e Escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage, 2008.

_____. **A Gestão Educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SENTIDOS DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Isabella Cavallo da Silva, UFRJ, isabellacavallo@bol.com.br

Esse trabalho tem como objetivo analisar os sentidos de docência que a sociedade avalia como os corretos na escolha de seguir na profissão docente. Repleto de clichês que devemos questionar e atrelado aos estudos teórico-metodológicos biográficos e narrativos vemos outra maneira de analisar as escolhas e práticas docentes. Historiadores e educadores tratam das relações pouco pessoais onde a sociedade avalia a prática do professor como algo já pré-estabelecido. A formação de professores de História, onde se insere este trabalho, é vista como uma junção de fatores de história de vida que devem ser levados em consideração, com apontamentos de autores do campo que nos mostram como nossas escolhas estão inseridas em nossos contextos biográficos e sociais. Aponto questionamentos a respeito do papel desse professor que a sociedade avalia como “bom”, e se de fato, pode-se avaliar tal questão. Não, necessariamente, me atenho a responder todas as questões apresentadas, porém, está atrelado a um estudo maior, onde futuramente, pretendo ampliar minha pesquisa e possíveis respostas para os apontamentos feitos.

Muitos estudos sobre a profissão docente voltam-se, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério. (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, p. 373 2011).

A profissão docente há muito vem sendo estudada de forma a ser entendida e explicada. Afinal como esses sujeitos, professores, tutores, mestres entre outras formas que são chamados, refletem a repassam suas experiências a partir de sua existência e escolhas? Na perspectiva dos estudos biográficos, o sujeito professor, se forma ao longo da trajetória de sua vida. Ao se narrar ele mobiliza várias lembranças como as de um

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

professor marcante na sua escolaridade, ou as que se relacionam às suas experiências formativas nos cursos de licenciatura.

O papel desempenhado pela história de vida na formação docente é reconhecido no campo educacional desde os anos de 1980. Pesquisas de diferentes perspectivas teóricas têm produzido resultados relevantes sobre os efeitos - na compreensão da prática docente - da possibilidade de entendermos a articulação entre a individuação do sujeito, suas singularidades e sua inscrição em processos históricos mais amplos por meio da, reflexividade biográfica. Como afirma Delory-Momberger (2012)

A pesquisa biográfica faz a reflexão da inserção do agir e do pensar humanos nas figuras orientadas e articuladas no tempo, que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa. De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: a história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida, algo começa, se desenvolve, chega a seu tempo, numa sucessão, num encaixe, em empilhamento indefinido de episódios e de proezas, de provas e experiências. (DELORY-MOMBERGER, p. 73 e 74, 2012).

O trecho acima reafirma a importância de discutir e pesquisar de fato como a experiência formadora, abordagens e aprendizagens experienciais organizam o eixo para a produção das narrativas pelos professores nas pesquisas autobiográficas. A pesquisa biográfica e estudos autobiográficos, nos quais se inscrevem este projeto, possibilitam pois, desenvolver no campo da formação de professores outras maneiras de pensar a docência . Cada biografia narrada de quem quer ser ou já é professor nos dá indícios tanto da maneira como aquele sujeito singular tornou-se docente, a partir de elementos biográficos que se acumulam ao longo de suas trajetórias como de características comuns do campo de profissionalização docente do contexto histórico no qual ele se insere.

Reforçando essa perspectiva de análise da formação e prática docente, Antônio Nóvoa no texto “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, afirma:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NOVOA, 2009. p.32)

Como professores, pesquisadores e/ou futuros professores, alguns questionamentos podem aparecer como: qual História iremos contar? Como vamos contar? Tem uma forma certa de dar uma determinada aula sobre um determinado tema?

Nós historiadores, ao contrário do que faz crer as dicotomias que atravessam nosso campo de estudo hoje, não escrevemos a História da margem direita ou da margem esquerda do rio, não podemos optar por habitar a margem do objetivismo ou a margem do subjetivismo, a margem da construção discursiva da História, pois a História em seu acontecer articula e relaciona todos estes aspectos e a narrativa histórica também deve fazê-lo. Nós escrevemos a História de dentro dela mesma, escrevemos a História navegando em seu leito (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 29.).

Descrever a narrativa como uma construção histórica, não estabelecer em qual lado ficar, o que não quer dizer ficar em cima do muro, pois, é sabido que vivemos um período de forte intervenção das políticas públicas em relação ao professor de História, suas aulas e escolhas. Assim, fazer diferente é como está em ALBUQUERQUE (2007), “escrever a História navegando em seu leito”, somos história, fazemos história todos os dias.

Quando proponho não romantizar a profissão docente, pelo fato de pensarmos que por trás de cada escolha de cada profissional da área de educação há uma história a ser contada, mesmo que esta seja romantizada, é a biografia de cada indivíduo que vai decidir como este escolhera sua profissão, seu ofício. Não cabe à sociedade decidir como um professor deve se relacionar com sua escolha profissional, ele pode ministrar aula por amor, ou com amor. Tais clichês só reforçam toda a mística de que para ser professor precisa ter dom, no entanto, devemos lembrar que dom todos nós possuímos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

algum, e outra vez, ampliar suas considerações, de modo a tornar mais nítido o que você está compreendendo por essa expressão.

Para ser um bom professor este deve nascer com qual dom? Da comunicação, da simpatia, do altruísmo? Ou todos juntos?

É natural que qualquer prática social que tenha de ser muito repetida tenda, por conveniência e para maior eficiência, a gerar um certo número de convenções e rotinas, formalizadas de direito ou de fato, com o fim de facilitar a transmissão do costume. Isto é válido tanto para práticas sem precedente (como o trabalho de um piloto de avião) como para as práticas já bastante conhecidas. As sociedades que se desenvolveram a partir da Revolução Industrial foram naturalmente obrigadas a inventar, instituir ou desenvolver novas redes de convenções e rotinas com uma frequência maior do que antes. Na medida em que essas rotinas funcionam melhor quando transformadas em hábito, em procedimentos automáticos ou até mesmo em reflexos, elas necessitam ser imutáveis, o que pode afetar a outra exigência necessária da prática, a capacidade de lidar com situações imprevistas ou originais. Esta é uma falha bastante conhecida da automatização ou da burocratização, especialmente a níveis subalternos, onde o procedimento fixo geralmente é considerado como o mais eficiente (HOBSBAWM, 1984, p. 11).

Finalizando, com este trecho, onde exemplifica tudo que foi dito de como se tornar professor pode ser visto com um reflexo de uma sociedade, onde todos apoiam quem quer ser um, desde que dentro dos moldes dos costumes, tradições e hábitos, nada é natural onde uma sociedade é massacrada por informações, modificações e histórias individuais todos os dias. Tornar-se professor de História é mais que uma simples escolha, é um recorte de toda vida fundamentadas nas suas escolhas individuais atrelados à sua história.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre a História e Invenção. In: _____. História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. São Paulo: Edusc, 2007, p.19-39.

HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (orgs.). A Invenção das Tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 9-23.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto; tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. _____. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectiva metodológica. Tradução de Albino Pozzer. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. PASSEGI, Maria da Conceição. (Org.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PASSEGGI, Maria da Conceição ; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P.. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 27, p. 369-386, 2011.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:
UMA MOBILIZAÇÃO DE SABERES INDISPENSÁVEIS À CONSTRUÇÃO DE
UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Lohayne Marriê Pacheco Laia, FAETERJI, lohaynemplaia@gmail.com

Larissa Pacheco Carvalho Ferreira, FAETERJI, larissapcf1703@gmail.com

Cyntia de Souza Bastos Rezende, FAETERJI, cyntiagaleao.faeterj@gmail.com

O presente estudo tem por objetivo investigar quais saberes teóricos e práticos são mobilizados na licenciatura de Pedagogia e qual a contribuição destes para uma educação de qualidade, considerando que, através dos referenciais teóricos, um dos fatores que culminam na má qualidade educacional do Brasil é o despreparo dos futuros professores devido à má formação inicial. Este país, quando comparado a outros, não dispõe de um ensino de qualidade. Segundo dados divulgados pelo PISA (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), nas provas aplicadas pelo programa aos alunos de 70 países, o Brasil ocupou a 63ª posição em ciências, a 59ª em leitura e a 66ª em matemática no ranking mundial de educação (PISA, 2016 apud MORENO, 2017). O resultado demonstrado no exame aponta que é necessário repensar a educação. Uma das formas de se reverter tal realidade é investir no professor e nos aspectos de sua profissão, dentre esses, está sua formação inicial, uma vez que “[...] os bons professores são o principal insumo para conseguir a qualidade educativa” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 20).

O número de docentes formados sem uma base sólida de saberes na formação inicial cresce. Esses indivíduos estão despreparados e é preciso estar consciente de que tal formação defasada implica diretamente na qualidade da educação. Diante desta realidade, pergunta-se: em que medida é possível perceber as bases dos saberes

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

mobilizados na formação inicial dos futuros docentes como contribuintes na construção de uma educação de qualidade no Brasil? Segundo Tardif e Lessard (2012, p. 12), a escola é “uma organização fossilizada”, ou seja, ainda encontra-se em regime de ensino arcaico quando comparada às mudanças sofridas na sociedade. Tal disparidade afeta a formação inicial do docente, que não é preparado para lidar com as demandas atuais da população. Logo, observa-se que as instituições brasileiras de licenciatura deixam a desejar quanto à qualidade do ensino proposto aos formandos.

Caminhos Metodológicos da Pesquisa

Partindo destes pressupostos, realizou-se uma entrevista semiestruturada, com três estudantes do 6º período do curso de Licenciatura em Pedagogia, numa faculdade Estadual, no município de Itaperuna, no Estado do Rio de Janeiro. Os três encontram-se no penúltimo período da licenciatura em Pedagogia e seus nomes reais foram substituídos, a fim de, preservar suas identidades. Cássio, nunca exerceu a atividade docente; Luana já atuava na área antes mesmo de iniciar o curso, totalizando uma carreira de vinte e três anos e Eduardo começou a atuar durante sua graduação. Para registro das respostas, foi utilizado um aparelho de celular com gravador de voz.

Assim, buscou-se compreender os sentidos de profissão expressos pelos graduandos, relacionando-os aos estudos realizados na licenciatura, a partir da identificação e análise dos problemas, desafios, estratégias de superação, apontados pelos mesmos, durante o processo de participação no curso e a importância da formação inicial para a construção de uma educação de qualidade. Este estudo realizou-se por meio da abordagem qualitativa, que “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), visando analisar e relacionar a formação inicial do professor na construção de uma educação de qualidade. Como procedimento aos encaminhamentos da investigação, utilizou-se da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pesquisa bibliográfica, que de acordo com Lakatos e Marconi (2003), compreende toda publicação sobre o tema escolhido, em suas mais variadas formas. E a pesquisa de campo com entrevista semiestruturada, que se caracteriza como:

Aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

Acreditamos que esta pesquisa nos auxiliará a melhor compreender, rever e propor ações voltadas à formação docente e às demandas do ambiente profissional, através da contribuição de pesquisadores abordados da área, dentre outros, que dialogam com a perspectiva atual de formação inicial.

Resultados da pesquisa de campo

As perguntas objetivaram conhecer o perfil dos entrevistados, verificar se os mesmos julgavam ter relação entre a teoria disponibilizada em sua faculdade e a prática observada nos estágios e se consideravam que, o que fora exposto durante o curso, seria suficiente para o início do exercício da prática docente. Neste sentido, Cássio respondeu:

[...] Acredito que a teoria colocada aqui na instituição é de suma importância, traz aprendizado e uma bagagem com bastante conteúdos, com bastante aprendizado. Porém, acho que na teoria é muito válida, mas na prática não, porque quando chegamos no estágio, não temos a prática, ficamos só observando.

Luana fez o seguinte apontamento:

Ter relação até tem, só que você precisa da teoria e da prática. Quando você cai em sala de aula só com a teoria, [...] encontra muita dificuldade e vai aprendendo com a prática.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Eduardo expôs:

[...] Há disciplinas que vão ser compatíveis com o estágio, com a realidade do estágio e tem disciplinas que, infelizmente, a realidade que você tem dentro da sala de aula na faculdade não condiz com o que você encontra no estágio. Acaba sendo uma realidade totalmente diferente [...].

A partir da análise de algumas das respostas dos discentes apresentadas na pesquisa, observou-se grande queixa sobre a carência dos conhecimentos práticos disponibilizados no curso. Para eles, os estágios, na forma que são desenvolvidos, não são o suficiente para lhes dar suporte prático e o contato com a prática ainda não é suficiente para saber como lidar com os desafios da docência. De acordo com tal afirmação, Vaillant e Marcelo (2012) expõem que o paradigma do estágio pautado na observação está ligado ao modelo tradicional de aprendizado da práxis docente, onde o graduando, passivamente, constrói perspectivas superficiais sobre o que seria lecionar.

Segundo este modelo, o estudante aprende através da observação do professor regente da turma, na qual estagia, sendo capaz de reproduzir algumas das atitudes do referido profissional, no futuro. Os alunos ficam limitados àquilo que vivenciam de forma passiva nos estágios, “nesse modelo, é designado ao docente em formação estabelecer as conexões possíveis - se houver- entre o currículo explícito que cursa na instituição de formação e o currículo vivido durante o estágio” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 88). Logo, o aluno encontra dificuldades em estabelecer relação entre a teoria e a prática por não saber como aplicar os conceitos ao ter contato com a sua primeira turma, o que indica que tal modelo de estágio mostra-se superficial para a formação inicial do docente.

Considerações finais

Mediante o que fora exposto durante o desenvolvimento da pesquisa, consolidado pelo suporte bibliográfico e evidenciado a partir da entrevista

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

semiestruturada, inferiu-se que, as mudanças educacionais não acompanham o ritmo das mudanças sociais e, mesmo com todos os avanços vividos em meio à história do magistério, ainda estamos longe de alcançar uma formação inicial docente de qualidade. Pôde-se observar, nas respostas dos entrevistados, que os alunos não conseguem pôr em prática a teoria, justamente por não haver uma conexão entre ambas, uma vez que os mesmos abordaram fragmentadamente as duas esferas, não tratando-as como co-dependentes. É como se para eles, apesar da teoria ser satisfatória, os estágios de observação dificultassem a atuação livre (porém supervisionada), mostrando assim, a necessidade de serem observados e auxiliados ao participarem da atividade docente, não somente de observar e auxiliar passivamente, uma vez que isto acaba por atrapalhar a construção de sua própria identidade docente.

Referências

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p.32.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003. p.186.

MORENO, A. C. **Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em: 09 out. 2017.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2012, p.12.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012, p.20-88.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ARTICULAÇÃO ENTRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO?

Silvana Malheiro do Nascimento Gama (NUGEPPE/ UFF) –
smalheiro2004@yahoo.com.br

Laila Fernanda de Castro Gonçalves (NUGEPPE/ UFF) – lailaeducacao@gmail.com

A formação de professores, historicamente, ocupa lugar de destaque nas políticas educacionais brasileiras. Resgatar o histórico das políticas de formação de professores no Brasil exige recuperar as políticas de formação de professores delineadas a partir da década de 1990 (FREITAS, 2002). Dentre as principais, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº9394/96; o Decreto nº 3.276/99 que retirou, provisoriamente, a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil dos cursos de Pedagogia; as Diretrizes Curriculares para formação inicial de professores para a educação básica em nível superior (2001); o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Item IV: Magistério da Educação Básica); a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) e o Plano Nacional de Educação de 2014 (metas 15 e 16).

No que tange ao recente PNE (2014-2024), o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas públicas em Educação (NUGEPPE) da Universidade Federal Fluminense (UFF) buscou analisar a sua articulação com os Planos Municipais de Educação (PME) do Estado do Rio de Janeiro, através da tabulação e análise das propostas para os diferentes temas abordados no texto da Lei, inclusive para a formação de professores. Ao todo, foram analisados 89 Planos Municipais, tendo em vista que três municípios ainda encontravam-se em vias de finalização dos seus respectivos planos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Na análise realizada, através das técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1994), é possível constatar que a formação docente é tema constante nas mais variadas metas dos Planos Municipais, manifestando-se nas várias etapas da educação básica, bem como em suas diferentes modalidades. Nesse sentido, torna-se necessário enfatizar que a análise empreendida circunscreve-se no conteúdo das metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, visando a examinar como tais elementos são contemplados ou apagados nas metas estabelecidas pelos Planos Municipais de Educação no Estado do Rio de Janeiro.

Ao procedermos à análise dos Planos Municipais abordaremos conceitualmente três principais categorias identificadas em torno da formação de professores, ao longo dos referidos textos. A primeira diz respeito à necessidade de universalização da formação dos docentes em nível superior.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) estabeleça que a formação para docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental ainda seja possível nos cursos de formação em nível médio (Curso Normal), a universidade apresenta-se como espaço privilegiado dessa formação (SILVA, 1999). No entanto, a letra da Lei não é específica ao ponto de indicar a *universitarização* (SILVA, 1999a) como projeto de formação do professor brasileiro, embora seja essa a defesa empreendida nesse texto.

A necessidade de formação em nível superior não se concentra apenas nos anos iniciais, tendo em vista que em 2016, apenas 46,9% dos docentes que lecionavam nos anos finais do ensino fundamental possuíam formação compatível com a disciplina em que atuavam. No ensino médio, a situação não é tão diferente, pois apenas 54,9% dos docentes, ou seja, quase metade deles, possuía a formação superior na área em que lecionavam.

Na análise empreendida dos Planos Municipais do Rio de Janeiro foi possível constatar que os entes municipais, de fato, deram a devida importância ao conteúdo da meta 15 do PNE. Podemos observar que cerca de 82% dos Planos Municipais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

reconhecem a necessidade de universalização da formação docente em nível superior, porém com algumas especificidades.

A segunda categoria diz respeito ao regime de colaboração entre os entes federados. O termo regime de colaboração é utilizado uma única vez na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 211, prevendo que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, s.p.).

A terceira categoria analisada diz respeito ao conceito ampliado de formação de professores apresentado pelas novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica e que foram objeto de discussões e debates por mais de uma década no Conselho Nacional de Educação (DOURADO, 2015). Além de objetivarem garantir maior organicidade à formação inicial dos profissionais para o magistério da educação básica, também tencionam abranger a formação continuada desses profissionais.

Assim, considerando que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresentou a formação inicial em nível superior e a formação continuada dos profissionais da educação como meta a ser atingida, concluímos que os Planos Municipais do Estado do Rio de Janeiro não se afastaram dessa referência, tendo em vista que as análises mostraram o estabelecimento de metas municipais muito próximas e, em alguns casos, de maneira problemática, idênticas àquelas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação.

Foi possível perceber que está presente nos PME a necessidade de universalização da formação docente em nível superior, embora nem todos os municípios considerem a política nacional de formação dos profissionais da educação através da observância do regime de colaboração entre os entes federados. Além disso, a formação continuada também se apresenta como meta a ser atingida, incluindo a formação em pós-graduação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No entanto, um aspecto a ser considerado nos leva a problematizar o processo que levou a concretização dos planos municipais. Menos da metade dos municípios apresentou um diagnóstico do contexto educacional no que tange à formação de professores, em âmbito municipal. A partir disso, é possível questionar como foi possível planejar metas e estratégias para um contexto indefinido. Somos remetidos à reflexão acerca da qualidade das metas e estratégias elaboradas com o intuito de promover e fomentar a formação dos profissionais de educação.

Percebemos, portanto, que a ausência da análise situacional das metas 15 e 16 aponta para uma falha no planejamento dos Planos que, em grande medida, repetiram as mesmas estratégias do Plano Nacional de Educação sem conseguirem indicar metas que atendessem as realidades locais e contribuíssem para o enfrentamento dos desafios da formação docente no Estado do Rio de Janeiro e no Brasil.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. **Decreto 3.276/99, de 06 de dezembro de 1999** (Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências). Brasília, 1999.

_____. **Parecer CNE/CP 009/2001:** Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC / CNE, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PNCP/CNCP009.doc> Último acesso em 10 de maio de 2018.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001.

_____. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr/jun. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em o.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf/ES/v23n80/12928.pdf> Acesso em 10 maio de 2018.

GANZELI, Pedro; OLIVEIRA, Cleiton de; ; ANDREATO, Ana Carolina; ABIATTI, Andréia Silva; EVANGELISTA, Sérgio Ricardo. **Políticas Educacionais na Região Metropolitana de Campinas: regime de Colaboração**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

SILVA, Waldeck Carneiro. **A criação dos institutos superiores de educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores**. Texto apresentado ao GT de Formação de Professores na 22ª Reunião Anual da ANPED, de 26 a 30 de setembro de 1999. Caxambu –MG.

_____. Os institutos superiores de educação e as políticas públicas para a formação dos profissionais da educação no Brasil. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne e Waldeck Carneiro Silva (org.). **Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo**. Niterói: Quartet-Intertexto, 1999a.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**NOVOS MODELOS DE GESTÃO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS:
FORMAÇÃO DOCENTE E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Míriam Morelli Lima de Mello

UFRRJ

Email: morelli.miriam@gmail.com

As políticas educacionais, produzidas desde os anos 1990, orientadas por princípios neoliberais, imprimiram novas características ao trabalho no interior da escola. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, é um marco nesse sentido, orientando as estratégias de elevação do atendimento escolar às populações dos países periféricos e mais populosos, sem aumentar nas mesmas proporções, contudo, os investimentos. O acesso à educação é considerado um fator de redução das desigualdades e a educação e a escola adquirem papel preponderante na formação para a empregabilidade e na condução de políticas visando a contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2004).

As políticas sociais, que atendam toda a população, elaboradas a partir de então, obedecem a determinadas orientações que se encaixam no reduzido papel do Estado. No caso das políticas educacionais, Oliveira (2004) destaca: a centralidade da administração escolar e a escola como núcleo da gestão, o financiamento *per capita* na Educação Básica, a instalação de um sistema de avaliação centralizado pelo Estado, e a gestão democrática, associada à descentralização. Ao incorporar conceitos característicos do campo econômico das teorias administrativas, visando baixar custos e permitir o controle central das políticas implantadas, novas alterações são impostas às escolas públicas em seus aspectos estruturais e organizacionais assentados nos conceitos de produtividade, eficácia e eficiência que vão afetar o trabalho docente, aumentando sua precarização e intensificação. Neste sentido, indicada por organismos internacionais, assistimos uma reestruturação das políticas de formação para o trabalho

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

docente, de modo a refletir os interesses do capital para a formação do docente de novo tipo para a melhoria da qualidade da educação básica, segundo critérios gerencialistas (MACEDO; LIMA, 2017).

Os processos de reformas nas políticas de educação seguem seu curso no Brasil, de modo especial, após o golpe de Estado de 31 de agosto de 2016, evidenciadas, entre outros aspectos, pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica, na reforma do ensino médio e nas constantes investidas sobre o controle da formação docente articuladas à reorganização do trabalho na escola, a partir da instalação dos novos modos de gestão do trabalho educativo, central nas estratégias de formação e controle do trabalhador de novo tipo requerida pelo capital. Este trabalho propõe discutir as articulações que se evidenciam entre as reformas curriculares propostas pela BNCC articuladas aos sistemas de avaliação da educação básica e a formação docente.

As principais referências teóricas deste trabalho assentam-se nos autores que discutem a reestruturação do capital (ANTUNES, 2003; MÉSZAROS, 2011; HARVEY, 2011) para compreensão do contexto socioeconômico e político no qual se realizam as reformas educacionais em curso, nos documentos e marcos legais que norteiam as reformas curriculares (LDB 9394/96; BNCC, Edital Capes 7/2018) e o sistema de avaliação da educação básica (SAEB e ENEM). Para a compreensão e análise crítica acerca das reformas o trabalho apoia-se em Freitas (2014, 2016, 2017), Scheibe (2017) e Lino (2017), principalmente.

O trabalho tem por objetivo analisar as articulações que podem ser estabelecidas entre as reformas curriculares em curso no Brasil, materializadas pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental e médio, o sistema de avaliação da educação básica e as tentativas de instalação dos mecanismos de controle das diretrizes para a formação de professores realizadas nas instituições de ensino superior.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Este trabalho é parte constituinte de uma pesquisa mais ampla acerca das estratégias de controle do trabalho educativo no contexto da reforma administrativa dos sistemas de ensino, de modo especial em escolas de ensino médio. Para o recorte aqui apresentado, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo por meio da revisão de literatura e análise de fontes primárias e secundárias acerca dos aspectos aqui analisados sobre as reformas curriculares (BNCC) e a formação de professores.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, pode-se indicar que há evidências de que no contexto das reformas em curso no Brasil, articulam-se determinados elementos que visam interferir diretamente na política de formação de professores realizada em instituições de ensino superior a partir de uma orientação, subjacente a estas reformas, de uma formação docente de novo tipo, capaz de incorporar as competências necessárias para a formação do trabalhador de novo tipo.

Essas exigências, revelam-se a partir da noção de um docente que incorpora na sua própria formação os pressupostos da “qualidade da educação básica” a partir de critérios gerencialistas desenvolvidos e absorvidos pela política educacional. Revela-se também por uma política de formação que prescindir do desenvolvimento da autonomia dos docentes, mediada pela perda da autonomia da escola na definição e elaboração dos objetivos de seu trabalho e de seu projeto político pedagógico. À medida que se articulam currículo, avaliação, materiais didáticos e formação, torna-se desnecessário o papel autônomo do docente e da escola na construção de projetos pedagógicos historicamente contextualizados.

Ressalte-se ainda, o papel de programas que interferem diretamente na condução da política de formação como é o caso do Programa Residência Pedagógica (Edital Capes 07/2018) que tem entre seus objetivos “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Proposta que interfere diretamente na autonomia das instituições formadoras de docentes para a educação básica, que passam a ser requeridas na realização da formação docente de novo tipo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

para a reprodução do projeto de educação do capital, nos moldes do que tem sido proposto para a educação básica e ensino médio no Brasil. Os novos modelos de formação docente impõem desafios que precisam ser enfrentados, especialmente, do ponto de vista político, recolocando a universidade como o *locus* privilegiado da formação para o trabalho docente na educação básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

BRASIL. **Lei 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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 16/04/2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais.

Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Tradução: João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores**
MACEDO: LIMA. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. II, nº 03, p. 219-242, jul-dez/2017. Disponível em:<

<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=RTPS&page=article&op=view&path%5B%5D=3680&path%5B%5D=2293>. Acesso em: 16/04/2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cornejo. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2007

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA: UM ESPAÇO DE
VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS E DA
TROCA DE EXPERIÊNCIAS**

Aline Benvinda Bastos
(FFP/UERJ)

aline.benvinda@hotmail.com

Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores

Luar Zacarias Cruz de Vasconcellos
(FFP/UERJ)

luarvas@hotmail.com

Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita

Isabela Santiago Franca
(FFP/UERJ)

isabela.santy@gmail.com

Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores

O presente trabalho é resultado de uma ação que ocorre desde 2016 e que possui dupla natureza: de um lado extensionista e, por outro, investigativa. Recebendo o nome de Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo (FALE-SG), esta atividade é articulada por dois grupos de pesquisa: “Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita” (Gpale) e “Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores” (Almef).

O FALE-SG acontece na Faculdade de Formação de Professores, única instituição pública de nível superior na cidade de São Gonçalo. Localizada no leste metropolitano, é a segunda cidade mais populosa do Estado do Rio, com uma considerável rede de escolas públicas e privadas, resultando grande demanda por formação docente, tanto inicial quanto continuada. Neste contexto, a criação de um espaço coletivo no qual professoras alfabetizadoras socializem experiências pedagógicas, se mostra relevante já que:

Não se trata de propor à professora um novo método de alfabetização ou definir as etapas de uma nova metodologia a ser seguida à risca, porém, trata-se de enfatizar a importância da reflexão coletiva e do permanente preparar-se como condições básicas para o fortalecimento de uma prática alfabetizadora comprometida com as crianças das classes populares. (MORAIS e ARAUJO, 2208, p.170).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Os encontros do FALE-SG acontecem com frequência variada, em geral bimestralmente, em um formato de *mesa de conversa*. É composto por um/a professor/a do ensino superior, um/a professor/a da escola básica e um mediador/a. A composição é pensada a fim de produzir horizontalidade entre essas duas instâncias educativas: a universidade e a escola básica. Ambos são igualmente considerados pesquisadores, na ideia de não dicotomizar ensino (em geral identificado como função da professora da escola básica) e pesquisa (comumente apontada como atividade da professora universitária). Concordando com a perspectiva defendida por Freire (1996), cremos que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. (...) Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29).

A afirmação do autor remete a uma concepção de educação que concebe a legitimidade da escola como espaço de produção de pesquisa e conhecimento, e do professor como sujeito que a produz na relação com seu fazer pedagógico.

Nesta perspectiva, os Fales-SG, além de se constituir como uma atividade de formação continuada, também se configura como uma ação investigativa sobre os processos de construção e transformação de práticas alfabetizadoras. Perguntamos-nos, a partir do conjunto de dados gerados nesta atividade: como se constroem práticas alfabetizadoras não pautadas no uso de cartilhas? O que professoras alfabetizadoras cujo trabalho se pauta na “palavra mundo”, de que nos fala Paulo Freire, narram sobre seu percurso e sobre seu fazer?

Do ponto de vista metodológico, os cinco bolsistas atualmente vinculados a esta atividade, dentre bolsistas de Iniciação Científica, Extensão e Estágio Interno Complementar, são responsáveis por filmar, transcrever e analisar cada encontro. As transcrições são agrupadas considerando as temáticas emergentes.

Este trabalho, portanto, compartilhará algumas das análises que temos feitas a partir dos dados produzidos.

Com uma média de aproximadamente 60 pessoas por encontro, majoritariamente mulheres, sejam professoras do ensino básico que atuam nas escolas públicas, sejam estudantes do ensino médio e de cursos de graduação da própria Faculdade de Formação de Professores e de faculdades privadas do entorno, as participantes se originam de diferentes regiões: da cidade de São Gonçalo, do Rio de Janeiro e de cidades vizinhas, como Itaboraí, Maricá e Magé.

Buscamos em cada Fórum realizado, valorizar o compartilhamento de experiências docentes e discentes, entendendo estas como um elemento potente para a compreensão das dificuldades e sucessos das práticas alfabetizadoras de natureza contra-hegemônica.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As narrativas compartilhadas por meio de relatos das professoras surgem como uma alternativa para compreendermos os saberes e saberes-fazerem que circulam cotidianamente nas escolas.

Do ponto de vista metodológico todos os encontros são gravados e transcritos para análise a posteriori. Realizamos um estudo quantitativo e qualitativo dos dados, com o propósito de compreender de que modo as práticas alfabetizadoras narradas contribuem para a transformação das concepções alfabetizadoras de quem participa dos encontros do FALE-SG. Autores como Paulo Freire, Regina Leite Garcia, Walter Benjamin e Boaventura de Souza Santos tem nos ajudado a aprofundar as discussões que emergem dos depoimentos docentes. Conceitos como alfabetização, narrativa, experiência, saber docente, professora-pesquisadora da própria prática tem balizado nossas análises. Tomamos, também, um referencial denominado por Canário (2005) de “processos formativos docentes centrados na escola”. Desta forma, buscamos pesquisar com a escola e não sobre a escola e, conseqüentemente, produzir um conhecimento junto com as professoras e não sobre suas práticas.

Mediante os impasses e desafios presentes, que a profissão docente no país enfrenta em função do descaso do poder público e da desvalorização da sociedade civil, o FALE-SG coloca-se como um espaço onde os profissionais da educação buscam seus pares, se sentem protagonistas e podem experimentar coletivamente o empoderamento e o fortalecimento de práticas pedagógicas mais progressistas.

O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo - FALE/SG, segue um caminho tecido em redes de diálogos. Neste sentido, para Freire (2005), ninguém liberta ninguém, mas os homens se libertam mutuamente. O processo de conscientização das práticas de silenciamento necessita ser problematizada e desconstruída. Entender o diálogo como forma de transformação implica pensar com Freire (2005): “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (2005, p. 93). Como poderíamos promover práticas emancipatórias na sala de aula sem nos vermos como produto de um processo histórico mas, ao mesmo tempo, como sujeitos capazes de buscar superar a sujeição?

Nossa apresentação trará para o debate a transcrição e análise de depoimentos de 5 professoras alfabetizadoras que revelam a natureza emergente de suas práticas alfabetizadoras. As narrativas, colhidas durante 5 encontros do FALE-SG, nos permitem apontar a potência do trabalho alfabetizador que busca a palavra-mundo, defendida por Freire em suas obras.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história In: **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1993, 5a edição, p. 222-232.
- CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto, Porto Editora, LDA, 2005.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo, Cortez, 2001.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização: desafios da prática alfabetizadora. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 157-171, feb. 2008. ISSN 1980-7686. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11476>>. Acesso em: 01 jun. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, B Souza. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política Porto: Edições Afrontamento, 2006.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**ATRAVESSAMENTO DA POLÍTICA NO CURSO DE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA “AUDIOVISUALIDADES E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: LEITURA E PRODUÇÃO”**

Maria de Lourdes da Silva, UERJ, lullua2@yahoo.com.br

Anna Helena de Carvalho Feliciano, UERJ, anna.helena1992@gmail.com

Josiane Cristine Nunes de Lima, UERJ, josicristine.lima@gmail.com

Introdução

O presente trabalho relata as experiências vividas no ano de 2016 no curso de extensão universitária, intitulado “Audiovisualidades e Formação de Professores: leitura e produção”, realizado em parceria com a SEEDUC/RJ e o Museu da República. Nele, foram trabalhados diversos temas atuais e importantes à prática docente por meio das audiovisualidades.

O curso objeto deste trabalho foi montado para proporcionar problematização dos usos do audiovisual nos espaços escolares tendo como ponto de partida uma reflexão sobre temas caros à escola. O objetivo era promover meios de elaborar e usar recursos audiovisuais na sala de aula, a partir das diferentes tecnologias disponíveis aos docentes e discentes, seja celular, tablet, máquina fotográfica, papel e caneta, etc. ancorados em questões da realidade social. A proposta era explorar as funções político-ideológicas das tecnologias audiovisuais, refletir sobre seus usos e promover trocas de saberes.

Como resultado, ressaltamos a importância de considerar o papel do momento político à época, interferindo e alterando a proposta do curso, desde sua localização ao número de concluintes, e impactando no formato do curso. Tal demonstração do imbricamento entre realidade social e projeto escolar ressalta a importância da extensão que, ao ligar universidade e sociedade, realiza o propósito de integrar à vivência dos professores às teorias acadêmicas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Discussão Teórico-metodológica

A extensão universitária foi criada para assegurar proximidade entre a sociedade e o espaço acadêmico, como uma forma de asseverar que os conhecimentos criados neste último possam chegar à sociedade por meio de atividades e ações retroalimentadas pela interação entre saberes acadêmico-popular, cuja função é a de contribuir para a melhoria das condições de vida da comunidade/sociedade. Sendo tal empreendimento parte fundamental do processo formativo discente, ele implica compreensão de que o conhecimento seja, necessariamente, forjado no trânsito dialético sociedade-universidade, no qual a realidade social se impõe às condições de sistematicidade do saber construído pela comunidade acadêmica e pela comunidade de maneira a promover a integração de ambas instâncias, seguindo a proposta constitucional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, que “estabelece a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade” e, no que diz respeito à formação de professores, o que delibera a Resolução Nº 2, de 01 de julho de 2015, que “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”, no parágrafos 1 do seu artigo 1º estabelece que

As instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (Resolução Nº 2, de 01 de julho de 2015, p. 03).

A reafirmação das diretrizes da referida resolução é fundamental à legitimação da função da universidade pública no Brasil. Lígia Márcia Martins, em seu trabalho *Ensino-Pesquisa-Extensão como Fundamento Metodológico da Construção de Conhecimento da Universidade*, reitera a defesa da indissociabilidade da relação ensino-pesquisa-extensão enquanto função intrínseca às atividades das universidades. Segundo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ela, o processo de formação dos indivíduos implica tanto a formação profissional quanto a formação ampla, graças ao que denomina “caráter prático da educação” (2012, p. 03). As instâncias de ensino-pesquisa-extensão não podem funcionar separadamente por tratarem-se de “fator[es] estratégico[s] do desenvolvimento social” (2012, p. 03). O ensino e a pesquisa na universidade, se dissociados da realidade social, ou quando não alimentados deliberadamente pela dinâmica relacional que os enlaça irrefutavelmente, no caso de não fazer retornar à sociedade os conhecimentos produzidos e nela intervir, se eximem de cumprir o compromisso político de interceder no desenvolvimento qualificado da sociedade.

O Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado ao longo de mais de três décadas, luta ainda hoje para tornar efetivas as propostas que dão organicidade às relações da universidade com a sociedade. Entre as propostas desse plano, nós destacamos as que se seguem:

- Contribuir para que a Extensão Universitária seja parte da solução dos grandes problemas sociais do País;
- Estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade. (Política Nacional de Extensão Universitária, 2012, p. 09-10).

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica é considerada parte da responsabilidade da universidade, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, também pelos Planos Nacionais de Educação dos decênios de 2001-2010 e 2014-2024.

O Curso de Extensão em 2016 – atipias emblemáticas

O curso seria oferecido inicialmente na Escola de Aperfeiçoamento dos Servidores de Educação do Estado do Rio de Janeiro, mas em função das ocupações das escolas do estado ocorridas naquele ano, o curso foi transferido para o Museu da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

República. Essa alteração do local do curso, inicialmente pensado para ocorrer numa sala multimídia, foram positivas e negativas, adiante mencionadas.

Ele possuía quatro objetivos centrais. 1- preparar docentes da rede estadual e futuros docentes dos cursos de formação de professores de nível médio para o exercício crítico-analítico do material audiovisual em trânsito no mercado, tanto aqueles dirigidos às massas quanto os dirigidos aos pequenos círculos de consumidores especializados e diversificados; 2-, instrumentalizá-los para a produção e execução de produtos audiovisuais, com finalidades pedagógico-didáticas, lúdicas e de entretenimentos, conduzindo-os à compreensão das especificidades e complexidades da linguagem imagética; 3- proporcionar aos docentes e futuros docentes ferramentas teóricas e metodológicas para que eles desenvolvessem produtos audiovisuais com seus alunos e; 4- incentivo à pesquisa que norteia todo o trabalho didático-pedagógico dos objetivos anteriores, investigando os processos constituintes das cadeias narrativas presentes nas associações discursivas dos docentes e futuros docentes com o fim de compreender o universo de significação acessado por eles, observando as cadeias associativas elaboradas, desnaturalizando os processos das construções narrativas (BAKHTIN, 1988).

A ideia era tomar as audiovisualidades como disparadores pedagógicos para problematizar processos formativos em suas múltiplas significações, modulando, nesta reflexão, as dinâmicas de produção do mercado com as formas de resistência, tal como podem ser entendidas as formas de participação engendradas pela multidão de produtores de audiovisualidades ao redefinirem significados para os elementos envolvidos nos processos de produção destas.

O curso foi estruturado em 9 módulos, sendo eles:

- I** – A Linguagem imagética e seus potenciais pedagógicos: memória, tradição e mudança.
- II** – Mediando com arte: técnicas e tecnologias motivadoras.
- III** – Práticas Pedagógicas Educomunicativas e Diversidade Étnico-racial.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

IV - Fuxico: Trocas Culturais entre o Brasil e a África.

V - Técnicas de Produção de Imagens em Movimento

VI – Convivência e tabu das drogas nos espaços escolares: interseções entre o público e o privado.

VII – Formação socioemocional em tempos difíceis: *bullings*, ações solidárias e as misérias do espaço escolar.

VIII – Discursos sobre a escola: conversas entre o cinema e os cotidianos vividos por cada praticante dos espaços escolares.

IX – A função socioeducativa do Museu da República.

Como medida de aferição do desempenho do curso, propusemos aos cursistas concluintes que nos encaminhassem, opcionalmente, uma avaliação do curso, dos professores e de todo o processo. A seguir, passamos à exposição de alguns desses retornos e das sinalizações que nos permitiram investir na continuidade do curso, porém, com novo formato.

- O local (Museu da República) - Ambiente rico de significações e História, além de paisagem bucólica, um convite aos professores cursistas a ocupar este espaço público;
- Valorização do trabalho do professor e aplicação diária do conteúdo em sua prática docente;
- Promoção de interação e trocas entre professores da rede estadual, UERJ e futuros professores (alunos do curso de Pedagogia da UERJ);
- Motivação para nossos investimentos e aprofundamentos acadêmicos, retomada dos estudos.

As dificuldades, problemas do curso relatados:

- Espaço inapropriado para execução das atividades técnicas;
- O curso não cumpriu a proposta prática (criação de um material audiovisual);
- Carga horária insuficiente para aprofundar o proposto pelo curso;
- Dia da semana inadequado/impeditivo.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Considerações Finais

O curso “Audiovisualidades e Formação de Professores: leitura e produção” representou um momento de resistência dos profissionais da educação do estado do Rio de Janeiro às mazelas da orientação política do governo do estado no ano de 2016. A despeito de todos os impedimentos de ordem prática, logística, administrativa, funcional e financeira, os profissionais envolvidos no empreendimento fizeram do curso um espaço de exercício analítico sobre a conjuntura nacional para suportar e superar as perplexidades que atravessavam; de apoio mútuo e de defesa à manutenção e valorização da profissão docente; de reforço à compreensão, há muito disseminada, mas pouco elaborada, do *modus operandi* dos grandes meios de comunicação. Esse que era o foco do curso, que acabou atravessado pelas temáticas trazidas pelos professores e ressignificado pelos debates e análises, os quais eram invadidos por nossa realidade político-social, demandando entendimento e cooperação. O caráter democrático do fazer-saber do grupo tomou forma e mobilizou o grupo na efetivação das permutas entre a universidade, a escola básica e o espaço de formação representado pelo Museu da República, fortalecendo a parceria institucional e formativa.

No que diz respeito aos professores, as contribuições formativas experimentadas pelo grupo estão nos relatos dos concluintes, o que compele validar a experiência não somente a despeito das carências quanto ao aprofundamento dos processos da prática audiovisual, mas inclusive. O que de mais importante ficou foi o diálogo estabelecido entre a universidade e a sociedade, entre a escola básica e uma instituição que guarda, protege e exhibe certa história local, entre profissionais e futuros profissionais em diálogo aberto e digno.

Referências:

BAKHTIN, MiKhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

DEUS, S; HENRIQUE, RLM. “A Universidade Brasileira e sua Inserção social”. In: CASTRO, JO; TOMMASINO, H. (orgs.). *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe*. 1a ed . Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Los-caminos-de-la-extension-en-america-latina-y-el-caribe.pdf>

FERRO, Marc. “O Filme: uma contra-análise da sociedade?”. In. LE GOFF, J. & Nora, P. (Org). *História: Novos Objetos*. Livraria Francisco Alves Editora S.A. s/d. _____ . Cinema e História. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?*. 8ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FORPROEX. *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012, p. 15-16. E-book. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>.

LOURO, G. “O cinema como pedagogia”. In: LOPES E.M; (Org.) *500 anos de Educação no Brasil*. BH: Autêntica, 2000, p. 423- 446.

MARTINS, Ligia Márcia. *Ensino-Pesquisa-Extensão como Fundamento Metodológico da Construção de Conhecimento da Universidade*. Bauru: UNESP, s/d. Disponível em: http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/16_09_2011_134/Ensino_pesquisa_extensao_como_fundamento_metodologico_da_construcao_do_conhecimento_na_universidade.pdf.

MEC. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

NÓVOA, Jorge. “Apologia da Relação Cinema-História”. Revista O Olho da História, n. 1. Disponível em: <http://www.oohodahistoria.ufba.br/01apolog.htm>.

SOUZA, Társo S.; CARVALHO, Carlos H.; & RIBEIRO, Betânia de Oliveira L. (Orgs.) *Cinema e Ensino de História da Educação*. Campinas, SP: Alínea, 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

AUTONOMIA E CONTROLE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A BNCC E O TRABALHO DO PROFESSOR

Márcia Fernandes Kopanyshyn, UERJ, mfkopanyshyn@gmail.com

Yasmin de Barros Oliveira, UERJ, yasminbarros1@outlook.com

Lucília Augusta Lino, UERJ, lucilialinop@yahoo.com.br

Este trabalho propõe discutir se a autonomia do professor na condução de seu trabalho pedagógico estaria preservada com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas escolas públicas e privadas do país e os impactos dessa medida na formação de professores. Recorremos à análise da legislação educacional e ao que estipula o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como às manifestações das entidades nacionais do campo educacional sobre a BNCC.

O PNE 2014 estabelece 20 metas a serem atingidas até 2024, abrangendo todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com estratégias que perpassam os desafios da alfabetização e inclusão, da expansão do acesso e permanência no ensino superior e da universalização da educação básica, da formação inicial e continuada dos professores, sua valorização, financiamento e gestão.

Dentre as metas apresentadas, destacamos as referentes à formação e valorização dos profissionais da educação, como a meta 15 que indica que os professores da educação básica devem possuir formação em nível superior, a meta 16 que trata da formação continuada e da pós-graduação de professores e sua especializam na sua área de conhecimento. A meta 17 relaciona a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica a existência de uma equiparação salarial com outros profissionais de nível superior, tendo como base o piso nacional definido na Constituição Federal através de um plano de carreira conforme proposto na meta 18. (BRASIL, 2014).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As metas sobre a formação e a valorização dos professores visam a construção um trabalho sistemático de articulação entre formação acadêmica e as demandas da educação básica, e precisam garantir que o trabalho docente seja realizado de forma autônoma e crítica. A formação continuada reitera, amplia e potencializa a atuação do professor como protagonista da ação pedagógica, ator e autor da sua própria atuação em sala de aula na busca de uma educação de qualidade e atendimento ao direito à educação de cada estudante, e nesse sentido cabe estimular a participação do professor na construção de propostas curriculares (BRASIL, 2014).

A Lei nº 9.394 de 1996, que institui as diretrizes e bases da educação, atribuiu a União, a elaboração do Plano Nacional de Educação e o estabelecimento de diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A primeira tentativa de padronização nacional surgiu em 1997 com a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) e, para os críticos a proposta de um currículo nacional estava associada a um sistema nacional de avaliação na busca por classificação de desempenho com foco numa lógica de mercado a partir de uma visão economicista da educação.

Ao longo dos anos 2000 foram elaboradas uma série de diretrizes curriculares nacionais de cursos e níveis de ensino. Destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica e suas modalidades de ensino, que contemplaram as DCN Gerais para a Educação Básica (2010), e uma série de outras diretrizes operacionais em diversos outros contextos escolares dentro de uma concepção inclusiva e de respeito à diversidade. Os cursos de formação de professores em nível superior para a Educação Básica também tiveram suas diretrizes nacionais instituídas e atualizadas (BRASIL, 2015).

As DCNs da educação básica e das licenciaturas, aprovadas ao longo das duas últimas décadas, trazem uma concepção que contempla a diversidade e estimula a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

construção de propostas curriculares nas redes e escolas, assim como nas instituições formadoras, contextualizadas na realidade local, de acordo com as demandas e experiências da escola, do professor e do aluno numa perspectiva inclusiva, democrática e participativa. Tal concepção foi fruto de lutas do movimento dos educadores, representado pelas diversas entidades acadêmicas e representativas dos profissionais da educação.

A partir de 2015, começa no país a discussão sobre a BNCC, apresentada enquanto instrumento de gestão do currículo. O processo de elaboração e discussão da BNCC desconsiderou a existência de diretrizes curriculares nacionais, não dialogou com as Universidades e as entidades educacionais provocando um movimento de repúdio em âmbito nacional. Nesse sentido, presenciamos um embate sobre a BNCC defendida pelo MEC e por entidades vinculadas a fundações privadas, empresários e dirigentes estaduais e municipais tendo como principais opositores entidades nacionais representativas dos profissionais da educação básica, em especial a CNTE e a CONTEE, e as entidades acadêmicas, como ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABdC, CEDES, FINEDUCA, ABRAPEC e FORUMDIR, entre outras, que congregam pesquisadores das Universidades brasileiras.

A BNCC tornou-se o carro chefe da política educacional do Governo Temer, junto com a Reforma do ensino Médio. No centro da questão se opõem concepções e projetos antagônicos de educação, e a questão da igualdade de oportunidades e das desigualdades educacionais, e da padronização e controle da educação. A padronização do currículo e da formação de professores no país está atrelada ao processo de ampliação do controle sobre o trabalho docente, dentro do ideário produzido no campo empresarial, cuja influência na educação é crescente.

Aprovada em dezembro de 2017, a BNCC tem sido acusada por seus críticos de impor uma padronização incompatível com a diversidade brasileira, reduzir o currículo ao mínimo, e anacronicamente adotar concepções curriculares ultrapassadas com ênfase nas competências. A BNCC traz como proposta a padronização do material didático que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

está intrinsecamente vinculada à imposição de currículos padronizados - uma forma de controle do trabalho docente de tal forma que suas ações sejam determinadas por técnicos e especialistas de fora da escola, de forma descontextualizada da realidade cotidiana e sem diálogo com ela. Tal medida demonstra um desrespeito a autonomia das escolas e conseqüentemente de seus professores em relação a diversidade cultural dos alunos e seus ritmos de aprendizagem. Hoje, vemos que tanto o processo de padronização dos currículos da educação básica e dos currículos dos cursos de formação docente são marcados pelo “processo de avaliação do desempenho do docente, centrado no resultado dos testes aplicados aos estudantes, e a produção de material didático de acordo com a BNCC já se constituem processos que levam à padronização do ensino” (SANTOS e PEREIRA, 2016, p. 294).

A imposição em curso de uma série de medidas demonstra que não será possível assegurar a autonomia do professor na condução de seu trabalho pedagógico. Por exemplo, o Edital de Convocação 01/2017 (MEC, 2017) prevê livros didáticos com a inclusão de material digital off-line, com plano de desenvolvimento bimestral ou trimestral, sequências pedagógicas, materiais digitais audiovisuais e até sugestões para que o professor verifique se houve domínio das habilidades previstas no período através de avaliação escrita, ou seja, prova. Os Editais para a concessão de bolsas para o PIBID e a Residência Pedagógica, exigem que os projetos sejam atrelados à BNCC, ferindo a autonomia universitária.

Uma análise crítica tanto da BNCC quanto da padronização advinda através do material didático tem sido feita por educadores e entidades na esfera universitária, partindo do entendimento de que a questão não é de ausência de currículo, pois o país possui Diretrizes Curriculares que deveriam ter sua implementação garantida, mas um projeto de homogeneização e padronização, com o agravante de ampliar ao invés de minimizar o dualismo educacional e a exclusão escolar. (ANFOPE, 2017)

As entidades nacionais tem reiteradamente repudiado a BNCC e alertam para os efeitos danosos de sua adoção: a padronização curricular que tem como fundamentos o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

lema 'avaliar e punir' estudantes, escolas e professores a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC; a adoção de material didático previamente estabelecido; em substituição à formação contínua dos profissionais da educação o fortalecimento das avaliações nacionais censitárias em larga escala, cujos resultados servirão como base para avaliação; remuneração e controle do trabalho docente, contribuindo para o enfraquecimento da autonomia dos professores (ANFOPE, 2017).

Neste trabalho, algumas questões nos inquietam e norteiam as análises apontando para o aprofundamento do estudo: Há espaço na BNCC para a construção do trabalho autoral do professor? Há espaço para a autonomia do professor e da escola no que se refere às escolhas curriculares?

O que podemos concluir, até o momento e de forma provisória, é que a imposição da BNCC e sua padronização demonstram a grande interferência do pensamento empresarial na educação refletindo o momento atual da política educacional.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Posição da ANFOPE sobre a BNCC. 2017. Disponível em:

http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf Acesso em 03/06/2018

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em 03/06/2018

_____. LEI Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília. 25 de junho de 2014. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em 03/05/2018

SANTOS, L. L. C. P. e PEREIRA, J. E. D. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-399, set.-dez., 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**“A CARTILHA ATRÁS DA PORTA” - UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA E O PAPEL DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO FRENTE AOS
DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR**

Adriana Cabral Pereira de Araujo, FFP/UERJ, adriacabral2013@gmail.com

Vania Finholdt Angelo Leite, FFP/UERJ, vfaleite@uol.com.br

Introdução

No contexto dessa reflexão, temos o objetivo de refletir sobre o papel do Orientador Pedagógico (O.P) frente aos desafios do cotidiano escolar. Para tal, recorreremos ao depoimento de uma professora alfabetizadora do artigo “Maneiras de pensar o cotidiano com Michael de Certeau” de Marília Duran. Nele, a autora registra a narrativa de uma professora que participava das formações e relatava a sua prática nas turmas de alfabetização.

Ao final das discussões e debate em dois dias intensos de trabalho, uma professora pediu para fazer um depoimento, um desabafo, que mostrou fortemente o seu sentimento de desconforto durante todo o processo. Com voz embargada, descreveu suas atuações como professora e como alfabetizadora, finalizando com a seguinte afirmação: Venho aos encontros de formação, ouço bem tudo o que falam, mas, quando fecho a minha sala de aula, a cartilha está atrás da porta! (DURAN 2007, p. 121).

No depoimento a professora se expressa de forma muito corajosa e nos provoca a pensar na relação metafórica ou não da “cartilha atrás da porta”, isto é, as prescrições que as professoras têm que seguir e os processos de formação continuada que não contemplam a realidade vivenciada pelas professoras.

Qual a avaliação e quais expectativas que os/as professores (as) fazem sobre esses processos de formação? O que representa essa metáfora no direcionamento do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

trabalho do O.P, principalmente na condução das propostas de formação continuada? As propostas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação conseguem ouvir as expectativas e as necessidades vivenciadas pelos O.P. no cotidiano escolar?

1 - A formação continuada como um caminho de possibilidades no cotidiano escolar

A formação continuada representa um espaço de encontro coletivo e troca de experiências no cotidiano escolar, no qual o diálogo e a reflexão representam os principais fios condutores nesse processo de formação docente. Para além de conhecer as expectativas dos professores que atuam na educação infantil, muitos são os desafios enfrentados pelos O.P que atuam nessa modalidade, sejam eles a partir da fragilidade nas propostas de formação das escolas, e/ou da verticalidade das ações e propostas que partem da Secretaria Municipal de Educação, marcadas, sobretudo, pela desvalorização docente e pelas descontinuidades nas propostas geradas pelas mudanças de governo.

Em relação a essa realidade, trazemos os dados coletados em um encontro de O.P, da secretaria municipal de educação, da rede municipal de SG, município situado no Leste Fluminense do estado do RJ, para ilustrar os desafios desses profissionais. Esse encontro foi realizado com o objetivo de proporcionar a troca de experiências. Nesse dia foi utilizada a dinâmica denominada de *mandala das potências e desafios*, na qual as O.P da educação infantil apresentaram alguns desafios frente a sua atuação profissional na rede.

Ao analisar os depoimentos das O.P, percebemos a seguinte fala recorrente das orientadoras: “a ausência de reunião pedagógica e 1/3 de planejamento”. Como organizar um espaço de formação, de troca de experiências e diálogo com os professores quando o horário de planejamento que é um direito segundo as leis: LDB nº 9394/96 e a Lei Federal nº. 11.738, de 16 de julho de 2008 lhes tem sido negado? Apesar de as professoras terem conquistado um tempo para aperfeiçoamento ou a formação continuada, garantido na legislação educacional, resultado de conquistas da categoria

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

depois de muitas lutas travadas no decorrer dos anos, mesmo assim, ainda não se tem esse horário garantido em todas as escolas da rede. Quando não há tempo para a formação continuada, as professoras perdem a oportunidade de construir/apropriar de conhecimentos, assim como aponta Placco e Silva (2000, p.27) “estimular a busca de outros saberes e introduzir uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética como novo”.

Perde-se também, um espaço de diálogos, de participação coletiva no qual as professoras trocam seus diferentes saberes, num tempo/ espaço de repensar e refazer as práticas cotidianas. Além disso, concordamos com Leite e Freund (2017, p. 678) que afirmam que “a formação continuada preocupada com uma educação emancipatória precisa refletir a emancipação também para os professores, garantindo reflexão coletiva, na escola, sobre as relações de trabalho, os objetivos e finalidades do ensino”.

Além do desafio que envolve o planejamento, percebemos na análise dos depoimentos das O.P outras questões que interferem diretamente no exercício da sua função, tais como: “articulação”, “ser aceito pelo corpo docente e estar inserido no grupo”, “motivar o grupo,” “trabalhar com a desmotivação dos professores”, “realizar a formação continuada na escola”, “conscientizar os auxiliares de creche sobre a importância de participar do planejamento coletivo”, “construir o PPP”, “promover mudanças na prática pedagógica docente”, “incentivar o planejamento”, “manter todas as solicitações em dia principalmente quando tem carência de professores na UMEI”, “administrar o tempo levando em consideração a parte burocrática”, “a continuidade dos projetos em curso”, “infraestrutura”.

A partir desses depoimentos, somos provocadas a pensar a necessidade de um programa efetivo de formação continuada e do reconhecimento e valorização desses profissionais. Por vezes, nos muitos afazeres diários do OP, o fazer burocrático engessa e tolhe a atuação desse profissional. Esse aspecto é evidenciado por Placco e Souza (2012, p.11):

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O fato de estar mais envolvido com o administrativo que como pedagógico impede que o CP (orientador pedagógico) assuma seu papel de mediador na escola, isto é, que tome como ponto de partida e de chegada de suas ações o pedagógico, uma vez que o objetivo maior de sua ação deve ser a melhoria constante e permanente da aprendizagem dos alunos.

A questão da burocratização da função do O.P está presente nas narrativas dessas OP, por exemplo, quando as mesmas relatam que se envolvem com documentações e relatórios solicitações da secretaria, que absorvem o tempo que deveria ser voltado para a formação docente e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem. São questões burocráticas que envolvem o preenchimento de documentos ou o envolvimento da escola em eventos e projetos que nem sempre consideram as demandas, infraestrutura, necessidades e o projeto da própria escola. Isso representa um grande desafio na atuação desse profissional. Na nossa concepção, uma das formas para melhorar essa situação, seria instituir um programa de formação horizontalizado, onde o diálogo e a reflexão norteassem o processo de formação continuada, buscando atender as expectativas e necessidades dos docentes da educação infantil.

3- Considerações

Retomar as questões que motivaram essa reflexão nos remete a voltar nosso olhar às políticas públicas e ações que perpassam o cotidiano escolar. Reconhecendo, sobretudo, a necessidade e importância de uma política pública educacional de valorização dos profissionais da educação, buscando conhecer suas expectativas e realidade, e que nas ações apresentadas pelos gestores municipais, haja o diálogo e o respeito à conquista dos direitos assegurados na legislação. Vislumbrando a formação continuada como questão essencial ao fazer docente.

Nessa perspectiva, concordamos com Leite e Freund (2017, p. 678) que: “partindo das práticas educativas reais como mobilizadoras do ‘saber agir profissionalmente’ crítico, integrador de conhecimentos sobre o que e como ensinar, de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

modo a ampliar, em complexidade e profundidade, o acervo de conhecimentos adquiridos”. Dessa forma, reconhecemos a potencialidade do espaço escolar como propício ao diálogo e reflexão, em que a horizontalidade nas relações deve considerar as expectativas dos educadores e sua avaliação sobre os processos de formação continuada.

Ressaltamos que esses processos de formação precisam considerar as relações que se estabelecem no “atrás da porta” com suas múltiplas interpretações que embasam as muitas formas de fazer a docência no cotidiano da educação infantil.

Referências

DURAN, Marília Claret Geraes. *Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau*. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

LEITE, Vania Finholdt Angelo e FREUND, Cristina Spolidoro. *Possibilidades e limites da formação continuada na escola sob a orientação de política educativa performática*, Perspectiva. Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 672-689, abr./jun. 2017.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional*. IN: PLACCO, V. Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 1ª ed. 2012. p. 9-20.

_____ & SILVA, Sylvia Helena Souza da. *A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas*. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). *A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2000, p.25 a 32.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS

Helena Amaral da Fontoura
FFP/UERJ

helenafontoura@gmail.com

Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas
Financiamento: CNPq e FAPERJ

Introdução

Este trabalho objetivou investigar percursos formativos e processos de inserção profissional de egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) na prática docente há menos de cinco anos, enfatizando a importância do papel da Universidade tanto nos processos de formação inicial quanto no apoio a ser dado para seus egressos quando estão iniciando sua prática profissional. Nossa questão principal foi como ocorrem os processos de inserção de professores/as ingressantes na carreira docente há menos de cinco anos.

No presente estudo, os conceitos-chave foram tomados principalmente de Nóvoa (1992, 1995, 2003, 2017) para refletir sobre formação docente, com Avalos (2009), Day (2001, 2004) e Garcia (2009, 2010, 2011) em relação à inserção profissional docente e Clandinin e Connely (2000, 2009) sobre narrativas de formação. A recolha de dados utilizou escrita narrativa de si, entrevistas, grupos focais, observação participante nas escolas em que os egressos atuam e gravação em áudio e vídeo dos diferentes momentos. A metodologia utilizada para análise de dados foi a tematização conforme proposta por Fontoura (2011).

Este trabalho se configurou como um dispositivo para a troca de saberes entre a universidade e a escola básica na perspectiva da inserção profissional docente,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

oportunizando que surjam outros saberes e conhecimentos que possam responder de forma efetiva aos dilemas da prática docente inicial, vendo espaços educativos como possibilitadores de produção de conhecimentos significativos e emancipatórios.

Reflexões sobre o trabalho desenvolvido

A abordagem aqui proposta buscou analisar os eventos do ponto de vista dos participantes, sendo que nessa proposta a coleta e a análise dos dados são mutuamente constitutivas, as diferentes perspectivas que alimentam as análises são profundamente discutidas, dialogam com a literatura e com os sujeitos da pesquisa, levando em conta os conhecimentos trazidos por todos os envolvidos, sejam eles autores ou atores sociais. Considerar os conhecimentos dos sujeitos da pesquisa potencializa a transformação desses sujeitos, que se tornam produtos de suas próprias produções.

Todos os momentos da investigação foram registrados em cadernos de campo, áudios e vídeos, além dos registros fotográficos e os dados analisados de acordo com a tematização proposta por Fontoura (2011). Segundo Clandinin e Conelly (1994), a experiência seria o ponto de partida e o termo chave para um processo de *inquirição* ou *reflexão*. Para estes autores, a experiência seria constituída de *histórias vividas* pelas pessoas e não consiste apenas em uma “sensação inacabada e tampouco uma forma cultural; é tanto uma coisa como outra. De fato, as histórias são o mais próximo da experiência que conseguimos chegar, na medida em que nós e os outros as contamos.” (p.414)

Para esses autores, a narrativa consiste em um modo de “(...) compreender a experiência”. (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p.20). Nessa perspectiva o conhecimento de professores é tanto pessoal - no sentido em que reflete uma história individual - quanto social - já que reflete o meio, os contextos nos quais vivem. Ao penetrar-se na paisagem da prática pessoal ou profissional de um professor, penetra-se em um lugar da história.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Quanto mais compreendo e conheço meu processo, mais reflito sobre o que faço; e se isso acontece em um espaço de trocas, as possibilidades se multiplicam. Assim, a investigação-ação educacional, principalmente ao considerar a ideia de investigação temática, é um componente fundamental para o ensino e formação de educadores.

Desde sempre nossas atividades de pesquisa e extensão buscam criar redes cooperativas entre docentes da FFP, docentes das escolas de São Gonçalo, graduandos de Pedagogia da FFP, bolsistas de Iniciação Científica da UERJ, enfim, pesquisadores envolvidos com reflexões sobre a prática e o fazer docentes.

O processo de avaliação das ações formativas desenvolvidas pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ poderá contribuir para seu fortalecimento. Permitirá, ainda, melhor integração entre os estudantes de diferentes níveis de formação e entre estes e as propostas de investigação aqui trazidas. As redes de relações assim formadas trazem múltiplas possibilidades de expansão para além muros da instituição, concretizando nossa ambição de cumprir a função social da Universidade. Como contamos, em nossa equipe, com profissionais pesquisando e discutindo no Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas (<http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/home.jsf>), temos, como um benefício direto da avaliação proposta, uma enorme possibilidade de agregar valor ao conhecimento produzido no campo educacional em nossa instituição.

Outro resultado foi contribuir para o fortalecimento de um projeto institucional que encontre, na pluralidade de pensamentos, caminhos para superar as dificuldades da construção social do conhecimento, sobretudo no que tange à formação de professores-pesquisadores.

A necessidade de investigar o que fazemos, o que pensamos sobre nosso fazer, como construímos este fazer ao longo de nossa vida, como este fazer é visto e pensado pelos que conosco interagem neste caminho é o que serve de suporte às reflexões e ações a serem empreendidas nesta investigação. Entendemos que no processo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

educativo, teoria e prática se associam e a educação é sempre prática intencionada pela teoria. Assim, a FFP/UERJ é um espaço que se consolida como pleno de possibilidades, constituído de vários professores/as com a vontade de realizar, imbuídos/as do papel de pedagogos/as na acepção freireana do termo (FREIRE, 1996), um espaço de construção permanente de conhecimentos, um espaço de teorização e de articulação teoria-prática.

Estudar a universidade através dos egressos possibilita verificar as relações estabelecidas com a sociedade e repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, das situações vivenciadas no cotidiano das escolas, das considerações acerca da realidade enfrentada após seu ingresso na vida profissional, além de suscitar diálogos com vistas a estabelecer uma relação orgânica entre a universidade, escola e sociedade.

Entendemos que os processos de formação se desenham na trajetória e pela ação dos sujeitos em múltiplos contextos com os quais se tecem experiências e sentidos para se fazer professor e fazer as escolas cotidianamente. Esses são processos políticos e culturais que se delineiam em disputas, negociações e invenções desses sujeitos em seus complexos cotidianos. Portanto, discutir a formação de professores, incorporando nas investigações e reflexões o *cotidiano na formação*, amplia as interfaces a serem tratadas pelo campo e inspira repensar termos como formação inicial e formação continuada, entendidos como limitadores das compreensões de formação, posto que se associam a uma compreensão linear de formação. Uma importante contribuição da pesquisa é a de mapear e analisar experiências de parcerias com escolas no sentido de contribuir para a formação docente e para a manutenção e desenvolvimento das ações da FFP/UERJ.

Em nosso trabalho, os professores produzem-se sujeitos do seu próprio fazer, são convocados a se conceberem autores de seus conhecimentos, gestores do seu exercício e investigadores de si mesmo. Os movimentos formativos partem da especificidade do trabalho docente, que é o de construir conhecimentos principalmente pelo enfrentamento diário do cotidiano, onde o saber-fazer-pensar-sentir estão entrelaçados e que esse agir não se reduz à submissão de procedimentos técnicos ou

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

prescrições didáticas. Assim, esperamos contribuir para o fortalecimento institucional da FFP/UERJ, através da escuta e valorização das vozes de egressos e colaboradores das escolas parceiras.

Referências

AVALOS, Beatrice. La inserción profesional de los docentes. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado. Vol 13, nº 1, 2009.

CLANDININ, DJ. & CONNELLY, FM. Personal Experience Methods. In: DENZIN, NK e LINCOLN, YS. (Eds) **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications: Thousand Oaks, California, 1994, (:413-425)

CLANDININ, DJ. E&CONNELLY,FM. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. Jossey -Bass Publishers: San Francisco, California, 2000.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2004.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001.

FONTOURA, H.A. Analisando dados qualitativos através da tematização. In FONTOURA, H.A (Org.) **Formação de Professores e Diversidades Culturais**: múltiplos olhares em pesquisa. Coleção “Educação e Vida Nacional”. Niterói, Intertexto, 2011. (p.61-82)

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

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 3, n. 03, p. 11-49, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13, nº 1, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Serie Documentos, Santiago, PREAL,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

n.52, marzo 2011. Disponível em: <http://m.preal.org/detalle.asp?det=2097>. Acesso em: 23 de out.2013.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2003.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA SOCIAL ESPANHOLA: POSSÍVEIS
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Arthur Vianna Ferreira, UERJ-FFP, E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

Marcio Bernardino Sirino, UCB, E-mail: pedagogomarcio@gmail.com

Patricia Flavia Mota, UNIRIO, E-mail, patriciafmota@hotmail.com

A pedagogia social como campo do saber teórico é uma realidade relativamente nova para os países latino-americanos, embora isso não signifique que, ao longo de nossa história da educação brasileira as práticas socioeducativas de diversos matizes (populares, socioeducacionais, culturais, informais, entre outras) não tenham existido e contribuído de forma efetiva para a constituição da população brasileira. De fato, essas práticas socioeducativas fazem parte das práticas cotidianas e dão contorno aos trabalhos educacionais, dentro e fora da sala de aula nesse país.

Contudo, a Pedagogia Social como o campo teórico que se apresenta como o esforço de aglutinar todas as formas possíveis de teorias, estudos e pesquisas sobre as práticas socioeducativas, que articula entre elas a possibilidade de potencializar ações educacionais que promovam os direitos humanos assim como a convivência entre os diversos – e distintos – grupos sociais e busca uma intervenção de reparação e inserção social dos mais vulneráveis é algo mais recente.

Segundo Estebán, Gómez e Martínéz (2013) na história da educação da Espanha, as práticas socioeducativas sempre tiveram um papel fundamental na formação da educação na Península Ibérica. De fato, a educação social sempre se articulou com a educação escolar e por isso na construção de um consenso de trabalho educacional de forma integral, tanto a educação nos meios escolares quanto a educação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

social tiveram o mesmo peso. Essa realidade não foi algo instantâneo e nem tão fácil quanto parece.

Porém, pode-se perceber que a educação social e a educação escolar são ambas valorizadas na sociedade espanhola, sendo comum o trabalho de educadores sociais nas escolas regulares como parte do trabalho educativo prestados aos indivíduos.

Isso tão pouco exclui processos de tensão existentes dentro da própria Pedagogia Social como campo do saber. De fato, a tensão entre a teoria e a prática dos educadores sociais são constantes e comuns assim com as próprias tensões existentes na forma com a qual se realiza a reflexão entre os Pedagogos Sociais sobre as práticas da educação social.

Da Pedagogia Social Espanhola podemos entender que existem basicamente três correntes (ou orientações) de pensamentos reflexivos na Pedagogia Social como campo teórico e que foram construídos ao longo dos dois últimos séculos: a centro-europeia e Alemã, a Francofônica e a Anglosaxônica.

A Pedagogia Social de orientação centro-europeia e Alemã chega à Espanha (cf. Estebán, Gómez e Martínéz, 2013, p.9) na primeira década do século XX e se instala, principalmente, como reflexão nas universidades desse país. Nela a educação social é pensada como uma “pedagogia da urgência” na qual um dos seus principais objetivos é auxiliar na inadaptação de crianças e jovens no ambiente escolar, criando para esse grupo vulnerável novas formas de proteção e garantindo através da promoção de políticas públicas a melhora do seu bem-estar social.

Essa pedagogia, instalada nos países centro-europeus, porém nascida de autores da educação envolvidos com a filosofia e a sociologia como Paul Natorp (1854-1924), aposta em uma visão mais crítica e emancipatória que deve se revestir a pedagogia promovendo assim não somente o diálogo entre teoria e prática, mas propor novas organizações didáticas que busquem a humanização e tenham como marco a vida comunitária.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Esse tipo de reflexão sistematizada na Pedagogia Social Espanhola coincide com os trabalhos realizados nos países da América Latina e em áreas comuns da prática socioeducativa como a Educação Popular.

Outra orientação tomada nas reflexões sobre Pedagogia Social é a francofônica. Oriunda da organização da educação social na França, suas principais reflexões e práticas assolam a Espanha a partir de 1960 e colocam um peso relevante a práticas de educação popular e animação sociocultural como alternativas para a resolução de conflitos e problemas sociais e culturais complexos. O foco da análise será para as causas político-sociológicas dos acontecimentos que impedem o bom funcionamento da sociedade e no qual a educação deverá se posicionar em todos os seus aspectos (educação escolar e educação social).

Estebán (2005) reconhece que esse tipo de reflexão da pedagogia social se faz cada vez mais presente não somente na Espanha, mas também em Portugal, contextos nos quais há um movimento de valorização da formação integral. Nesse aspecto os diversos campos das ciências humanas (Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, entre outros) se apresentam com suas especificidades para contribuir para uma nova forma de pensar a educação no/para o social.

Dicho esto, soy de los que piensa que la educación y, en concreto, la educación social es una función de todos, una tarea interdisciplinar, en la que, más cuando se trata de analizar esta educación como fenómeno que a la hora de hacer frente a las diversas tareas de intervención, pueden y deben participar, en función de sus competencias, los diversos científicos y profesionales. (ESTEBAN, 2005, p. 120)

E, por último, a orientação anglo-saxônica, que também chega à Espanha nos anos de 1960. Oriunda de uma reflexão da Sociologia da Educação e da Psicologia Social, tem seu grande desenvolvimento na América do Norte e na Inglaterra, com um caráter mais pragmático e empirista. A sua análise passa por critérios desenvolvidos pela Assistência Social e por uma rede de intervenções paliativas ou terapêuticas de caráter assistencialista, sempre buscando articular serviços públicos e privados para

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

resolução dos problemas sociais. Nesse campo, a Pedagogia/Educação Social se apresentam como ferramentas das outros campos do saber social que atuarão, diretamente, sobre a realidade de vulnerabilidade dos grupos.

O perigo que sofre a Pedagogia Social, nesse campo de orientação, é a perda de sua própria identidade e natureza reflexiva. Vale a pena ressaltar o que nos diz Mendizábal (2017, p. 38), quanto à Pedagogia Social e sua força reflexiva.

La Pedagogía Social tiene carácter normativo en el sentido de que por su propia naturaleza dota a la acción educativa de principios y normas que subyacen en el logro de determinados propósitos y finalidades sociales. Por naturaleza se plantea los problemas concernientes a los fines y objetivos de la educación, a la naturaleza humana y social y al “deber ser” de los procesos educativos en tanto que prácticas sociales. La Pedagogía Social actúa sobre todo en el plano normativo y axiológico, orientando sus actuaciones hacia la construcción de la teoría y la práctica de la educación social.

Enfim, todas essas três orientações transitam no campo teórico da Pedagogia Social na Espanha. E ao trazê-los, à reflexão, entendemos que indicam formas de atuação diferentes na educação social que, ao mesmo tempo em que necessárias, se fazem importantes para que sigamos pensando sobre práticas socioeducativas dentro e fora do ambiente escolar.

Inferimos que a Pedagogia Social Espanhola – enquanto campo teórico – tem elementos que nos ajudam a pensar a Educação Social brasileira ao privilegiar grupos marginalizados e carentes que necessitam de integração social, novos espaços educativos, produção de sentidos e necessidade de intervenção, nos seguintes âmbitos: promoção de um desenvolvimento integral, educação preventiva, educação cultural, educação de competências, educação profissional, educação de adultos, educação de idosos e, ainda, educação para o ócio, como nos sinaliza Mendizábal (2017) em seu artigo sobre a natureza científica e origens da Pedagogia Social Contemporânea.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Faz-se necessário ressaltar que a legislação educacional brasileira entende que Educação é todo processo formativo que se desenvolve “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, Art. 1). Neste contexto, nas brechas deixadas pelo Estado, diversas entidades se articulam a fim de contribuir para a promoção de uma educação de qualidade para os sujeitos do processo educativo.

Sendo assim, é possível encontrarmos diferentes instituições da sociedade civil desenvolvendo projetos (socio)educativos a fim de potencializar esta formação preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e que pode se associar ao Movimento das Cidades Educadoras, promovido em Barcelona (na Espanha, em 1990) – o qual, segundo Souza Neto (2010), “tende a transformar as organizações sociais, a cidade e a sociedade” (p. 37) – em função do projeto de Educação que se defende.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 23 de dez. 1996.

ESTEBAN, José Ortega. PEDAGOGÍA SOCIAL Y PEDAGOGÍA ESCOLAR: la educación social en la escuela. **Revista de Educación**, n. 336, 2005, p. 111-127.

KRICHESKY, Marcelo. (Org.). Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. **CUADERNOS DE TRABAJO**. n. 2. Buenos Aires: Unipe: editora universitária, 2011.

MENDIZÁBAL, M^a Rosario Limón. Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 75, 2017, p. 21-44.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**. Vitória. V.16- N.32, jul./dez. 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO PARA A COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA:
TENSÕES CONTEMPORÂNEAS**

Roberto Araújo Silva, UNISANTOS, roberto.araujodasilva@yahoo.com.br
Simone Nascimento Nogueira, UNISANTOS, simone-coord@uol.com.br
Agência Financiadora: CAPES

Apresentação

O presente estudo trata de tensões contemporâneas à educação superior e, em específico, sobre a formação para a coordenação pedagógica ofertada em cursos de Pedagogia. Atentamo-nos a estes cursos em razão de sua relevância na formação de profissionais que atuam tanto na docência quanto em atividades de gestão escolar. Objetivamos, portanto, a compreensão de razões que tem prejudicado a formação do pedagogo escolar e que fragilizam sua atuação no âmbito da coordenação pedagógica.

O trabalho fundamentou-se em revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Contou com a participação de vinte e dois coordenadores pedagógicos concursados, licenciados em Pedagogia, ocupantes de cargos em unidades escolares municipais que atendem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Educação superior e cursos de pedagogia: tensões contemporâneas

Tensões contemporâneas têm trazido reflexos à educação de um modo geral. A contemporaneidade, por vezes chamada de pós-moderna, está imbrincada em tramas de relações sociais, políticas, culturais e epistemológicas que indicam a mercantilização do conhecimento como eixo relevante (HARVEY, 2017; SANTOS, 2013). A educação superior no Brasil evidencia esse contexto, pois, segundo Sampaio (2000), a oferta deste nível educacional no país tem sido historicamente realizada pela iniciativa privada.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A heterogeneidade institucional e a magnitude do setor privado na educação superior brasileira concedem a esse sistema características peculiares. No Brasil, das 2.407 IES (Instituições de Educação Superior) no país, mais de 87% são privadas. Ademais, o setor privado é o que recebe maior número de matrículas, aproximadamente 75% dos estudantes (INEP, 2017). Atualmente, o curso de Pedagogia, principal formação inicial para coordenação pedagógica, corresponde a mais de 8% do total de matrículas na educação superior, sendo que cerca de 55% do total de estudantes dessa graduação estão na modalidade de ensino à distância (INEP, 2017).

Monfredini (2013, p. 22) indica que a venda de instituições para grupos empresariais com capital aberto na bolsa de valores inseriu uma "lógica rentista" à educação superior. Assim, para boa parte das IES privadas a quantidade de alunos tornou-se mais importante do que a qualidade de sua formação. Os contornos rentistas da educação superior trouxeram a compressão do processo formativo de modo a garantir inserção mais rápida ao mercado de trabalho, diminuindo custos, mantendo elevados padrões de lucro e ocasionando, muitas vezes, a piora da qualidade do ensino. Na perspectiva mercadológica, amplia-se a oferta de modo indiscriminado e muitas vezes sem considerar aquilo que se aprende e aquilo que será vivenciado pelos alunos em seu dia a dia profissional.

Compreendemos que a concepção produtivista dos anos de 1950 e 1960 (SAVIANI, 2008) ainda está presente nas diretrizes curriculares e, por não contemplar especificidades para a formação do coordenador pedagógico, possibilita a crença de que ser graduado para a docência e ter experiência nesta é suficiente para atuar como tal. Diante desse cenário, destacamos que a formação inicial aligeirada tende a não considerar saberes específicos relacionados à coordenação pedagógica. A superficialidade não permite a internalização nos futuros professores de posturas de comprometimento, envolvimento e crítica com relação a profissão e com o mundo necessárias para o exercício de atividades de gestão pedagógica (FRANCO, 2008).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Nesse sentido, torna-se imprescindível questionar a qualidade da formação ofertada. Será que a formação inicial garante saberes específicos para a atuação como coordenador pedagógico?

Coordenação pedagógica: lacunas na formação

No âmbito da coordenação pedagógica, a tarefa do pedagogo escolar pressupõe a pesquisa, logo pode ser compreendido como pesquisador da práxis educativa, o que, segundo Franco (2008, p. 128), requer uma sofisticada formação:

[...] coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil, é muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida [...].

O questionamento dirigido aos coordenadores pedagógicos neste estudo, a respeito de dificuldades enfrentadas para desenvolverem seu trabalho, tende a validar a complexidade indicada pela autora. Os participantes da investigação elencaram lacunas em sua formação inicial que comportam as dimensões acima destacadas, tais como: falta de conhecimento profissional, ausência de formações externas, pouco tempo para estudo, falta de pesquisa científica para atuar nas situações pedagógicas, falta de espaço para troca de experiências entre coordenadores, ausência de saberes para realizar intervenção na prática dos professores, inflexibilidade dos docentes, ausência de pares na equipe para discutir questões pedagógicas, falta de tecnologia na escola, entre outros.

As dificuldades apontadas são de naturezas distintas, ou seja, institucionais, pessoais e sociais. No cotidiano tensionam a prática, exigindo destes profissionais saberes específicos para desenvolver a coordenação pedagógica que, conforme Souza (2006), tem como fundamento a função de organizar, orientar, articular e harmonizar o trabalho em grupo, fazendo uso de metodologias que estejam sintonizadas com o sistema educacional e o contexto mais amplo.

Nesta mesma direção, André e Vieira (2007) apontam que o coordenador pedagógico necessita de saberes: gerenciais, relacionais, técnico-profissionais, éticos,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

políticos, curriculares, afetivos, experienciais. Conhecimentos estes adquiridos ao longo da vida, em sua experiência profissional e no convívio social, sendo imprescindíveis para lidar com situações de seu cotidiano de trabalho.

Os saberes específicos dos quais os autores nos falam demandam abrangente formação, porém o que tem sido ofertado pelos cursos até o momento deixa fragilidades, conforme observado explicitamente em uma das falas dos sujeitos pesquisados:

Antes de assumir o cargo de coordenadora pedagógica só possuía a experiência da sala de aula e era o conhecimento adquirido nos anos da docência que eu procurava aproveitar na minha atuação de coordenadora, porém, nem sempre era suficiente, o que me fez procurar aperfeiçoamento por meio de cursos e publicações na área (SUJEITO H).

As contribuições dos participantes da investigação nos indicam que a formação específica do coordenador pedagógico tem sido construída cotidianamente, a partir da prática, alicerçando-se nos saberes adquiridos com o exercício da docência.

Considerações finais

A formação inicial específica para atuação do coordenador pedagógico já é realidade no currículo de algumas IES, contudo os dados apresentados nesta pesquisa indicam que isto pode ser insuficiente ou ainda insipiente para a complexidade e dinâmica desta atividade pedagógica. Em nossa análise consideramos que o cenário mercantilista e o encurtamento da formação, com o intuito de aumentar o número de matrículas, não apresenta maiores preocupações com o destino profissional dos estudantes.

A análise dos dados nos permite sugerir que as dificuldades citadas pelos sujeitos se apresentam em sintonia com as fragilidades na formação inicial docente, principalmente no que se refere aos conhecimentos específicos para o exercício da coordenação pedagógica. Compreendemos que, a partir do cenário no qual se constitui esta investigação, os saberes proporcionados na formação inicial foram e são de grande

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

importância para os coordenadores, entretanto têm sido insuficientes para sua atuação como gestores pedagógicos. Assim, acreditamos que conhecimentos específicos para sua atuação no âmbito da coordenação pedagógica poderiam ser oportunizados e fortalecidos *a priori* no ambiente acadêmico, na educação superior, formando o pedagogo escolar no diálogo investigativo da práxis de modo a dirimir lacunas e considerar toda a complexidade envolvida.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade (pp 11-24)**. São Paulo: Loyola. 2ª. ed. 2007. 142 p.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**. v.1, n.1, p. 117-131, jan./jun. 2008.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola. 2017. 26ª. reimp. 348 p.
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17/04/2018.
- MONFREDINI, I. As determinações rentistas no ensino superior. In: MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. D.; MONFREDINI, I. (Orgs.) **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis (pp 13-62)**. São Paulo: Paco Editorial. 2013. 140 p.
- SAMPAIO, H. M. S. **Ensino Superior no Brasil - O Setor Privado**. São Paulo: Hucitec. 2000. 408 p.
- SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez. 2013. 14ª. ed. 542 p.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008. 259 p.
- SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola (pp 93-112)**. São Paulo: Loyola. 2006. 183 p.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

IMPRESSÕES E VIVÊNCIAS PÓS MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS: RELATO DE UMA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline de Fátima Santos Camara Cooper – PMAR – cooper.aline@gmail.com

Maylta Brandão dos Anjos – IFRJ – Nilópolis - maylta@yahoo.com.br

Os impactos gerados na prática de um profissional de educação básica, que passou pela pós-graduação, podem ser de diversas naturezas e grandezas. Há aqueles que se engajam em um aprofundamento de suas experiências acadêmicas, encaminhando-se ao doutoramento e, muitas vezes, adiando a volta às salas de aula da educação básica. Há ainda os que mudam completamente a área de atuação, impulsionados pelas descobertas feitas durante a pós-graduação, buscando até novos cursos de graduação para o seu aprimoramento. E, também, existem os docentes que retornam ao trabalho cotidiano, junto aos Ensinos Fundamental e Médio. Porém, em todos os casos, devemos destacar que, a partir do momento em que a pesquisa científica encontra o professor, outras práticas do chamado letramento acadêmico acabam sendo requeridas e modificam permanentemente a postura deste diante de sua profissão.

O presente trabalho buscou construir um relato de uma professora, bióloga, atuante na área de Ciências em redes públicas de ensino do Rio de Janeiro e de Angra dos Reis, sobre as influências da pós-graduação em sua prática docente, três anos após a defesa de sua dissertação no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências pelo IFRJ de Nilópolis.

Neste relato, nota-se a consolidação de uma formação baseada no impacto que as inúmeras discussões nas disciplinas, as importantes leituras e o trabalho experimental obtiveram, em se tratando diretamente do seu cotidiano junto aos alunos. A maior segurança na própria prática docente, o estímulo à criticidade e o incentivo à criatividade cada vez maiores dos alunos, o trabalho enriquecido por projetos que dão

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sentido real e transformador à aprendizagem, o uso de produtos educacionais de outros docentes pós-graduados, antes desconhecidos, o rearranjo do espaço escolar para o surgimento de espaços de estímulo aos alunos, como sala de vídeos e laboratórios, são alguns dos aspectos relevantes de mudanças no comportamento profissional desse professor. Autonomia, alteridade e capacidade de inovação, mesmo com as mais adversas condições de trabalho e o excesso deste último, são propriedades inerentes aos profissionais da educação, e por sua vez, encontram-se ainda mais afloradas naqueles que se aprofundam academicamente para melhorar cada vez mais a suas práxis.

Um outro ponto, também percebido com estranheza e espanto pela docente, é que o mestrado profissional no âmbito educacional ainda é visto com desconfiança e, muitas vezes, descrédito. Muitos possuem dúvidas quanto à sua validade e equivalência em termos de titulação em relação ao mestrado acadêmico. Uma das prefeituras citadas no presente trabalho atua chegou a questionar a veracidade do referido título de Mestre em um curso dito profissional. Regulamentado no ano de 2009, o Mestrado Profissional ainda é pouco compreendido no Brasil e talvez ainda tenha um longo caminho para que seja valorizado adequadamente diante de instituições de ensino, órgãos públicos e até dos próprios profissionais da educação.

Tal visão retrógrada e limitada ainda é preponderante em nossa sociedade devido a um comportamento legitimado, muitas vezes, pela própria academia que, de forma encastelada, dificilmente chega à educação básica, sem que seja para tomar esta última como mero objeto de pesquisa, não se preocupando em buscar viabilizar ideias que contribuam para a melhoria do ensino nessa etapa da educação, com ênfase em uma práxis comprometida diretamente com a sociedade e, não somente com a academia e sua própria produção intelectual. Para Moreira (2004), o papel da universidade se mostraria muito mais contundente, organizando uma pós-graduação para os professores, principalmente dos Ensinos Fundamental e Médio, conferindo-lhes a competência e a autonomia para que pudessem “atuar como iniciadores e líderes nos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

processos de formação de grupos de trabalho e estudo compostos por professores” (MOREIRA, 2004, p. 131).

Algum tempo depois da defesa da dissertação, houve uma requisição da docente para trabalhar com turmas de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro (Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA). A educação de jovens e adultos é uma modalidade educacional que exige o desenvolvimento de um trabalho a partir de um projeto político pedagógico construído e implementado de forma participativa. Alguns dos produtos educacionais e muitas das leituras realizadas durante o mestrado profissional foram de fundamental importância para a elaboração de seu plano de trabalho junto a esse novo desafio.

Paulo Freire discute formação de educadores, inserindo-a em um determinado contexto e tempo histórico, no conjunto de sua obra, com abordagens distintas, mas complementares (LEITE, 2011). O diálogo, a relação teoria-prática e a democratização do ensino são algumas destas abordagens. Para este grande mestre, a formação permanente deveria ser entendida como uma reflexão crítica sobre a prática que, problematizada, com o objetivo de se conhecer e compreender suas múltiplas determinações e relações, também pode ser entendida como ponto de chegada da ação formativa transformadora. Desta forma, citando breves concepções sobre formação docente de Freire, registra-se também que o retorno do professor à atuação junto a educação básica, após a passagem por um mestrado, tem impactos não só em sua práxis mas, acaba por influenciar seus pares, por meio das trocas diárias do cotidiano escolar, a buscar, também, seu aprimoramento, seja através de cursos de atualização, especialização ou, até mesmo, um mestrado acadêmico ou profissional. É notório que o interesse dos outros docentes em buscar uma continuação em sua formação, sofre influência direta de colegas que estejam concluindo ou que concluíram cursos como um mestrado profissional. Muitos docentes nem se quer sabem da existência dessa modalidade de curso e acabam despertados para essa realidade que pode impulsionar positivamente sua formação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Aliado a todas essas questões, que perpassam o cotidiano de um professor da educação básica pós-graduado, há o aspecto financeiro, ligado ao incentivo remunerado à escolaridade, dado aos profissionais de educação, dependendo de sua formação acadêmica. Em ambos os municípios citados, em termos de benefícios por nível de escolaridade, há uma remuneração que gira em torno de dez por cento do salário base. Como a remuneração de docentes da educação básica no país já é bem abaixo do ideal, tal acréscimo acaba por não ter um grande impacto na vida financeira do docente, como se deveria esperar.

Comporá o diálogo teórico com o relato, além de Paulo Freire, Antônio Gramsci, Attico Chassot, dentre outros. Em Gramsci, destacamos principalmente a sua compreensão, em termos metodológicos e de formação, de que a luta pelo acesso à cultura dominante, a cultura socialmente construída, apropriada de maneira privada, deve ser uma constante no cotidiano dos docentes em formação (SILVA, 2011). Coadunando com os outros teóricos, Chassot nos faz compreender que formar professores da educação básica para uma prática docente subjacente a uma Alfabetização Científica, constitui-se um desafio da sociedade contemporânea, em constantes transformações. Desta forma, as ações educacionais devem oportunizar perspectivas de formação permanente aos professores, visando o seu desenvolvimento profissional e a adaptação aos mais diversos desafios que envolvam a complexidade do ato educativo (CHASSOT, 2003).

Esse relato revela e expõe uma face que é sentida, a cada dia mais, por uma categoria que carrega umas das mais importantes missões de formação humana, revela as cruéis e negligentes políticas à categoria docente que, com as reduções de investimentos do governo federal, escancaram a política neoliberal privatizante, com foco desde o ensino básico ao ensino da pós-graduação. Fatos esses que nos colocam num campo de precariedade do trabalho e de conflito. Conflito que aparece nos diálogos traçados entre educação, trabalho e aprendizagem. Nosso relato passa por isso e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pretende pôr luz nessa questão. Cumpre, dessa forma, objetivo de registro, memória, partilha e diálogo acerca de nossas ações e formação.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, ANPEd, n. 26, p. 89-100, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>>. Acesso em: 12/06/2018.

LEITE, R. C.; FEITOSA, A. As contribuições de Paulo Freire para um ensino de ciências dialógico. VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências / I CIEC – Congreso Iberoamericano de investigación em Enseñanza de las Ciencias. Campinas, UNESP: Editora da ABRAPEC. 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0753-1.pdf>>. Acesso em: 10/06/2018.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, ano 1, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_1_jul_2004_/131_142_o_mestrado_profissional_em_ensino.pdf>. Acesso em: 22/06/2018.

SILVA, K. A. C. P. C. S. A Formação de Professores na Perspectiva Crítico-emancipadora. Linhas Críticas. Brasília, DF, v. 17, n. 32. p. 13-31. 2011. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3988>>. Acesso em: 21/06/2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO- APREDIZAGEM EM EJA NA PERSPECTIVA DA TESSITURA DO CONHECIMENTO EM REDES

José Carlos Lima de Souza, UERJ, jocaliso@uol.com.br

Introdução

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal da Rede Pública do Rio de Janeiro, em turmas das séries finais do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do Ensino Fundamental II, no período de Março a Junho de 2018. Os objetivos eram identificar a opinião dos alunos sobre do tipo de aula que preferem e as justificativas para suas escolhas. Na perspectiva freireana, a leitura de mundo prévia que os alunos trazem e como são afetados por ela, os recursos que dão suporte à decisão de estudar e como são mobilizados, influenciando os objetivos a alcançar, são aspectos compõem o quadro das motivações dos alunos, e nos permitem compreender os estímulos que influenciam a valorização dos conteúdos selecionados por cada disciplina e a forma como eles são trabalhados em sala de aula.

As questões propostas

Visando levantar os aspectos a serem investigados, aplicamos questionários com questões fechadas, de modo a permitir uma análise quantitativa das respostas e sua categorização, e abertas, para apreender as singularidades das respostas dos sujeitos da EJA em sua diversidade. O questionário foi aplicado nos horários das aulas, e o quantitativo de alunos que respondeu as questões é de 56 distribuídos em duas turmas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Assim, para dar conta destes fatores, propusemos como questão inicial: “Qual o principal motivo que estimula você a estudar atualmente?”. Analisando as respostas obtidas dentre as opções propostas, vimos que a maioria dos alunos, 70% tem como objetivo para o estudo “adquirir novos conhecimentos”. Se somarmos esta opção, com a resposta “me sentir mais por dentro das coisas” com 41%, podemos concluir que predomina no universo simbólico destes alunos a ideia de que a escola é importante. Ressaltamos que estas motivações são muito mais de origem pessoal e interior do que acadêmicas e exteriores, fazendo-nos lembrar da concepção da tessitura do conhecimento em rede, defendida por Morin (2002, p. 79), totalmente oposta ao enciclopedismo e à burocratização do processo de ensino-aprendizagem típicos de uma concepção bancária de educação, como apontava Freire (2003, p. 60), como fatores que levam ao não atendimento das expectativas colocadas.

Quanto ao perfil geracional dos alunos envolvidos na pesquisa, levamos em consideração a divisão do IBGE acerca das faixas etárias, a saber: jovens – de 15 a 19 anos; Adultos – entre 20 a 59 anos; e Idosos – 60 anos ou mais. Apesar de questionamentos acerca da fronteira entre a juventude e a idade adulta, sendo esta última uma faixa, de fato, muito ampla, para fins de estudos etnográficos envolvendo a EJA, realmente os alunos a partir de 20 anos, em sua grande maioria, são integrados à ambiência das turmas como jovens adultos, claramente destacados dos mais adolescentes, no caso, a faixa de 15 a 19 anos, em geral, vinda do ensino regular diurno sem ou com pouquíssimo interstício na sua vida escolar. Feitas estas considerações, o grupo apresenta os seguintes percentuais geracionais: 8% de idosos, 31% jovens e 61% adultos.

Destacamos um dado interessante que é grande a opção dos jovens pelas alternativas: “adquirir novos conhecimentos” com 68%, “fazer futuramente uma faculdade” com 93% e “conseguir um trabalho” com 66%. Tais escolhas nos permitem configurar um perfil diferente daquele descrito por muitos docentes quando apontam o processo de juvenização da EJA como um problema para a modalidade, dada a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

imaturidade atribuída a jovens e adolescentes. Entretanto, em nossa investigação, temos pelo menos nesta amostra, uma juventude que demonstra por suas opções, saber o que quer e que busca conquistar objetivos que possibilitem o seu acesso à cidadania.

Na busca das singularidades, a pesquisa perguntou, em uma questão aberta, aos alunos o que a escola significa para cada um, e entre as respostas obtidas destacamos palavras e/ou expressões com elevado significado positivo, como “incentivo”, “humanidade”, “revolução”, “recomeço”, “lição de vida”. Os alunos ainda registram frases que reforçam aspectos como união e bem estar, associados à escola, que significa mais do um lugar de aprendizagem: “união, aqui vivemos uma família”, “me sinto bem quando estou aqui”, “é a melhor que já estudei”, “mais que um ambiente de aprendizado, é também um lugar onde confio em todos, me sinto feliz e segura aqui”, “se não fosse essa escola não sei o que seria da minha vida”, “minha segunda casa onde encontro meus amigos e professores”, “amizade, amor, carinho, aprendizagem e outros”, “mudança geral em minha vida, em pouco tempo sou outro”, “um lugar de conhecimento e aprendizagem, um lugar de fazer amigos”, “me ensina a ter dignidade, “ser humilde e respeitar o próximo, não com falsidade mas com igualdade”, “tudo que eu não aprendi no passado a escola me dá nesse momento, ela faz parte da minha vida”, “significa tudo para mim, já aprendi muita coisa na escola”, “a escola significa muito nas nossas vidas”, “é tudo para mim”, “é um orgulho pra minha família” e “é um meio digno de adquirir conhecimento com tudo que se passa no mundo”. O crescimento pessoal e intelectual, a cidadania, associados a possibilidade de um futuro melhor: “me faz sentir alguém na vida”, “aprender o valor da vida”, “desenvolvimento para um futuro melhor”, “um lugar onde ganho para mim muitos conhecimentos”, “o início da realização de um sonho que é concluir os estudos”, “um mundo melhor”, “uma porta para a realização dos sonhos”, “tudo que sozinha não conseguiria aprender, um mundo aberto para além daqui. Saber que os professores têm paciência conosco faz ficar com vontade de congratulá-los mais e mais”, “eu a vejo com uma ponte que me encaminha para o futuro, nela possui um livro que não me diz como é o futuro, mas sim como vive-

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

lo melhor” e “uma carta aberta para ser bem sucedido no futuro”. Em síntese, o que podemos deduzir é que a experiência do saber se dá no sentido que Freire (2001) aponta, tendo em vista as vivências humanizadoras, em que o compartilhamento de saberes e o afeto são parte integrante das transformações dos sujeitos que aprendem.

Quanto às questões referentes às estratégias, recursos, práticas de ensino, material didático e avaliação, os alunos os avaliaram de forma unificada em uma única categoria que chamamos de ‘tipo de aula’. Mais uma vez a preocupação em quantificar não impediu que pudéssemos abrir a pesquisa para uma avaliação qualitativa. De modo geral as opções mais votadas foram em 1º lugar com 66% as rodas de conversa e debates, em 2º lugar com 61% as atividades culturais com várias disciplinas (filmes, documentários dentro e fora da escola, etc.), em 3º lugar com 59% os trabalhos em grupo com apresentação e em 4º lugar com 52% os projetos culturais com pessoas vindas de fora para falar de algum tema. Aquilo que particularmente não nos espantou foi a pequena referência à aula expositiva, o que merece uma observação de que não se trata de que esta é uma abordagem raramente utilizada, mas sim, que os professores procuram utilizar outras outras formas de atividade, e que estas acabam de fato sendo compreendidas pelo conjunto dos pesquisados com mais valorosas.

Vimos ainda a opinião dos alunos em relação a ligação ou não dos conteúdos estudados com a vida deles fora da escola, referentes à cidadania e a participação política, por exemplo. Entre as justificativas destacamos as seguintes opiniões: uma aluna adulta disse “nas de geografia é de saber onde estamos e para onde vamos, e na história é o que vem sendo feito no país e no mundo, e da importância de cada um de nós”. Outro aluno adulto disse “porque aprendi a pensar melhor na política do nosso Brasil e desenvolver o dia a dia no trabalho”, e outro aluno adulto disse “Tem coisas que são faladas na História como preconceito, racismo que nós vivemos até o dia de hoje”, uma jovem disse “porque saio daqui com a aula na cabeça com as palavras que me fazem querer um futuro melhor, sendo ambiciosa de um futuro melhor”, outra aluna adulta disse “como eu estudo em casa com o filho trocamos opiniões”, outra aluna

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

adulta disse “Porque são aulas que nos ajuda a enxergar muitas coisas encoberta no nosso país”, outra aluna adulta disse “porque as vezes o professor fala o assunto que eu tenho acabado de vê pela televisão”, outra aluna adulta disse “Eu aprendi e entender melhor sobre tudo políticos, lermos os jornais ver tudo com mais atenção”, um jovem disse “porque eu consigo ler o que a reportagem bota na televisão”, uma idosa disse “porque eu troco ideias com minha filha e irmã” , outra idosa disse “até na minha religião”. Vemos que os alunos sabem bem por que querem estudar, porque voltaram para escola e porque permanecem frequentando a sala de aula, o que nos remete ao conceito de *sentido/experiência* de Larrosa Bondía (2002, p. 20). Tais percepções nos ajudam a compreender, na perspectiva de Freire (1996, p. 89) , o significado da EJA para os projetos de vida e futuro dos alunos e para o resgate da sua autoestima no processo de constituição da sua cidadania, trabalhando a *identidade* dos sujeitos da EJA na *diversidade*.

Referências

- Faixa etária da população brasileira. Disponível em <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/faixa-etaria-populacao-brasileira.htm>>. Acesso em 13.05.2018.
- FREIRE, Paulo. A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos In: Política e Educação, São Paulo, Cortez, 2001, p. 40-43.
- _____. Pedagogia do Oprimido. 36ª ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 2003.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, ANPED; Autores Associados, n. 19, p. 20-29, jan/fev/mar/abr 2002.
- MORIN, Edgard. Articular os saberes In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (org.). O Sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 65-80.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Renata Souza Araújo, e-mail: rsaraujo@outlook.com, NUGEPPE/UFF.

Os Direitos Humanos no Brasil se efetiva como política de Estado a partir da Constituição Federal de 1988, contexto o qual o país se preocupava com a construção de uma sociedade democrática, sendo a correspondente central a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). No que tange às políticas públicas em torno desse tema no país, estas se propõem a desenvolver uma cultura de Direitos Humanos e objetivam a formação de sujeitos de direitos, fortalecendo a ação transformadora da sociedade.

Assim como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (nº 9.394/96) contempla a formação para a cidadania, a elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2003;2006), são instrumentos legais que confirmam o reconhecimento do governo brasileiro da importância de educarmos numa cultura de Direitos Humanos na construção de uma verdadeira democracia.

Em 2012 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP 1/2012). Desde então, o Ministério da Educação tem promovido atividades para sua implementação, mas, para que este documento alcance as práticas educativas escolares, faz-se necessário que a formação inicial de diferentes licenciaturas e formação continuada dos professores sejam contempladas, uma vez que os profissionais da educação, aqui entendidos, são “agentes sociopolíticos e culturais chamados a uma pedagogia do empoderamento”

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

(SACAVINO, 2009, P. 257), indispensáveis para a Educação em Direitos Humanos no país.

Na dinâmica da sociedade capitalista a qual vivemos atualmente, não raro os cursos de formação de professores são configurados para formar profissionais reprodutores do sistema capitalista, ratificando o *status quo*, perpetuando a visão mercantilista da educação, ressaltando o corte tecnicista, o que na prática, vai contra o desenvolvimento do processo crítico de compreensão e ação na realidade, dificultando assim a promoção da consciência de sujeito de direito e de cidadania, pautas basilares da Educação em Direitos Humanos.

O contraste entre a afirmação dos Direitos Humanos e a prática cotidiana marcada por violações sistemáticas dos direitos básicos e da dignidade humana, nos leva a pensar que se os instrumentos legais centrados na promoção e proteção dos Direitos Humanos não forem integrados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas de modo sistêmico e conciso, não avançaremos na desmistificação do papel dos Direitos Humanos na sociedade, tão pouco na construção de formas de convivências centradas no respeito e nos valores democráticos. E, neste cenário, os processos educacionais são indispensáveis.

Nesta perspectiva, para que o professor (a) seja agente sociopolítico e cultural, numa lógica contra-hegemônica, a formação de professores deverá ser pautada por “programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 127).

A cultura aqui entendida não se reduz a erudição, a norma culta, e sim a “todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador de homens e mulheres, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros seres humanos” (FREIRE, 1999, p.41).

Desse modo, desenvolver uma cultura atravessada pelos Direitos Humanos presume uma formação que extrapola os limites da informação e da sensibilização.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Requer o desenvolvimento de processos formativos que possibilitem mudanças de mentalidade, comportamento, valores, posturas dos diferentes indivíduos que deles participam, assim como outros fatores que favoreçam a emersão dessa nova cultura, particularmente porquê

[...] ela se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em direitos humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica dos direitos humanos. Para a educação em direitos humanos é absolutamente necessário construir uma relação explícita entre os direitos e sua incorporação nas constituições e nos acordos de direitos civis, assim como com a fundação, a gênese e os atores dos direitos humanos. (SACAVINO, 2009, p. 98)

Isto posto, convém afirmar que a educação em Direitos Humanos não é um adendo pedagógico, mas um elemento legítimo dos Direitos Humanos, que no campo da educação formal não se limita a temas do currículo, mas compõe uma questão cultural e filosófica da instituição de ensino, que estando orientada à mudança social, deve potencializar processos que promovam a articulação das dimensões cognitiva, afetiva e sociopolítica, como também empregar estratégias pedagógicas participativas e de construção coletiva que possibilitem educar-nos em Direitos Humanos.

Conforme Candau (2013), um dos pontos a considerar como desafio na formação dos educadores como agentes promotores dos Direitos humanos, é que a formação profissional se inicia antes da admissão nos cursos superiores, uma vez que ao ingressarem, os alunos levam consigo uma trajetória de aproximadamente onze anos de escolarização, a qual experienciaram modelos de formação bastante homogêneos e, em grande medida, centrados numa perspectiva tradicional da educação desde a infância. Tais modelos estão tão introjetados em cada um de nós que são facilmente ativados ao assumirmos a função educadora, influenciando fortemente a reprodução dos modelos aos quais fomos educados. Portanto, para a formação de educadores na ótica da Educação em Direitos Humanos, convém “oferecer situações em que se explicitem os

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

modelos educativos por eles vivenciados, através de relatos de histórias de vida e experiências escolares, e sua análise crítica à luz da perspectiva histórico-crítica dos Direitos Humanos” (CANDAU et al., 2013, 69). Desse modo, poderão dialogar com suas vivências e ajustar suas práticas educativas de modo reflexivo, coerente e consciente.

Outro aspecto fundamental a ser considerado é quanto a concepção do papel dos professores que comumente são entendidos como “meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento” (CANDAU et al., 2013, 70), entendimento este distante da proposta da Educação em Direitos Humanos. Ainda segundo a autora, os professores devem ser compreendidos como “agentes socioculturais e políticos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social, construtores de conhecimentos, valores e práticas” (ibidem).

Uma terceira perspectiva a ser considerada é a introdução da Educação em Direitos Humanos no Projeto Político-Pedagógico dos cursos de licenciaturas, não se limitando a inclusão de uma disciplina no curso, mas que seja incorporado na formação como um todo, no sentido da “transversalidade, e mobilize construções de conhecimentos, ações e projetos de caráter interdisciplinar” (CANDAU et al., 2013, 70).

Com base nos pontos assinalados acima, justifica-se a incorporação de disciplinas obrigatórias sobre Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciaturas, que contemple os fundamentos e o contexto do conjunto de questões dos Direitos Humanos e sua articulação com a educação e preparo para o exercício da cidadania; aprofundar numa compreensão histórico-crítica dos Direitos Humanos; debater alguns documentos e instrumentos legais que compõem a base para a Educação em Direitos Humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança, o Plano de Ação da Conferência de Viena sobre os Direitos Humanos (1993), a Constituição Federal de 1988, Os Planos Nacionais de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Direitos Humanos e de Educação, etc. e, examinar o papel da educação e da escola para a construção de uma consciência pessoal e social dos Direitos Humanos.

Em vista dos argumentos apresentados, entende-se que a Educação em Direitos Humanos não deve ser limitada à introdução de novos componentes à prática formativa educacional. Faz-se necessária a criação de ambientes em que os Direitos Humanos permeiem todas as relações e componentes educativos, ou seja, a construção de uma nova identidade: a de educador em Direitos Humanos, em que a educação seja marcada irreversivelmente pela dignidade de toda pessoa humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/CNE, 2012

_____.LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 jun. 2018.

CANDAU, Vera Maria (org). **Educação em direitos humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1999.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. **Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

SACAVINO, Susana. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Petrópolis: DP&A; De Petrus, Rio de Janeiro: Editora Nova América, 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A TESSITURA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA/O PROFESSORA/OR:
A CONSTITUIÇÃO PRODUZIDA NO ENTRELACE DAS MACROPOLÍTICAS
ÀS MICROPOLÍTICAS NOS DSCOM OS COTIDIANOS**

Thais da Costa Motta, UERJ-FFP mottathais2015@gmail.com

Tendo como objetivo principal, investigar que contribuições as diferentes perspectivas da formação continuada trazem para a formação das professoras das pequenas infâncias, sejam elas *instituídas*, oferecidas pelas Secretarias de Educação e/ou Universidades e ainda, as *instituintes*, produzidas no cotidiano dos espaços de Educação Infantil, desenvolvo no mestrado, a *pesquisaformação*: “A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí”. A pesquisa iniciou-se em 2017 e estabeleceu como metodologia, o Curso de Extensão – Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil – no município de Itaboraí, onde atuo como professora, supervisora e formadora das/os professoras/es da Rede Pública Municipal de Ensino. Neste sentido, investigo as narrativas pedagógicas produzidas pelas professoras, escritas em diários de itinerância, dispositivo metodológico proposto no curso. Diálogos estabelecidos entre as professoras e as crianças, no cotidiano, consideradas por elas, como uma experiência formadora. Ao narrar por escrito esta experiência, acionam-se uma dimensão reflexiva sobre a prática – a práxis –, pois está atravessada por um esforço consciente em pensar sobre a própria formação ao *metarrefletir* sobre o *pensarfazer*. Deste modo, ao ter de saída a ideia de que a formação acontece no interior dos sujeitos, fundamento a *pesquisaformação* nas concepções de formação que reconhecem a pessoa da/o professora/or e no caso específico desta pesquisa, o reconhecimento da pessoa-criança. A criança que contribui diretamente na formação de suas professoras, quando são escutadas sensivelmente por elas. Isso porque, sempre tive um grande incômodo com discursos no campo da formação docente, que responsabilizam fundamentalmente as/os

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

professoras/es pelos problemas da Educação, sem escutá-las/os e compreendê-las/os sobre uma dimensão que lhes é própria: a sua formação. É por esta razão que o objetivo da pesquisa em andamento está atrelado tanto as minhas inquietações enquanto professora-supervisora-formadora, quanto ao movimento que a SEME dedicou-se a realizar no ano de 2017, ao pensar o Programa de Formação Continuada, indutor de políticas municipais de formação em serviço, fazendo cumprir as estratégias emanadas do PME. Dentre os muitos debates realizados, os atuais estudos teóricos sobre formação de professoras/es, têm nos provocado a (re)pensar as concepções sobre formação continuada, bem como as enunciações colocadas pelas políticas nacionais de formação e valorização docente. Um desafio que se coloca não só por um desejo pessoal, mas por mudança uma epistemológica na maneira de pensar a formação de adultos.

Sentidos polissêmicos da formação: percursos políticos de reconhecimento da pessoa da/o professora/or

Pensar os percursos de formação das professoras que transitam entre as proposições *instituídas* (oferecidas pelas instituições oficialmente responsáveis por elas) e as suas (re)significações *instituintes* criadas a contrapelo pelo coletivo de docentes, nos convida a caminhar por uma discussão política e filosófica deste campo. A LDBEN, 9394/96, é um marco no que se refere à macro política de formação de professores no Brasil. Através dela, avanços significativos foram conseguidos, a saber, o PNE de 2001, uma vez que se atribuiu uma centralidade à valorização docente ao incorporar a tríade, formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada. O que fomentou uma série de outras legislações, que objetivaram consolidar tal política. Entre elas, destaca-se a Lei do Piso, nº 11.738/2008, o PNE 2014 e a Resolução CNE nº 02/2015. Estas apontam para um sentido de fazer das Universidades o *lócus* formador e orientador da formação docente, pois defendem a constituição da/o professora/or como um intelectual, com autonomia para entender as bases políticas que sustentam seu trabalho e para enfrentar as características fundamentais da prática

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

educativa. Para tal, com relação à formação continuada era essencial superar as lógicas que as fundamentava até então e que propunham cursos aligeirados e sem conexão com o cotidiano da escola enquanto *espaçotempo* privilegiado de formação. Deste modo, a perspectiva de formação continuada tem se constituído como um conjunto de proposições que objetivam dar continuidade a formação ao longo da vida e da carreira docente. De acordo com Gatti (2008), a expressão congrega uma polissemia de processos oferecidos após a formação inicial que compreende: qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, cursos de diversas naturezas, relações profissionais virtuais; enfim, tudo que possa oferecer reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional.

Vigilância *epistêmopolíticoideológica* da formação: resistência de um campo frente ao desmonte instaurado

Diante deste contexto duramente conquistado, cabe especial atenção a recente proposição de Política Nacional de Formação de Professores anunciada em outubro do ano de 2017, pelo Ministério da Educação, que está em processo de elaboração com previsão de imposição do documento para o ano de 2018. Denomino como ação impositiva, pois este tem sido o sentido arbitrário com as quais as políticas do atual governo têm se constituído. O governo Temer tem produzido uma lógica de estado mínimo e desmonte das políticas públicas socialmente conquistadas, acentuando sobremaneira um colapso nos serviços públicos como saúde, educação e segurança pública, entre outros. E sobre esta lógica que tem sido produzida as atuais armadilhas políticas, entre elas, os ideais concernentes à atual política de formação de professores, de modo completamente contrário as perspectivas democráticas de formação construídas até então. Segundo o manifesto de repúdio assinado em 2017, pelas entidades ABdC, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES, FINEDUCA, FORUMDIR, a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Política Nacional de Formação de Professores vem se materializando como um conjunto de medidas, que claramente diminuirá a qualidade do ensino representando um grave retrocesso frente aos importantes avanços no campo da formação de professores iniciados há quase trinta anos, retornando a um passado tecnicista e precarizante no que se refere, entre outras questões, à compreensão da docência e de sua formação, como por exemplo, os desdobramentos oriundos após a aprovação da BNCC, que tem por centralidade atribuir o sentido de qualidade à ideia reducionista de competência de estudantes e professores. Diante do atual cenário, nunca foi tão necessário reafirmarmos a/o professora/or como autora/or, criadora/or de um saber próprio sobre as práticas educativas, uma epistemologia da prática. Pois os avanços que tivemos até então, devem-se sobretudo às contribuições que as investigações que reconhecem a pessoa da/o professora/or tiveram ao construir novos sentidos à pesquisa qualitativa em educação. Onde a noção de experiência passa a ser valorizada como uma dimensão importante para o conhecimento profissional, complementar aos conhecimentos adquiridos de maneira acadêmica e teórica. Sendo a formação das professoras da Educação Infantil o centro da minha problemática investigativa, entendendo que diante deste cenário tão preocupante, o contexto da formação e da valorização das professoras das infâncias é particularmente sensível. Isto porque, na recente história da Educação Infantil brasileira a formação das professoras das infâncias nem mesmo era considerada como importante. Realidade justificada por uma concepção de que para “cuidar” dos pequenos não era necessária formação. O esvaziamento da importância da educação para as infâncias e a redução na esfera apenas do cuidado, retirou dos sujeitos que trabalham com a educação dos pequenos, o sentido de sua profissão docente. Contrária às formas pelas quais estes discursos reducionistas se justificam e se engendram nas políticas que se referem à educação das crianças pequenas e por entender a complexidade de questões que estão atravessadas nesta situação, é que estabeleço a *pesquisaformação* como um modo de resistência *políticoideológica* sobre os sentidos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

da formação das/os professoras/es e as questões a ela atreladas: formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada.

Referências bibliográficas

BRAGANÇA, I. F. S. PEREZ. J.G.M. Formação continuada em escolas de tempo integral: narrativas de professoras. Educação & Realidade, Porto alegre, v.41, n 4, p. 1161-1182, out/dez.2016.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394/96. 2017;

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de jan. de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. Resolução CNE nº 02/2015. Define as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v.13, nº 37 jan/abr, 2008.

NÓVOA, António. (Org). Profissão professor. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educação, 2009, p. 25-46.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A VOZ DOCENTE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO:
ESCRITA E ESCUTA COMO EIXOS ORIENTADORES DO PNAIC NO RIO
DE JANEIRO**

Daniele Gomes da Silva, UFRJ, danielegomess@live.com

Trabalho financiado pela Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Durante o processo formativo educacional, somos convocadas a escrever. Com isso, expandimos nossas perspectivas e construímos nossos saberes, na medida em que nos inscrevemos enquanto sujeitos. No entanto, ao fechar esses ciclos educacionais, a escrita acaba se perdendo.

Na área da educação essa questão se faz patente, afinal, é um campo em que as relações entre aprender e ensinar se evidenciam. Desse modo, o que objetivamos é fazer uma reflexão crítica de como o processo de formação continuada docente pode ser uma maneira de construir a ideia de autoria, protagonismo e de comunidade. Para tal, temos como metodologia o cotejo entre as propostas de implementação e as práticas desenvolvidas no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no estado do Rio de Janeiro, em parceria com a UFRJ nos anos de 2016 a 2018. Assim, nos embasamos na justificativa legal em relação às experiências praticada, respaldadas por referências bibliográficas que buscam a valorização, a profissionalização docente e que fomentam gestos de autoria, protagonismo e enunciação como ações formativas.

Muitas vezes, ao terminar seu processo de formação educacional institucionalizado, o docente é silenciado e subalternizado. Passa-se a produzir discursos sobre eles.

Esses assujeitamentos e silenciamentos se impõem discursivamente tanto em esferas macro, com a implementação de políticas educacionais, que não passa pelo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

questionamento docente. Seja por discursos científicos, que a academia constrói, quanto na escala micro, sem espaço de escuta em sala de aula ou nas escolas em que atuam, são geradas deslegitimações simbólicas do discurso docente, também por políticas que visam treinamento, capacitação e reciclagem (ANDRADE, 2011), como se este profissional tivesse que receber de uma instância externa os seus procedimentos laborais.

Essa perspectiva corrobora não só para aumentar a segregação e hierarquia que existe nos espaços de ensino, como também contribui de maneira fulcral para aumentar a subalternização docente. Nesse contexto, subalterno é entendido como categoria alijada do poder, e que, por conta disso, tem sua autonomia enquanto sujeito, cerceada (SPIVAK, 2010).

Essa categoria não se refere apenas a qualquer sujeito marginalizado, mas sim, se refere ao “proletariado”, às “minorias”, àqueles cuja voz não pode ser ouvida, pois não ocupam um lugar na hegemonia enunciativa (SPIVAK, 2010).

No âmbito político, são as camadas baixas da sociedade, que se constituem por meio de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros do estrato dominante. No âmbito educacional, as professoras alfabetizadoras acabam por serem alocadas nesse lugar, na medida em que são distanciadas discursivamente daqueles que lecionam no Ensino Superior.

Outro fator que colabora para a subalternização é a desvalorização que essas profissionais sofrem dentro de uma lógica acadêmica acumulativa, onde profissionais do Ensino Superior estão incluídos na lógica do especialista, enquanto muitas alfabetizadoras têm sua formação inicial acadêmica restrita ao curso normal.

Desse modo, uma alternativa a essa desierarquização é estabelecer diálogos, pensando em práticas de formação continuada que se pautem pelo respeito ao lugar de fala (RIBEIRO, 2017) e ao acolhimento da escuta docente, subvertendo a lógica do “falar por” para o “dialogar com”.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Destarte, nenhum ato de resistência pode acontecer em nome dos subalternos sem que esse ato esteja imbricado no discurso hegemônico, nenhum intelectual pode falar pelo outro, e, por meio dele construir um discurso de resistência, pois agir assim é uma maneira de reproduzir estruturas de poder e opressão, na medida em que corrobora com o silenciamento do Outro. O que deve ser oferecido é um espaço onde se possa falar e ser ouvido.

É a partir dessa perspectiva de localizar, visibilizar, produzir e propagar enunciados, bem como um modo de promover a valorização profissional, que se constitui as práticas formativas do PNAIC no Rio de Janeiro.

Este programa de formação continuada docente, vinculado ao MEC, teve suas ações iniciadas em todo o país a partir de 2013 articula interações de diferentes autarquias, elaboração e distribuição de materiais e instrumentos avaliativos.

Mas, como nos aponta Foucault (1977), “onde há poder, há resistência”, e desta forma os praticantes se apropriam dos mecanismos existentes para ressignificá-los. Assim, o PNAIC vem delineando seus princípios formativos dentro dos seguintes eixos: leitura literária, estudo teórico, atividades práticas, escrita docente, escuta docente e partilha de saberes. Entende-se que todas essas práticas têm como ponto de convergência a “voz docente”.

Apostamos na potência dos encontros presenciais em que, as formadoras vinculados à Universidade Pública se deslocam para o interior do Estado e, posteriormente, as representantes dos municípios vão até a capital para ampliar as trocas e vivências. Essa também é uma maneira de oportunizar a ocupação da Universidade pela Educação Básica. Dessa maneira, os conhecimentos circulam, as docentes se percebem, refletem suas práticas e, coletivamente constituem sua identidade profissional e inscrevem-se em narrativas, tanto como sujeitos discursivos quanto produtores de saberes.

Entende-se que a atividade docente se constitui por diversos gestos profissionais, que convocam a vida profissional, a vida pessoal, suas vivências e diversos outros

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

eventos que lhe seja significativa para compartilhar pela fala e pela escrita. Desse modo é possível perceber o trabalho de forma mais ampla, comunicar e trocar com pares, (re)apropriar saberes e aprofundar estudos, ocupando uma posição enunciativa, que não se dá de maneira descritiva, mas que reflete o “como” e o “por que” de tais escolhas e práticas.

Constitui-se assim a noção de Professor-Autor (ANDRADE, 2014), que objetiva oportunizar uma estratégia possível de letramento profissional docente. Essa noção é potente na medida em que “abre a possibilidade da criação, da ação discursivo-política com efeitos autorais.” (ANDRADE, 2011, p. 5) e que se revertam em pesquisas que não apenas modifiquem a forma de descrever a realidade, mas que, imersa nela, possa promover novas experiências e significações.

A escrita autoral de professores que abordem o fazer docente, suas reflexões e indagações intensifica práticas de amplificação de fala e constrói espaços de expressão para que a professora da Educação Básica produza seus próprios enunciados. Para tal, deve haver uma escuta atenta e compreensão qualitativa, através de práticas de re-sensibilização cognitiva, intelectual e profissional, ou seja, de empoderamento. Esse gesto envolve deslocamentos, atenção, reflexão, registros, discussões, publicações, trocas, colaboração e acolhimento.

Potencializar seus discursos é uma maneira de desestruturar mecanismos de poder epistêmico, sem que haja uma narrativa dominante, mas almeje a polifonia e o reconhecimento dos docentes enquanto sujeitos políticos, sem perder de vista a pluralidade que tal conceito abarca. A apresentação através de uma voz própria, diante de pares, em uma experiência de acolhimento das diferenças, incorpora uma prática desprivatizada.

Se na Universidade são constituídos discursos e identidades, é também nesse espaço que a desconstrução de algumas categorias podem se dar. Através de comunidades de aprendizagem e comunidades investigativas. Afinal, “as múltiplas identidades são representações construídas socialmente, compartilhadas entre pares e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

por agentes atuando em outros setores da sociedade, tensionadas constantemente por dialogismos múltiplos” (ANDRADE, 2011, p.11).

Desse modo, a questão da autoria passa pelo processo de desprivatização da prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, 2002) e pela criação de comunidades investigativas (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, 2002), na medida em que a noção de Professor-Autor e sua dimensão discursiva se constroem a partir de um Outro que se propõe a lê-lo, compartilhar dúvidas e saberes e acolhe-lo. Salientamos que entendemos comunidade como sendo um espaço-tempo de reconhecimento na relação com a alteridade, de trocas e de aprendizados.

Conclui-se então, a importância de promover a escrita dos sujeitos para que estes se inscrevam em outros espaços, se pronunciem e sejam narradores de sua prática e de sua história e que compartilhem seus saberes e indagações em uma comunidade para promover a (des)construção de conhecimentos e aprendizados docente. Pois, “a tomada de consciência sobre sua identidade relaciona o indivíduo com sua memória e sua trajetória. Ela pode permitir haver movimentação dos sujeitos em direção a possíveis novos dizeres, que estejam ancorados na consciência da legitimidade da identidade docente” (ANDRADE, 2011, p.11).

Referências

ANDRADE, L. T.. Entre fazer e dizer: atividade docente e práticas pedagógicas escolares, nos atos de escrita da formação. In: *Revista Raído*, Dourados, MS, v.8, n.16, jul./dez. 2014, p.177-196

ANDRADE, L. T. de. *Formadores et alii*: as alterações identitárias de professores universitários constitutivas de discursos docentes. (Conferência proferida para o concurso de Professor Titular de Formação de Professores), Faculdade de Educação da UFRJ, setembro 2011.

BRASIL. *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. 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In: *Review of Research in Education*. USA, 24, p. 249–305. 1999

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. *Teacher Learning Communities*. Encyclopedia of Education 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan. 2002.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I. A Vontade de saber*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1977.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

RODAS... DE UM VESTIDO E DE CONVERSA:
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Claudia Jorge de Freitas (SME-RJ; CAP-UERJ)
claudyageorge@gmail.com

Prof. Dr^a. Jonê Carla Baião (CAP-UERJ)
jonebaião@gmail.com

1 - Para início de conversa...

Apresentamos aqui uma experiência de formação através de roda de conversa, onde profissionais do município do Rio de Janeiro mediadas pelas autoras deste texto, se reuniram para a troca de conhecimentos acerca das “Questões de Gênero na Escola”. Sabe-se que o debate acerca destas questões em ambiente escolar é de caráter inadiável e imprescindível por tratar-se de um tema delicado e que implica algumas considerações, como por exemplo, a falta de espaço para uma formação que contemple os saberes epistemológicos, mas, que também abarque os saberes oriundos do “chão da escola”. A formação foi oportunizada pela direção da escola, a partir de uma demanda surgida por parte dos docentes envolvidos. O objetivo com o relato da mesma, é evidenciar a potencialização dos saberes da experiência (LAROSSA, 2002) através das trocas possibilitadas por meio de uma roda de conversa sobre a temática, bem como, validar tanto o empoderamento docente, quanto as possibilidades do diálogo para a apreensão de novos saberes sobre a temática.

2 – Uma roda “viva” ...

Em conversas entre as mediadoras, foi acordado que a formação seria realizada através de uma roda de conversa, por entender que a mesma “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). Sabe-se que a roda de conversa no ambiente escolar, tem o poder de permitir aos sujeitos, tanto o compartilhamento das experiências advindas de suas práticas educativas, quanto o desenvolvimento de reflexões sobre as mesmas. Isso se dá através do processo de mediação e interação dos pares, por meio dos diálogos que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

surtem e da observação reflexiva que se dá através da escuta. Para abordar as questões de gênero que perpassam o ambiente escolar, optou-se por realizar um momento aprazível que levasse os profissionais envolvidos a sensibilização e a reflexão sobre a temática. Esta sensibilização parte do princípio de que há em todo ser humano, de forma instintiva, uma sensibilidade vivenciada em sua maneira de compreender, aprender e apreender conhecimentos e saberes, e conseqüentemente aplicá-los em sua realidade de forma mais reflexiva, como tão bem, nos diz Duarte Jr. (2003, p.12):

...há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior as representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão.

A intenção é evidenciarmos os saberes docentes através do debate naquele espaço, para demonstrarmos que as profissionais são dotadas de empoderamento para expressarem seus conhecimentos e suas demandas sobre a temática, revelando que seus saberes experienciais também podem estender-se a favor do saber da prática da pesquisa, como nos sustenta Freire (1996, p.29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer, o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Decidiu-se pela exibição do curta-metragem, *Vestido Nuevo*, uma produção espanhola, do diretor Sergi Pérez, que narra a história de Mário, um menino que decide colocar um vestido rosa no dia de carnaval na escola, contrariando a orientação da direção para utilizar uma fantasia de dálmata. A produção aborda de forma sensível a questão de gênero, vivenciada pelo personagem, evidenciando como este ambiente, bem como os que nele circulam, não compreendem aqueles que fogem ao padrão da heteronormatividade. Nessa direção, Louro (2014) nos diz que os processos de escolarização sempre estiveram preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas. Podemos observar isto de forma muito clara se olharmos como se dão as práticas pedagógicas, bem como a organização do ambiente

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

escolar, orientando a todo momento o que é direcionado especificamente para meninas ou meninos, o que só vem a confirmar que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” (LOURO, 2014, p. 62).

3 - As palavras voam, a escrita fica...

Após a exibição do curta metragem, iniciamos o diálogo entre pares. Solicitamos primeiramente que falássemos sobre os sentimentos advindos e de como percebíamos as questões abordadas na película. Num segundo momento, exploramos o tema com abordagens teóricas que pudessem trazer esclarecimentos para as profissionais envolvidas acerca de conceitos e culturas que costumam permear o ambiente escolar, no que diz respeito a temática. Ao final da experiência, foi solicitado que escrevessem uma breve avaliação sobre a mesma com a intenção de que pudéssemos refletir sobre suas práticas e as relações de ensino e aprendizagem resultantes da formação ora experienciada. Desta forma, surgiram algumas narrativas que após serem analisadas, trouxeram-nos a possibilidade de compreendermos que as mesmas podem ser apreendidas como formas de expressão das experiências humanas. Vivenciar experiências e contá-las possibilita nossa reflexão acerca das nossas práticas, bem como sua ressignificação. A partir delas podem incorrer mudanças significativas que colaboram, tanto com a nossa forma de vermos as coisas como com a forma de possibilitarmos que os outros as vejam, já que não são meras descrições de acontecimentos, mas um processo de intensa e subversiva compreensão de relações coexistentes e pressupostos sentidos, como nos diz Clandinin e Connelly (2015, p. 48):

Narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência.
Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela.

A partir das narrativas, conseguimos visualizar a evidência dos saberes que já circulavam no espaço escolar, bem como, identificar os que ainda traziam a necessidade de mais diálogos para a sua compreensão no que diz respeito a temática:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

4 - A experiência é a mãe de todas as coisas...

A formação vivenciada pode ser entendida como uma experiência porque traz nesse conceito, o que nos propõe (LARROSA, 2002): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. A partir das narrativas pode-se observar através de suas palavras e significados, o quanto foram sensibilizadas e estimuladas a demonstrarem seus saberes, apresentando um protagonismo que por elevar sua autoestima, corrobora também para que se percebam como produtoras de conhecimento e reconheçam a importância da busca de mais saberes que atendam suas demandas. Quanto as palavras, Larrosa (2002) nos explica de forma muito clara o quanto podem:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras.

Quanto aos sentidos, Louro (2014, p.63) nos diz, que “precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”. Isso foi facilitado pela roda de conversa, por sua forma horizontal de permitir que as discussões acontecessem, já que a mesma possibilitou que a troca de saberes, bem como que a potencialização dos mesmos acontecessem de maneira a qualificar o conhecimento, numa concepção mais humanizada, especialmente porque tanto os saberes como as experiências ali compartilhados, foram refletidos de modo coletivo, por meio da abertura de espaços de diálogo nos quais as profissionais puderam se expressar, escutar/se escutar, motivando a socialização, o empoderamento, as trocas e os debates dos saberes de forma positiva acerca das questões de gênero na escola.

Referências

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição rev. - Uberlândia: EDUFU, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE JR., J. F. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível.** 2 ed. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19. 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PÉREZ, S. **Vestido Nuevo.** Barcelona: Escándalo Films. 2007. Disponível em: <http://www.sergiperezgomez.com/fiction/vestido-nuevo/>

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTRAPONTO COM A META 17 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Sophia Sartini Fernandes de Oliveira (UCP), sophiasartini@terra.com.br

Eixo 03 - Formação e Valorização dos Profissionais da Educação

Grupo de Pesquisa: Educação Integral e Tempo Integral - UCP

A Educação como direito do cidadão brasileiro e dever do Estado está prevista nos termos do art. 227 da Constituição Federal. Depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-1996), propostas vêm sendo implementadas visando novas configurações de tempo e espaço escolar que contemplem as necessidades socioeducativas de crianças, adolescentes e jovens. As propostas federais mais recentes – Programa Mais Educação (PME) e Programa Novo Mais Educação (PNME) – são exemplos das tentativas de indução de políticas de educação em tempo integral para o país. Entretanto, para que programas de ampliação da jornada escolar e do tempo integral se efetivem, há necessidade de políticas de formação e valorização docente, que se implantem concomitantemente.

Este trabalho tem como objetivo fazer uma discussão a partir de alguns pontos do extinto PME (Portaria Interministerial nº 17/2007) e do PNME (Portaria nº 1.144/2016). Destacamos que o extinto PME já tinha pontos de divergência com a formação e a valorização docentes quando cotejados com o Plano Nacional de Educação (PNE)/2001. Acrescentamos que as divergências persistem e se acirram no PNME-2016. Tal discussão será alicerçada por alguns teóricos tais como Lígia Coelho e Dayse Hora, M'Hammed Mellouki e Clermont Gauthier.

O PME tinha como principal objetivo a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Essas atividades eram de caráter interdisciplinar e contemplavam atividades nos campos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

da arte, do esporte, da cultura entre outros, que possibilitariam uma melhoria nas condições de aproveitamento escolar. Dessa forma, a educação em tempo integral implantada no contraturno atenderia a progressiva ampliação do período de permanência na escola pelo aluno, prevista no art. 34 da LDBEN.

Com a mudança de governo em 2016, o PNME foi criado com o principal objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Várias justificativas são feitas usando as metas não alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por uma parte das escolas do ensino básico. A Portaria nº 1.144/2016, no Capítulo I, art. 2º, inciso II, reitera a contribuição deste Programa para a alfabetização e letramento na língua portuguesa e matemática por meio de acompanhamento pedagógico específico.

Embora os referidos artigos da legislação do PME e do vigente PNME visem contemplar a educação de qualidade para crianças, adolescentes e jovens, podemos observar, na contramão, a proposta do trabalho voluntariado. A Lei nº 9.608/1998 (Lei que dispõe sobre o serviço voluntário) considera como serviço voluntário: “[...] a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos [...]”. Complementando “O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim”. Detenhamo-nos, pois, nas argumentações que tecemos para essas leituras.

O PME instituía, por meio do Manual Operacional de Educação Integral (2014), os monitores (voluntários) como os atores essenciais para a sua execução pedagógica. Entre os possíveis voluntários, encontravam-se estudantes universitários, pessoas da comunidade, estudantes da Educação de Jovens e Adultos e estudantes do ensino médio. Esses monitores teriam ressarcidas suas despesas com transporte e alimentação e os monitores encarregados das atividades de “Orientação de Estudos e Leitura” e “Campos do Conhecimento” seriam ressarcidos pelo número de turmas atendidas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Assim como no PME, no PNME o voluntariado é a base das atividades complementares (Campo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer) e as atividades de Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática). O novo programa institui, por meio do Documento Orientador (2016), o Mediador da aprendizagem e o Facilitador, ambos de caráter voluntário, como previsto na lei já referida e com a obrigatoriedade da celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário. No documento do PNME destinado a responder às perguntas sobre a adesão, o início das atividades e o funcionamento do programa, o ressarcimento (do transporte e da alimentação) do Mediador e Facilitador é feito conforme o número de turmas trabalhadas; e caso um professor efetivo da rede, com carga de 20h semanais, atuar como mediador ou facilitador no contraturno ao trabalho, ele deverá estar ciente de seu papel como voluntário.

Neste contexto, podemos dizer que o exercício do magistério pelo professor como voluntário na escola é conflitante com o PNE/2014 que tem como Meta 17 a valorização do professor o que inclui o Piso Salarial Nacional, o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e a Assistência da União (com o objetivo da implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional). Sobre a Assistência da União, a Resolução nº 5/2011, da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, que é um anexo da Portaria nº 213/2011, dispõe em forma de lei a integralidade do piso salarial nacional pela parcela de complementação pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), na forma do art. 4º da Lei nº 11.738/2008.

Diante do exposto, podemos dizer que o trabalho voluntariado do professor se configura como uma precarização do magistério. Neste sentido, o professor continua transmitindo seus saberes no contexto de suas práticas pedagógicas, mas assumindo a posição de “monitor”, “mediador da aprendizagem” e “facilitador” (ressarcido apenas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

da alimentação e do transporte). Os fatos caracterizam uma flexibilização profissional: de trabalho docente para trabalho educativo, o que resulta na desvalorização do magistério como uma profissão e compromete a identidade docente. De acordo com Coelho e Hora (2013) este trabalho educativo (de monitores, oficinairos e etc.) assume várias denominações que não se caracterizam como um fazer pedagógico e, por conseguinte, não se caracterizaria em vínculo empregatício com todos os direitos previstos na legislação trabalhista. Diante deste quadro de irregularidade, Coelho e Hora enfatizam que o trabalho educativo é implantado para a complementação dos horários para a manutenção da jornada ampliada, pois “[...] os governos não conseguem, pelos mais diversos motivos políticos e econômicos, manter os contratos regulares para a manutenção de projetos de jornada ampliada [...]” (COELHO; HORA, 2013, p. 219).

O conceito de precarização do trabalho docente assumido no presente trabalho segue as reflexões sociológicas trazidas por Coelho e Hora (2013, p. 208): “[...] *precariza-se* o trabalho docente quando se modificam as modalidades de organização dos processos de trabalho, a formação e o emprego, bem como as identidades, culturas e formas de representação simbólica no processo mesmo do trabalho” (grifo das autoras). Ainda nas argumentações das autoras, devido às condições mínimas de trabalho e salário do professor ao longo do tempo, este profissional foi perdendo a posição social de pertencimento às classes médias. Indubitavelmente, pensar em uma educação de qualidade em tempo integral, significa, também, não perder de vista a valorização da docência.

Para ratificar nossa posição recorreremos a Mellouki e Gauthier (2004) quando afirmam que a mediação do professor com o aluno revela o papel intelectual do professor; assim, este profissional não é apenas portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também produtor, divulgador de conhecimentos e técnicas entre outras ações. Logo, a valorização da docência é um imperativo para uma educação de qualidade na escola, pois a partir de salários dignos, o professor terá condições factíveis

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

para uma formação continuada: um aprimoramento profissional, cultural e pessoal ao longo do seu exercício no magistério.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez 1996, Seção 1, p. 27833.

_____. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 fev. 1998, Seção 1, p. 2.

_____. Portaria nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007, Seção 1, p. 5-6.

_____. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. Resolução nº 5, de 22 de fevereiro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 mar. 2011, Seção 1, p. 10.

_____. Portaria nº 213 de 2 de março de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 mar. 2011, Seção 1, p. 10.

_____. Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 2016, Seção 1, p. 23.

COELHO, Lígia Martha; HORA, Dayse. Políticas públicas de educação integral em jornada escolar ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente? In: COELHO, Lígia Martha (org.). **Educação integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013, p. 204-224.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**PROPOSTA MULTIDISCIPLINAR DE AÇÃO: O PROGRAMA
CONSULTORIA EDUCACIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DO
CESVA/FAA**

Myrian Ancelmo Marcelino, CESVA/FAA, m.yrian@hotmail.com

Mônica de Carvalho Teixeira, CESVA/FAA, monica.teixeira@faa.edu.br

Lucimeri Mauricio Ribeiro, CESVA/FAA, lucimerimauricio@oi.com.br

Trabalho financiado pela Agência de Fomento CESVA/FAA

Este trabalho trata de um relato de experiência sobre o projeto de extensão em andamento do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Valença (CESVA). Desde 2017 o projeto de extensão “Consultoria Educacional” encontra-se ativo, buscando o envolvimento de professores, estudantes e comunidade externa no intuito de trabalhar assuntos educacionais que sejam demanda das redes de educação atendidas pelo projeto.

O surgimento de tal projeto se deu pela compreensão que se tem de que o mundo está cada vez mais dinâmico instigado pelas inúmeras transformações sociais, econômicas, culturais e políticas que assolam nosso cotidiano, provocando uma modificação na forma e no desempenho dos profissionais da educação (dentro e fora da escola), pois como lidam com o conhecimento, a profissão se torna assim, obsoleta mais rapidamente, impelindo à um novo pensar e fazer pedagógico, necessitando de novos conhecimentos, para lidar dentro de uma nova lógica de construção de conhecimento dentro de nossa atualidade.

Para que haja transformação na sociedade é necessário a transformação dos indivíduos e isso acontece através do acesso aos estudos e conhecimentos, para que não ocorra um julgamento e/ou um preconceito com algo que é desconhecido ou possuem

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

fundamentos e argumentos frágeis. Transformações estas de cunho: político, econômico, histórico e social que culmina em uma transformação cultural, afetando diretamente a ação de alunos e professores nos espaços em que vivem, sejam estes espaços dentro ou fora da sala de aula, sendo assim, o curso de Pedagogia precisa estar atento à estas transformações, pois sendo um curso que possui como princípio uno de seu trabalho: o capital humano aliado ao conhecimento, necessita entender as mudanças trazidas para melhor pensar, organizar e criar práticas metodológicas que atendam aos anseios e interesses de alunos e professores.

A proposta do Projeto Consultoria Educacional proporciona o acesso à obtenção de um conhecimento de forma mais crítica, momento em que se concilia teoria e prática, não só aos estudantes de graduação que fazem parte do projeto, mas e também, principalmente, aos profissionais que já atuam na educação para que não seja passado conceitos discriminatórios, desatualizados e descontextualizados para aqueles que estão em processo formação que são as crianças, adolescentes, jovens e adultos; entendendo também o profissional da educação, atendido pelo projeto, como um eterno sujeito em formação.

Este projeto tem por objetivo, viabilizar, através de ações concretas entre professores e acadêmicos do curso de Pedagogia, movimentos de ação/reflexão/ação, conforme sugere Donald Schon (2008), trazendo a realidade do universo educacional, para estudos e debates no interior do curso, fazendo com isto que desde os mais tenros períodos do curso, o acadêmico se veja envolvido por pensamentos e ações práticas, exercitando-o no mundo do trabalho e nas possibilidades de atuação do pedagogo neste universo, proporcionando a vivência em diversas áreas de ação educacional – dentro e fora da escola – potencializando a formação do mesmo ao mesmo tempo em que instrumentaliza mais eficazmente os profissionais da educação atendidos pelas ações propostas.

De acordo com Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 em seu art. 7º “O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”.

As ações descritas neste trabalho, compreendem as que foram realizadas dentro do universo da Educação Básica – junto à professores, alunos e demais profissionais da educação, no âmbito da parceria junto às secretarias municipais de educação dos municípios de Valença, Rio das Flores e Rio Preto. Para que as ações do curso ocorram junto aos parceiros, as secretarias municipais de educação interessadas entrem em contato com a professora coordenadora do projeto, indicando as demandas a serem atendidas pelo curso.

As práticas viabilizadas são executadas pelas acadêmicas, sob orientação e supervisão de professoras do curso, fazendo uso dos laboratórios que o curso de Pedagogia possui dentro do CESVA/FAA, como: o Laboratório de Metodologias Inovadoras, sendo o local matriz para reunião e pensamento das ações a serem desenvolvidas e a Brinquedoteca, atendendo ao público no que tange ao processo de compreensão dos movimentos do brincar; além dos espaços internos que a faculdade dispõe, as formações ocorrem também no âmbito dos espaços que as secretarias municipais de educação possuem. Frequentemente a formação utiliza os espaços pensados pelas secretarias, a vinda aos espaços da faculdade ocorre de forma tímida, devido à questão de deslocamento por parte dos profissionais da educação das redes municipais.

Os objetivos a que se destina o projeto em questão consta de: desenvolver ações que insiram os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia em resolução de demandas trazidas pelas redes educacionais parceiras ao projeto; ações como formação continuada, minicursos e oficinas para gestores, coordenadores, professores e auxiliares da educação; elaboração de congressos, seminários, palestras, jornadas, encontros,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

debates; orientação e dinamização do projeto político pedagógico; assessoria técnica para soluções pedagógicas e ações complementares – incremento das competências pretendidas; assessoria e consultoria em projetos culturais; criação de jogos de uso pedagógico sobre a história da cidade e criação e implementação de jogos diversos dentro da temática educativa.

Todas estas ações com o intuito de atingir as seguintes demandas: unificar teoria acadêmica e prática pedagógica; inserir, desde o mais tenro período, os estudantes do curso de pedagogia no universo educacional; promover a inserção do curso de licenciatura em pedagogia no campo mercadológico educacional de Valença e região; atender às demandas das diversas redes de ensino, no que tange à formação continuada, minicursos, oficinas, assessorias e outras, de gestores, coordenadores, professores e demais interessados na área educacional, do município de Valença e região.

A criação do projeto Consultoria Educacional nasce da necessidade premente de uma melhor qualificação do estudante de licenciatura em pedagogia para o mundo do trabalho, pois, além de permitir que os estudantes que não possuem inserção no mundo educacional tenham conhecimento deste universo antes de sua formação, permite que os que já estão inseridos neste universo, tenham sua formação e conhecimentos ampliados. As ações que já estão sendo desenvolvidas e as que serão desenvolvidas são sobre assuntos de domínio do campo educacional, amplamente debatidos em sala de aula, através das diversas disciplinas que compõem a matriz do curso.

O projeto Consultoria Educacional tem a pretensão de ser um projeto de extensão permanente de ação do curso de Licenciatura em Pedagogia. Tanto ano passado, 2017, quanto este ano, 2018, já foram feitas algumas ações demandadas pelas redes municipais parceiras. Citando alguns destes momentos: em 2017, duas equipes do curso de Pedagogia do CESVA /FAA, formadas por professoras e acadêmicas, se dividiram para realizar momentos de formação pedagógica para os profissionais da educação e para os responsáveis de crianças em duas creches públicas da cidade de Valença/RJ, promovendo um pensar sobre a parceria família/escola (esta ação ocorreu

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de forma simultânea, aproveitando um sábado letivo). Em outro momento, ainda em 2017, acadêmicas do curso realizaram uma ação interventiva e preventiva sobre o “Bullying”. Evento realizado com alunos do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Rio Preto/MG. Ainda em 2017, houve o início do processo de formação acadêmico-pedagógico, envolvendo professoras e acadêmicas do curso, para gestores – diretores de escolas, supervisores e orientadores educacionais – do município de Rio das Flores/RJ; ação esta que se estende até os dias atuais, tratando diversas temáticas, como: Conselho de Classe; Resultados das Avaliações Externas e as possibilidades prático-pedagógicas que decorrem da leitura destes resultados; Gestão de Conflitos dentre outros.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 219p.

SCHON, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre : Artmed, 2008.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O PERCURSO DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CURSO
NORMAL, EM NÍVEL MÉDIO, NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Eixo 3: Formação e Valorização dos Profissionais da Educação

Profª Drª Flávia Monteiro de Barros Araújo

Professora/UFF - GRUPPE/UFF - NUGEPPE/UFF - fmbaraujo@hotmail.com

Marisa Cardoso De Luca Fonseca

Mestranda em Educação/UFF - GRUPPE/UFF - NUGEPPE/UFF

marisadelucaprofessora@gmail.com

Juliana Rodrigues de Oliveira Souza

Mestranda em Educação/UFF - GRUPPE/UFF - NUGEPPE/UFF

juliana.rosouza@gmail.com

A formação de professores realizada no Curso Normal, em nível médio, é ofertada em 94 instituições públicas que integram a Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em diferentes municípios. Apesar da extinção desta modalidade em diversos estados da federação, o referido Estado manteve a sua oferta, reorganizando o seu currículo de acordo com as diretrizes legais sancionadas no período posterior a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Na etapa que se inaugura com a aprovação da LDBEN, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades da educação brasileira. Neste contexto, em 2000, objetivando adequar o Curso Normal ao Parecer CNE/CEB n.02/1999, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) realizou um processo de discussão e reorganização do currículo da modalidade. Segundo as novas Diretrizes Curriculares, o Curso Normal deveria ser ofertado em quatro anos, em horário parcial, ou em três anos em tempo integral, com 3.200 horas, no mínimo, para sua integralização.

Assim, em 2000, a SEEDUC/RJ organizou um processo de discussão que envolveu as escolas que ofereciam a modalidade normal, objetivando a adequação do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Curso às diretrizes estabelecidas pelo CNE. Deste processo participaram representantes de cada uma das 135 escolas estaduais que ofereciam o Curso Normal, além de representantes regionais da SEEDUC/RJ (CARNEIRO, ARAUJO, CHAVES, 2013).

Naquele momento, foi proposta uma nova matriz curricular e ementas para as disciplinas que compunham o novo currículo, e a proposta aprovada pelo CNE trouxe, a implantação da disciplina de práticas pedagógicas que, além de contar com uma carga horária expressiva, tinha como objetivo articular teoria e prática. As demandas formuladas por professores suscitaram, em 2006, um novo movimento de discussão sobre o currículo da modalidade. Para tanto, a SEEDUC/RJ, firmou grupos de estudos em parceria com professores da Rede Estadual e realizou um processo de debates que deu origem ao documento de Reorientação Curricular para o Curso Normal. Após essa publicação, os estudos referentes ao currículo do curso tiveram continuidade e em 2013, foram publicados no contexto de implantação do currículo mínimo proposto para todas as etapas escolares ofertadas pela Rede Estadual.

Este estudo tem por objetivo apresentar alguns apontamentos sobre o currículo mínimo proposto para o Curso Normal, em nível médio, ofertado pela Rede Estadual do Rio de Janeiro. O trabalho envolve em seu percurso metodológico a pesquisa bibliográfica e a análise documental, tendo como base os documentos oficiais formulados pela SEEDUC/RJ e artigos sobre o tema. Figueiredo (2004) observa que os documentos são utilizados como forma de informações e indicações que buscam elucidar questões.

O termo currículo é encontrado em registros do século XVII, sempre relacionado a um projeto de controle do ensino e da aprendizagem. Desde os seus primórdios, currículo envolvia uma associação entre o conceito de ordem e método. Goodson (1997) nos encaminha para pensarmos em um currículo participativo, que fixa parâmetros importantes para a prática na sala de aula, porém ressalta que nem sempre e nem em todas as ocasiões isso acontece, mas que é frequente esse modelo.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Este movimento de definição de um currículo mínimo, obrigatório para todas as escolas integrou uma política desenvolvida pela SEEDUC, implantada pelo Decreto no. 42.793, de 06 de janeiro de 2011 que criou o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro – IDERJ, um conjunto de medidas que aliavam currículo, planejamento, avaliação e remuneração, estabelecendo estratégias de controle sobre a ação docente, a gestão das escolas e a autonomia dos profissionais.

Entre as preocupações que nortearam esta política, estava o alcance de resultados pelos alunos da rede nas avaliações nacionais, tais como a Prova Brasil e o ENEM. Segundo informações da SEEDUC/RJ, o currículo mínimo contemplava todos os conhecimentos importantes para uma formação completa do o aluno, tendo em vista dos objetivos elencados para a educação básica (RIO DE JANEIRO, 2011).

O currículo mínimo foi elaborado inicialmente para o ensino regular. Posteriormente, a SEEDUC formulou um documento específico para o Curso Normal, em nível médio, contemplando as disciplinas da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e da Formação Profissional. O documento apresenta as habilidades e competências para esta modalidade de ensino. A elaboração deste documento contou com professores da rede estadual que atuam nesta modalidade de ensino, coordenadas por professores de diversas públicas do Rio de Janeiro, no âmbito de um convênio com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ).

Com a aprovação do currículo mínimo para o Curso Normal, os conteúdos foram estabelecidos de forma obrigatória. O documento consistiu em uma estratégia importante da política curricular do Estado do Rio de Janeiro. Segundo a SEEDUC (2013), “O Currículo Mínimo tem como objetivo estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas (...) imprimindo-se, assim, uma consistente linha de trabalho, focada em qualidade, relevância e efetividade, nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro” (SEEDUC, 2013).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Na elaboração do Currículo Mínimo era importante garantir que as orientações fossem capazes de representar a finalidade do Curso Normal, em nível médio, através de uma proposta que cumprisse a dupla missão de, ao mesmo tempo, fornecer aos alunos a primeira formação profissional para exercerem a função de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como o ensino propedêutico que os prepare para prestar exames vestibulares de acesso às universidades, a fim de darem continuidade à sua formação. Será descrito abaixo, resumidamente, o que cada documento representa.

O documento do Currículo Mínimo do Curso Normal para as Disciplinas Pedagógicas é composto de seis títulos sobre os componentes curriculares específicos para a formação de professores que compreendem as Disciplinas Pedagógicas. São eles: Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa; Conhecimentos Didáticos Metodológicos; Fundamentos da Educação; Laboratórios Pedagógicos; Formação Complementar; Parte Diversificada.

De acordo com Goodson (1997), pensar a organização de uma disciplina, por que ela se organiza desta ou daquela forma, é o que a faz mais legítima, mais válida. Ele afirma ainda que “a disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino” (GOODSON, 1997, p. 31). Sendo assim, na medida em que cada Disciplina Pedagógica foi idealizada também por professores que atuavam no Curso Normal, de alguma forma, puderam dar corpo e voz a essas disciplinas no documento do Currículo Mínimo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CEB n. 02, de 19 de abril de 1999. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na**

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

modalidade Normal. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf> Acesso em 01 de jul de 2018.

CARNEIRO, Waldeck; ARAUJO, Flavia; CHAVES, I. Formação de professores no curso normal no Rio de Janeiro: modelos de formação, reorganização curricular e perspectivas para egressos. In: Helena Fontoura; Maria Tereza Tavares. (Org.). **Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional**. Niterói: Intertexto, 2013, v., p. 189-207.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de (Org.). **Método e Metodologia na Pesquisa Científica**. São Caetano do Sul/SP: Difusão Editora, 2004.

GAMA, Silvana Malheiro do Nascimento. **Políticas Curriculares e Formação de Professores: uma análise a partir do Currículo Mínimo no contexto do Curso Normal do Estado do Rio de Janeiro – 2017**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói / RJ, 2017.

GATTI, Bernadete. **A Formação Inicial dos Professores para a Educação Básica: As Licenciaturas**. REVISTA USP, São Paulo, n.100, p.33-46, DEZ/JAN/FEV 2013-2014 Disponível em: <www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76164/79909>. Acesso em 01 jun. 2017.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Educação lança currículo mínimo nas unidades de ensino**. Notícias de 11/02/2011. Disponível em

<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541>. Acesso em julho de 2018.

_____. **Reorientação Curricular: Curso Normal**. SEEDUC/RJ, 2006.

_____. **Currículo Mínimo 2013 Curso Normal Formação de Professores**. SEEDUC/RJ, 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEEDUC N° 5330 de 10 de setembro DE 2015. **Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências.** Disponível em < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2914185>> . Acesso em 13 fevereiro de 2018.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Programa de Educação Integral 2015.** Disponível em < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>>. Acesso em 26 mar 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

TRAMAS E PERCURSOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

Enilda Santos Pires, UFF, SME/DC
enildasdalmeida@gmail.com

Introdução

Estamos atravessando, como profissionais da educação brasileira, momentos de exigentes reflexões sobre a esfera das condições de trabalho que os professores e educadores vem enfrentando. Há luta constantes por condições de trabalho, bem como com a manutenção do direito à população do ensino público, o próprio espaço do nosso fazer encontra-se em disputa. Foi nesse cenário constante de formação e luta que, após vinte e cinco anos longe da academia, retornei a ela para fazer meu mestrado acadêmico em Educação. A inquietação para estudar o tema, leitura e Sala de Leitura, surgiu da minha trajetória pessoal (leitora) e profissional nos espaços reservados à leitura na escola (sala de leitura).

Acreditando que pesquisas são feitas de histórias marcadas pela singularidade dos sujeitos, mas marcadas certamente no social e que os sujeitos são movidos por emoções, lembranças, desejos e esperanças, irei então, neste trabalho, me colocar como narradora – tal como compreendido por Walter Benjamin – e buscando refletir sobre a formação do leitor e sobre o papel desempenhado pela escola e pelo professor de sala de leitura do Município de Duque de Caxias.

A presente pesquisa tem como objetivo geral discutir a importância da leitura e da sala de leitura na escola na sua dimensão pedagógica e formadora. E como objetivos específicos, conhecer a trajetória de formação e profissional de professores de sala de leitura e como chegaram a essa atividade na escola, compreender como professores de sala de leitura significam a leitura como processo formador e analisar os sentidos atribuídos pelos professores de sala de leitura à sua função pedagógica na escola.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referencial Teórico

O referencial teórico com o qual se fundamenta esta pesquisa conta com autores como: Yunes , Kramer e Larrosa , que discutem concepção de leitura; Walter Benjamin (2012) a partir dos conceitos de experiência e narrativa. Larrosa também será chamado para ampliar a discussão da experiência tecendo relações com a questão da leitura. Por fim, Lev S. Vygotsky , trazendo a sua visão sobre a linguagem numa perspectiva dialética de produto da cultura criado pelo homem, que produz sentidos e significados que constituem e mediam a forma como este homem se relaciona com o mundo, isto é, através da linguagem que a mediação entre o sujeito e o mundo se estabelece. Ainda trabalharei com: Nóvoa, Ferraroti e Josso que são autores que irão fornecer as bases para o diálogo com o aporte (Auto)Biográfico.

Assim, a narrativa assume uma dimensão muito abrangente. Não se trata apenas da lembrança acabada de uma experiência, mas se reconstrói na medida em que é narrada. Justamente por seu caráter aberto, comunicativo, pela possibilidade de abranger a subjetividade humana é que a narrativa tem sido bastante utilizada como técnica metodológica apropriada em muitas pesquisas científicas. A dimensão teórica e metodológica será trabalhada a partir da abordagem autobiográfica das histórias de vida e formação.

Contexto de realização

A sala de leitura é por excelência espaço de leitura e cultura, onde quando realmente viva exerce papel profundo no cotidiano escolar. De fato, para muitas crianças e jovens da escola pública, a sala de leitura configura-se como a única via de acesso aos livros que não sejam didáticos. A trajetória da profissão e formação docente e a leitura tem estreita ligação com a história da educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados.

A pesquisa ocorre no Município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, o município foi escolhido por ser um dos espaços de meu trabalho e reflexão. Pesquisa

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

em duas escolas da rede. As escolas escolhidas representam pontos opostos do município. Uma escola, localiza-se no 1º distrito de Caxias, no centro da cidade, em um espaço físico (prédio) privilegiado na rede, que são os CIEPs. A outra escola está localizada no 3º distrito onde encontra-se uma população com rendimentos mais baixos.

Leitura como experiência

Os discursos em escolas que trabalhei eram: “Precisamos formar leitores” ou “Os alunos não se interessam pela leitura”. Em todos esses espaços vivi inquietações do esparsos envolvimento dos meus próprios pares com a leitura e com os espaços destinados à sala de leitura e o uso da mesma. Havia escolas onde as salas eram usadas como almoxarifado, sala de professor ou santuários para visitantes.

A sala de leitura é por excelência espaço de leitura e cultura, onde quando realmente atuante exerce papel profundo no cotidiano escolar. De fato, para muitas crianças e jovens da escola pública, a sala de leitura configura-se como a única via de acesso aos livros que não sejam didáticos.

Precisamos compreender a leitura como experiência, como partilha, entendendo que “o leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato. Isso torna a leitura uma experiência” (Kramer,2001).

Esse modo de pensar a leitura como experiência com o outro aparece também, com toda a força, no livro “Os Jovens e a leitura” de Michèle Petit (2008). Com base em pesquisas com leitores que moram no campo e na periferia da França, a autora mostra que a possibilidade de experienciar a leitura com o outro é a dimensão fundamental da leitura. As falas desses jovens e camponeses mostram que esses encontros foram fundamentais para as suas vidas. Ou, em outras palavras, a leitura parece permeada pela ideia de experiência e de encontro com o outro. O texto literário nos permite a possibilidade de passar da experiência muda para a experiência falante, isto é, de narrar a sua vida, de narrar-se.

A leitura constitui uma prática social pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, mergulha no processo de produção de sentidos e esta tornar-se-á algo inscrito na

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

dimensão simbólica das atividades humanas. Sendo assim, falar em atividades humanas, aqui, é tratar de uma linguagem, do recurso pelo qual o homem adentra o universo da cultura, configurando-se com um ser culto, racional e pensante.

Uma das principais atividades que o homem realiza através da linguagem é narrar. Contar fatos, experiências, sejam agradáveis ou dolorosos, ajuda a entender melhor a vida, quem somos, como nos constituímos. Ampliando essa visão, percebe-se que o mapa da história da humanidade, em seus múltiplos aspectos, como artístico, cultural, científico, político, foi desenhado pela narrativa.

A construção, o fazer-se leitor, se dá num processo relacional, ou seja, constrói-se na troca de experiências e no diálogo constante com professores, colegas de trabalho, alunos, autores e comunidade escolar. Esse processo, portanto, dá-se de maneira social e nunca individual. Sendo social, não pode ser homogêneo. Propõe-se pensar a experiência, na sua dimensão de totalidade, para além do científico e do racional.

Durante a pesquisa, percebo nas falas das professoras entrevistadas uma marca forte de seu início na leitura e seus interlocutores (na maioria na própria família ou com o professor), da importância dessa mediação e da construção de experiências próprias com a leitura.

Considerações finais.

Desta forma, faço essa pesquisa com professores de sala de leitura e a formação do leitor numa perspectiva de formação, autoria e conhecimento. Michèle Petit, ao tratar da leitura entre os jovens franceses, fala de certo ‘bloqueio’ que os rapazes têm em relação à leitura. Ela entende que “os que ultrapassam esse bloqueio o fazem graças a um encontro feliz com um professor ou com uma garota. Ou, eu acrescentaria, com uma bibliotecária” (PETIT, 2008, p. 7).

Ao que tudo indica, a construção do gosto pela leitura passa por vários encontros felizes do leitor em potencial com: uma obra que dialoga com seu conhecimento e com sua vivência de mundo; um mediador experiente que aponte os

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

caminhos e provoque a exploração de sentidos; estratégias que toquem e motivem a inserção ao texto; um espaço e um tempo contextual favorável às divagações dispendidas na leitura; situações de afetividade que aproximem cada componente do processo formativo.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, 1).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LARROSA, JORGE “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. São Paulo, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, Antônio & FINGER, Mathias (org.). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. São Paulo. Paulus, 2010.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. S P: Editora 34, 2008.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio & FINGER, Matthias (orgs). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. São Paulo. Paulus, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS QUE CONTRIBUEM SIGNIFICATIVAMENTE

Thayná da S. Mathias, UFF, thayna.s.mathias@gmail.com

Jorge N. V. Najjar, UFF, jorgenajjar@gmail.com

O trabalho se constitui em etapa inicial de projeto de pesquisa referente a efeitos nas percepções de estudantes de graduação sobre a universidade e suas trajetórias discentes decorrentes de suas experiências de participação em grupos institucionais universitários, considerando regularidade e grau de envolvimento pessoal. Objetivamos perceber em que grau a participação nesses grupos contribui para a formação integral e de qualidade de licenciandos.

O universo da pesquisa é constituído por integrantes de dois grupos institucionais da Universidade Federal Fluminense (UFF), que desenvolvem atividades de pesquisa e extensão, tendo entre seus temas de interesse a formação inicial de professores. Os grupos incorporam estudantes de graduação, professores, mestres e doutores.

Aqui nos ateremos só à exposição de características dos grupos de nosso interesse. Em análise futura consideraremos aspectos atuais da educação superior brasileira como a ampliação da formação não presencial (cursos de graduação realizados na modalidade EaD), cuja ampliação nas últimas décadas pode ser considerada exponencial (LEHER, 2010) e a tendência à “privatização interna” em instituições públicas de educação superior proveniente de ações originados no seio dessas instituições e motivadas por interesses estritamente particulares (AFONSO, 1999). Tendência que se volta contra a tradição da gratuidade da universidade pública brasileira, a qual se remete a momentos da história brasileira, como o do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (SHIROMA, 2011).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Destacando a importância democratizante da gratuidade da educação superior e sem incidir em um falso antagonismo entre educação presencial e educação à distância, segundo o qual todas as práticas da primeira seriam por sua própria característica necessariamente boas e a segundas obrigatoriamente ruins, é importante observar se nas iniciativas relacionadas à primeira modalidade, em especial as desenvolvidas em instituições de maior consagração acadêmica, podem vir a ocorrer – e de que maneiras – consequências efetivamente positivas sobre a aprendizagem discente. E se essas consequências teriam por elemento propiciador a força das interações presenciais entre os agentes envolvidos, sejam aquelas que envolvem docentes e discentes ou as restritas ao intercâmbio entre discentes.

Assim, consideramos ser significativo, para uma posterior análise de maior profundidade, os relatos das experiências de estudantes participantes dos dois grupos selecionados, levando em conta nossa condição de observadores participantes.

Estes grupos são o Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE), coordenado pela professora Dra. Dayala Vargens e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação (NUGEPPE), coordenado pelo professor Dr. Jorge Najjar. Ambos são vinculados à Faculdade de Educação.

Ambos integram em seus quadros pesquisadores da UFF e a de outras instituições de educação superior, de estudantes (de graduação e pós-graduação) e professores da educação básica. Apresentam, ao menos formalmente, como seus princípios norteadores de suas ações a promoção de uma educação pública, qualitativamente reconhecida, de caráter laico e ofertada gratuitamente. Seu *modus operandi*, teria também por princípio a promoção da reflexão coletiva e exercício contínuo de troca intelectual, independente da condição institucional dos participantes (pesquisador titulado, professores da educação básica, estudantes de pós-graduação e estudantes de graduação).

Tendo em conta, portanto, o cenário universitário marcado por movimentos privatizantes e por esforços em prol do caráter público (e de oferta gratuita de serviços),

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que empreendemos a descrição de experiências institucionais que buscam manter a “tradição pública”.

O PROALE tem 26 anos de existência e seus objetivos principais são: a promoção da pesquisa sobre alfabetização e produção literária infanto-juvenil, o incentivo à formação de leitores e à formação continuada de professores.

Suas atividades voltam-se para a pesquisa e a extensão, nas quais se inserem estudantes dos cursos de letras e pedagogia.

No tocante à pesquisa, o Programa possui três grupos de pesquisa, registrados junto ao Conselho Nacional de Pesquisa, dedicados a investigação de linguagem e gênero literário. São eles: Linguagem Cultura e Práticas Educativas; Leitura, Literatura e Saúde: inquietações no campo da produção do conhecimento e Discurso e Educação Linguística.

Entre suas ações, além da participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, encontramos a promoção de eventos e encontros com grupos de pesquisa de objetivos similares. Nessas reuniões, especialistas convidados realizam exposições de seus estudos para os integrantes do Programa.

Resultado de toda a trajetória do Programa, foi lançada em 2010 a revista Sede de Ler, um instrumento de divulgação da produção realizada.

No âmbito da extensão, onde é significativa a participação dos estudantes de graduação, o incentivo ao conhecimento da literatura infanto-juvenil e a formação de professores de educação infantil e educação básica são predominantes.

No incentivo ao conhecimento da literatura infanto-juvenil o Programa disponibiliza ao público seu acervo especializado de aproximadamente de 13 mil livros, para consulta e empréstimo.

Ainda no campo da extensão, o Programa realiza anualmente diversos cursos de atualização e oficinas, atendendo tanto a demandas internas da própria UFF, em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

particular as de sua Unidade de Educação Infantil, como externas, em geral provenientes de redes de ensino municipais.

Nessas atividades, destaca-se a preparação e atuação de graduandos, seja quanto à organização de eventos, seja na preparação de material e execução de ações relacionadas aos cursos e oficinas oferecidos. Momentos em que se estimula o protagonismo dos estudantes, considerando-se a qualidade das ações promovidas pelo programa. O PROALE obteve o primeiro lugar no 1º Concurso “Os melhores Programas de Incentivo à Leitura junto a Crianças e Jovens”, instituído pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil/ FNLIJ, em 1994. Igualmente recebeu Moção de Aplausos da Câmara Municipal de Niterói, quando da comemoração de seus vinte anos de existência.

O segundo grupo institucional a ser por nós objeto de pesquisa é o NUGEPPE, este grupo de pesquisa possui composição similar a do grupo anterior, embora com integrantes de formação acadêmica mais diversificada. Seu principal objetivo é produzir e divulgar conhecimentos relativos a políticas públicas educacionais. A presença de estudantes de graduação ao lado dos demais pesquisadores objetiva a formação e o crescimento intelectual desses estudantes, ainda que ao contrário do grupo anterior não há um oferecimento de bolsas pela participação no mesmo. O grupo realiza reuniões semanais, estabelecendo uma diversificada agenda de debates.

O NUGEPPE promove e participa de eventos acadêmicos nacionais e internacionais, entre os quais o Seminário Internacional Brasil-Colômbia, com a presença de pesquisadores da educação de universidades colombianas e também é o responsável há anos pela realização de Seminários regionais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação e mais recentemente atua em conjunto com a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação na promoção de eventos regionais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A produção do grupo resulta na publicação constante de artigos e livros, onde é possível a participação de graduandos em conjunto com os demais pesquisadores.

Para graduandos a participação no grupo é, a princípio, significativa dadas as possibilidades de crescimento e amadurecimento acadêmico decorrentes do trabalho conjunto com mestres e doutores. Nesse sentido, podemos igualmente vislumbrar a existência de efeitos positivos no cotidiano da graduação por força das experiências vivenciadas no grupo.

Ingressar na educação superior e não participar de grupos ou programas institucionais como o PROALE e o NUGEPPE pode significar o não vivenciar de aspecto fundamental da formação universitária: a articulação integrada de atividades de ensino, pesquisa e extensão e assim, restringir-se à rotina exclusiva da frequência às aulas.

Por força de fatores diversos, em especial financeiros, poucos licenciandos conseguem participar de atividades em grupos institucionais. Mas, à primeira vista, para os que o fazem, há efeitos sobre a formação inicial e nas percepções sobre a educação superior, a universidade e próprias trajetórias individuais. Assim, é necessário passar de impressões primeiras ao estudo mais aprofundado da questão, inclusive analisar possibilidades de interação menos assimétrica entre professores e estudantes e articulações teoria e prática na formação de graduandos.

Nossos próximos passos serão o levantamento de dados socioeconômicos de estudantes participantes dos dois grupos institucionais e desenvolver instrumento de investigação para apreender o grau de importância que atribuem à universidade para suas vidas bem como suas visões acerca de sua formação acadêmica individual, considerando a experiência de participação nos grupos. Em vista dos resultados obtidos, analisaremos possibilidades de ampliar nossa pesquisa para outros grupos existentes no campus Gragoatá da UFF.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

LEHER, Roberto. *25 anos de educação pública: notas para um balanço do período*. In: GUIMARÃES, C.; BRASIL, I.; MOROSINI, M.V. (Orgs.). Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AFONSO, A.J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Revista Educação e Sociedade*. 1999.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Listagem dos Trabalhos do VOLUME 3/EIXO 3

A CULTURA POPULAR NA ESCOLA: O BUMBA MEU BOI NO IMAGINÁRIO DOS EDUCADORES DO CENTRO EDUCACIONAL RAIMUNDO ARAÚJO DE CHAPADINHA-MA

Ivandro de Souza Coêlho, UFF
Iduina Chaves, UFF,

POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Isadora de Araújo Azevedo – UFRJ

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Alessandra Barbosa Santos, UERJ
Caroline Menezes Nunes de Oliveira, UERJ
Lucilia Augusta Lino, UERJ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTENDENDO A HISTORIA E ANALISANDO O PRESENTE

Raquel Cruz Freire Rodrigues, UEFS

ENGAJAR PARA TRANSFORMAR

Maria do Rosário Abreu e Sousa (Unimes/Unaerp)
Mary Francisca do Careno (Unesp)

A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS TESES DEFENDIDAS NO TRIÊNIO 2010-2012, NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AVALIADOS COM A NOTA 7 PELA CAPES

Tânia Cristina da Conceição Gregório, ProPEd/UERJ

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM MUNICÍPIO MINEIRO

Renato Saldanha Bastos/IF Sul de Minas
Giovanna Rodrigues Cabral/UFLA
Francine de Paulo Martins Lima/UFLA

O TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO: VALORIZAÇÃO PARA O RECONHECIMENTO COMO AGENTE EDUCATIVO

Cecília Cândida Frasso Vieira, IFB,
Carolina Novaes Xavier de L. Reynaldo, IFB,
Maria Cristina Madeira da Silva, IFB

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSTAS E PERSPECTIVAS EM DISPUTA

Lucia Valadares Sartorio, DTPE/IE/UFRuralRJ

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM NÍVEL DE LICENCIATURA:
UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Andrea Paula de Souza Waldhelm, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé
Felipe Junger, C.M. Zelita Rocha de Azevedo
Katilse Aparecida Gonçalves, SENTROM: Sociedade de Ensino e Terapia de Macaé

A VOZ DOCENTE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO: ESCRITA E ESCUTA COMO EIXOS ORIENTADORES DO PNAIC NO RIO DE JANEIRO

Daniele Gomes da Silva, UFRJ

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Jéssica Montuano Gonçalves Ramos Mattos, UFF

A FORMAÇÃO DE FORMADORES DO PROEJA – FIC NILÓPOLIS E SEU LEGADO PARA DOCENTES DA REDE MUNICIPAL

Cláudia Araujo dos Santos Bayerl, SEEDUC RJ/SEMED Nilópolis,

A FORMAÇÃO CONTINUADA: O OLHAR DOS PROFESSORES

Nathalia Dantas Pinto Nunes, UFF

**AS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BANCO MUNDIAL:
UM BREVE HISTÓRICO**

Juliana Rodrigues de Oliveira Souza, UFF
Flávia Monteiro de Barros Araujo, UFF
Beatriz Maldonado, UFF

CONAPE/SC: RESISTÊNCIA E LUTA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Rute da Silva – UFSC
Vera Lúcia Bazzo – ANFOPE
Leda Scheibe – UNOESC / ANPED

A FORMAÇÃO, OS SABERES E OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES

Simone Silva Cunha, UCP

MUSEUS E CENTROS DE CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMO OS TEMAS SE INTEGRAM

Amanda Fernandes de Oliveira, IFRJ
Maylta Brandão Anjos, IFRJ

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES X FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL ATUANTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS.

Josenilda de Souza Silva, UFU
Maria Célia Borges, PPGED-UFU

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO NO MAGISTÉRIO: A NARRATIVA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA ACERCA DE SUA PROFISSÃO

Hosana do Nascimento Ramôa, Universidade Federal Fluminense (UFF)

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E PESQUISA: UM BALANÇO SOBRE AS PRODUÇÕES DOS INTEGRANTES DO PIBID/ISEPAM

Ingrid Fiuza Costa Barbosa, UENF
Leandro Garcia Pinho, UENF

SETE PROPOSIÇÕES ACERCA DO PROJETO DE LEI “ESCOLA SEM PARTIDO” NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE NILÓPOLIS

Roberta Guimarães – SEMED/ Nilópolis
Denise Cruz – SEMED/ Nilópolis

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS

Izabel Cristina de Souza, UFRJ
Priscila Andrade Magalhães Rodrigues, UFRJ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EIC: DESMISTIFICANDO O BRINCAR

Cíntia Lopes Vieira de Jesus, UESC
Cândida Maria Santos Daltro Alves, UESC
Délia de Oliveira Ladeia, UESC

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUERZ COMO CAMINHO DE ENSINO, DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO DOCENTE

COSTA, Rosimeire Maria Fortuna, UNIALFA
SILVA, Sonilda Aparecida de Fatima, UNIALFA

TRABALHO DOCENTE EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PELA ANÁLISE DA ATIVIDADE

Priscila Caetano Bentin, UERJ

O PAPEL DO PROFESSOR SUPERVISOR NO CONTEXTO DO PIBID: REFLEXOS E REFLEXÕES. UM PREÂMBULO NECESSÁRIO

Hebe Duarte de A. M. Resende, CPII
Marilza Maia de S. De Paiva, CPII

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO INICIAL: PERFIL DE INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Valdete Côco, UFES
Karina de Fátima Giesen, UFES
Cássia Redovalho Dias, UFES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO E ACADÊMICO:
AGREGAÇÃO DE SABERES OU MERA REPETIÇÃO CURRICULAR?

Maíra Nascimento Gonzaga, Instituto Municipal de Educação de Rio das Ostras
Elisângela Santos Moura, Creche Municipal Maria Rosa Ribeiro Pinheiro
Tânia Cristina da Conceição Gregório, ProPEd/UERJ

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
NARRATIVAS DE LICENCIANDOS SOBRE VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Maria Cristina Ferreira dos Santos, UERJ
Caio Roberto Siqueira Lamego, SEEDUC-RJ

QUEM É O FORMADOR LOCAL DO POLO DE ITAPERUNA? DIFICULDADES E FACILIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

Jonathan Fernandes de Aguiar, UFRJ
Elaine Constant, UFRJ

A AÇÃO SUPERVISORA NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA: DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO ÀS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS

Enéas Machado, UNISANTOS
Sandra Regina Trindade de Freitas Silva, UNISANTOS

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO

Simone Araujo Moreira, UFF
Angelina Accetta Rojas, UNILASALLE
Mary Rangel, UFF

A ESCUTA E A EXPRESSÃO DO MUNDO INTERIOR NA ESCOLA:
REFLEXÕES SOBRE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFISSIONAIS DO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vânia Medeiros Gasparello – UERJ
Patrícia da Conceição Silva – UERJ

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PELO PARFOR

Frederico Batista Nepomuceno, UFRGS
Maira Ferreira, UFPel

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

POR UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Andreia Viana da Silva Diniz, SEEDUC/RJ, SEMECT/FME, GEPROFI

OCUPAR RESISTIR, LUTAR PARA GARANTIR: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, A IDENTIDADE E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ISMAEL COUTINHO (IEPIC)

Elizabeth de Lima Gil Vieira, UFRRJ

Patrícia Bastos, UFRRJ

A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR PARA A PRÁTICA

Elenísia Pereira Couto (UNEB)

Eliseu Pereira Couto (UFBA)

EDUCAÇÃO DA ALMA E COM ALMA: UMA PRÁTICA PARA DESPERTAR A CRIANÇA DIVINA (CURUMIM) NO PROFESSOR

Sheila Ferreira Lima, UFF

Iduína Mont'Alverne Chaves, UFF

PROFESSOR? AUSENTE! A PRODUÇÃO DE LITERATURA SOBRE FORMAÇÃO INICIAL, INÍCIO DA DOCÊNCIA E ABANDONO DO MAGISTÉRIO

Daniele Rodrigues dos Santos, UFF

CURSO DE PEDAGOGIA: PERCURSOS E PERCALÇOS DA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE UNIVERSIDADE PÚBLICA

Jussara Marques de Macedo (UFRJ/FE/PPDH)

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (UFRJ/FE)

Virgínia Coeli Bueno de Queiroz (UFMG/FE)

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE APOIO À EDUCAÇÃO: AÇÕES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Helena Ferreira da Silva, UFRJ

Daniela Patti do Amaral, UFRJ

A "REBELIÃO DOS SUTIÃS" NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, 1997: FEMINIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO

Nahyá Soares Nogueira (PROMEMO-ISERJ)

AS METAS 17 E 18 DO PNE E SUAS RELAÇÕES COM O PENSAMENTONEOLIBERAL NO CONTEXTO DA CIDADE DE PETRÓPOLIS – RJ

Fábio de Souza e Silva, UCP

Ana Maria Rocha Afonso Silva, UCP

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESTADUAL EM GOIÂNIA EM TEMPOS DE EXPANSÃO NEOLIBERAL

Denise Silva Araújo, UFG/PUC Goiás
Sonilda Aparecida de Fátima Silva, UNIALFA/PUC Goiás
Helmécio Goulart Malta de Sá, ITEGOSS-SED

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CURRÍCULOS E PLANOS

Lidiane Soares Oliveira, UERJ
Maria da Guia Ávila do Nascimento, UERJ
Lucilia Augusta Lino, UERJ

PROCESSOS FORMATIVOS COMPARTILHADOS: PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Flávia Ferreira de Castilho, UFF
Roberta Manceira Flores, UFF

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES NO TRABALHO COMPARTILHADO

Karina de Fátima Giesen, UFES
Valdete Côco, UFES

ADERÊNCIA OU RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES À POLÍTICA DE COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Solange Maria da Silva, Unisantos

SÃO POSSÍVEIS COSTUMES COMUNS? AS TENSÕES ENTRE O *ETHOS* RELIGIOSO E O *ETHOS* CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES VISTAS A PARTIR DA PESQUISA ACADÊMICA

Francisco Gilson Rodrigues Oliveira, FFP/UERJ

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE AS VIVÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR E A BUSCA PELA CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Fernanda de Araújo Frambach, UFRJ/LEDUC

O CENTRO DE ESTUDOS SEMANAL DO PEJA/RJ: UM ESPAÇO POTENTE DE FORMAÇÃO DOCENTE

Amanda Guerra de Lemos, SME Duque de Caxias

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NO PLANO DE CARGOS E CARREIRA DOS/DAS DOCENTES DE UBERLÂNDIA

Mariane Gomes Pereira, UFU/FACED/PPGED,
Lucia de Fatima Valente, UFU/ICH/PPGED

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

TEACH FOR AMERICA: A CONSTRUÇÃO DE UM PROFESSOR DE NOVO TIPO
Eliel da Silva Moura, NUGEPPE/UFF e IFRJ

RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO E A APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Liliana Vieira Martins, SEEDUC
Andreza Santiago Gottgroy de Araujo, SEEDUC

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NÃO DOCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neide de Aquino Noffs, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Cátia Cristina da Mota Martins de Souza, (PUC/SP)

SENTIDOS DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Isabella Cavallo da Silva, UFRJ

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UMA MOBILIZAÇÃO DE SABERES INDISPENSÁVEIS À CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Lohayne Marriê Pacheco Laia, FAETERJI
Larissa Pacheco Carvalho Ferreira, FAETERJI,
Cynthia de Souza Bastos Rezende, FAETERJI

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ARTICULAÇÃO ENTRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO?

Silvana Malheiro do Nascimento Gama (NUGEPPE/ UFF)
Laila Fernanda de Castro Gonçalves (NUGEPPE/ UFF)

NOVOS MODELOS DE GESTÃO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS: FORMAÇÃO DOCENTE E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Míriam Morelli Lima de Mello, UFRRJ

FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA: UM ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS E DA TROCA DE EXPERIÊNCIAS

Aline Benvinda Bastos, (FFP/UERJ)
Luar Zacarias Cruz de Vasconcellos, (FFP/UERJ)
Isabela Santiago Franca (FFP/UERJ)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**ATRAVESSAMENTO DA POLÍTICA NO CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
“AUDIOVISUALIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LEITURA E
PRODUÇÃO”**

Maria de Lourdes da Silva, UERJ
Anna Helena de Carvalho Feliciano, UERJ
Josiane Cristine Nunes de Lima, UERJ

**AUTONOMIA E CONTROLE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A BNCC E O TRABALHO
DO PROFESSOR**

Márcia Fernandes Kopanyshyn, UERJ
Yasmin de Barros Oliveira, UERJ
Lucília Augusta Lino, UERJ

**“A CARTILHA ATRÁS DA PORTA” - UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA E O PAPEL DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO FRENTE AOS
DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR**

Adriana Cabral Pereira de Araujo, FFP/UERJ
Vania Finholdt Angelo Leite, FFP/UERJ

INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS

Helena Amaral da Fontoura, FFP/UERJ

**DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA SOCIAL ESPANHOLA: POSSÍVEIS
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

Arthur Vianna Ferreira, UERJ-FFP
Marcio Bernardino Sirino, UCB
Patricia Flavia Mota, UNIRIO

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
TENSÕES CONTEMPORÂNEAS**

Roberto Araújo Silva, UNISANTOS
Simone Nascimento Nogueira, UNISANTOS

**IMPRESSÕES E VIVÊNCIAS PÓS MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
CIÊNCIAS: RELATO DE UMA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Aline de Fátima Santos Camara Cooper – PMAR
Maylta Brandão dos Anjos – IFRJ – Nilópolis

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APREDIZAGEM
EM EJA NA PERSPECTIVA DA TESSITURA DO CONHECIMENTO EM REDES**

José Carlos Lima de Souza, UERJ

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Renata Souza Araújo, NUGEPPE/UFF.

A TESSITURA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA/O PROFESSORA/OR: A CONSTITUIÇÃO PRODUZIDA NO ENTRELAÇE DAS *MACROPOLÍTICAS* ÀS *MICROPOLÍTICAS NOS* DSCOM OS COTIDIANOS

Thais da Costa Motta, UERJ-FFP

VOLUME 3/EIXO 3 Instituições representadas:

C.M. Zelita Rocha de Azevedo
Creche Municipal Maria Rosa Ribeiro Pinheiro
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé
FAETERJ
IFB
IFES
IFRJ
IF Sul de Minas
Instituto Municipal de Educação de Rio das Ostras
ISERJ
ITEGOSS-SED
PMAR - Angra dos Reis
PUC-Goiás
PUC-SP
SEEDUC/RJ
SME-Rio
SME – Duque de Caxias
SEMECT/FME
SEMED Nilópolis
SENTROM: Sociedade de Ensino e Terapia de Macaé
UCB
UCP
UERJ
UEFS
UENF
UESC

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

UFBA
UFES
UFF
UFLA
UFMG
UFPEL
UFRGS
UFRJ
UFRRJ
UFSC
UFU
UNB
UNEB
UNIALFA
UNIMES
UNAERP
UNIOESC
UNESP
UNILASALLE
UNIRIO
UNISANTOS

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ANAIS
RESUMOS EXPANDIDOS

VOLUME 4

EIXO 4:
GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

ISBN: 978-85-922051-4-0

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFRRJ E A ATUAL
CONJUNTURA POLÍTICO-ECONÔMICA DO BRASIL: CONSIDERAÇÕES
SOBRE OS RUMOS E PERSPECTIVAS DIANTE DA CRISE**

Jorge Raimundo dos Santos, UFRRJ/PPGEA, jorge3bfr@gmail.com

Lucília Augusta Lino, UERJ, lucilialinop@yahoo.com.br

Este projeto aborda a temática da Educação do Campo e seu financiamento, focalizando o curso de Licenciatura em Educação do Campo implantado na UFRRJ, como curso regular, em 2014 (UFRRJ, 2014). A inserção da educação do campo nas Universidades públicas ocorreu a partir da mudança de paradigma na política educacional, superando concepções histórica e ideologicamente vinculadas à Educação rural e voltando-se para uma proposta pedagógica centrada nas demandas educativas da população do campo, em uma concepção de educação popular, a partir de suas lutas, suas histórias e seus saberes. (SANTOS, 2018a)

Essa mudança de concepção originada nos movimentos sociais do campo permitiu a adoção de outra perspectiva, favorecendo a integração dos programas relativos à inclusão do homem do campo no processo de escolarização, valorizando a cultura e as maneiras diferenciadas de se relacionarem com o outro, com a produção e o meio-ambiente.

Dada a complexidade do tema, nosso foco recai sobre as questões pertinentes às políticas públicas e as ações práticas para a implementação, continuidade, e fortalecimento da Educação do Campo, que não podem ser desvinculadas da garantia de financiamento.

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, assegurou na letra da lei a cidadania a todos os brasileiros, sem discriminação, instituindo a educação como direito subjetivo. A partir de 1988, começa a se construir um arcabouço consistente de normas,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

regulamentos, leis que asseguram o direito à Educação do Campo, conquistada a partir das mobilizações dos grupos sociais organizados do campo.

Com o progressivo avanço na legislação, fruto da ação dos movimentos sociais, evidenciaram-se os caminhos trilhados na conquista e consolidação de direitos, e cada vez mais se fortaleciam com a adesão de grupos organizados, várias entidades representativas da sociedade civil e os militantes do campo, com o objetivo de estabelecer uma Educação do Campo sob a perspectiva inclusiva, com metas e estratégias que assegurassem sua efetivação. A política educacional brasileira assegurou os avanços das propostas para a Educação do Campo, fruto da luta por um projeto contra-hegemônico de educação, arduamente conquistado. (ARROYO et all, 2014; SANTOS, 2018b)

A Educação do Campo, que adota como uma de suas características fundamentais a Pedagogia da alternância, apenas recentemente, duas últimas décadas, foi alvo de políticas públicas consistentes para sua efetiva implantação e manutenção. Essa modalidade requer a alocação de insumos, equipamentos, materiais didáticos, entre outros, e profissionais de educação com formação específica voltada para a Educação do Campo, procurando enfrentar os desafios postos pelas classes multisseriadas e tempos e espaços escolares diferenciados, resistindo à adoção da nucleação como modelo de atendimento às demandas educativas da população do campo.

A Pedagogia da alternância se constitui como um importante instrumento para a viabilização do acesso e permanência de crianças, jovens e adultos do campo nas unidades escolares, minimizando a histórica exclusão social e educacional dessa população. A pedagogia da alternância é uma ferramenta eficaz, se bem gerida e suprida de recursos financeiros, materiais e de profissionais de educação bem formados, para propiciar uma alternativa pedagógica e curricular aos tempos e períodos engessados da escola regular atrelado a um modelo escolar urbano-cêntrico, inadequado à realidade socioeconômica do campo. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Contudo, após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, temos presenciado um cenário de desmonte das políticas públicas adotadas nos últimos anos, com flagrantes retiradas de direitos e cortes nos investimentos públicos nas áreas sociais, afetando principalmente a educação, a saúde e a previdência e assistência social. Nesse cenário, entre outras medidas, destacamos a edição da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que limita os gastos públicos por vinte anos, ameaçando muitas das conquistas sociais, com possibilidades reais de desinvestimento, e, conseqüentemente, de solução de continuidade, especialmente a área de educação.

Diante desse quadro, nossa preocupação, recai, mais especificamente, sobre os cursos de formação de professores para a Educação do Campo, na modalidade Licenciatura em Educação do Campo, tendo em vista que todos os avanços nessa área do saber não é outorga de governos, mas é fruto de conquista popular, pelos movimentos organizados do povo do campo. Alie-se a isso o fato de que essas conquistas são muito recentes e ainda carecem de várias ações a serem implementadas para sua total implantação. Como resultado dos esforços dos diversos atores, a Educação do Campo é um dos instrumentos mais valiosos para a garantia do direito constitucional à educação da população do campo, entretanto o desinvestimento, em curso, na educação, constitui forte ameaça a sua efetivação. (SANTOS, 2018b; ARRUDA, OLIVEIRA, 2014)

As metas do Plano Nacional de Educação (PNE), apresentadas para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014), se comprometem com o fomento da qualidade da educação básica, privilegiando também os alunos da Educação do Campo, assim como com o desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses alunos. (SANTOS, 2018)

Entretanto, tendo em vista a atual crise política instalada no país e a economia fragilizada, que representam grandes prejuízos para o campo social, tendo como suposta solução a imposição das reformas em curso, de ajuste fiscal e de redução de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

gastos, dentre algumas questões que se apresentam, preocupa-nos o fato de como se pode assegurar o financiamento necessário para a continuidade da oferta da Licenciatura da Educação do Campo na UFRRJ, para dar cumprimento às metas do PNE, após a edição da EC 95/2016 que limita os gastos públicos por vinte anos.

No atual momento da política neoliberal imperante no país, constatamos a dicotomia imposta entre o capital *versus* trabalho, com a prevalência do primeiro sobre o segundo, interferindo em toda a malha social. O desmonte em curso das políticas educacionais vêm impondo drásticos cortes de financiamentos constituindo-se em entraves ao cumprimento das metas e estratégias do PNE relativas à educação como um todo, mas, especificamente, quanto à Educação do Campo, com tudo o que a ela está relacionado.

Este trabalho é um recorte da pesquisa em curso para elaboração de Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da UFRRJ, cujo objetivo geral é verificar as condições atuais do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ e de sua proposta curricular, após o estabelecimento do corte de gastos públicos, por vinte anos, através da edição da EC 95/2016, identificando possíveis impactos negativos dessa medida e as perspectivas do curso.

Nos últimos anos vimos a proposição de políticas educacionais que modificaram positivamente a concepção da educação no campo no país, ampliando seu escopo inclusivo. Entretanto, os avanços e conquistas estão ameaçados com o atual desmonte das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Vozes, 2014.
- ARRUDA, M. C. C.; OLIVEIRA, L. M. T. Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 33, p. 173-186, jan./abr. 2014.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BRASIL. **Lei 13.005** de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, Presidência da República, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso: 30 de agosto de 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, Presidência da República, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 30 de abril de 2017.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

SANTOS, M. Educação no campo no Plano Nacional de Educação. **Ensaio: aval. pol. públic. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.98, p.185-212, jan./mar. 2018.

SANTOS, R. B. Interfaces da educação do campo e movimentos sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 81-100, jan./abr. 2018a.

_____. Reflexões sobre o Procampo. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018b.

UFRRJ. **Licenciatura em Educação do campo. Projeto Político-pedagógico**. Anexo da Deliberação 55/CEPE/2014. Seropédica, Instituto de Educação, 2014.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A SELEÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE
PETRÓPOLIS (RJ): UMA ANÁLISE SOBRE O PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO**

Felipe de Souza Araujo, PPGE/UFRJ, felipe.ipae@gmail.com
GESED/UFRJ

Introdução

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 o Brasil dá materialidade ao processo de redemocratização marcado pelo fim do golpe militar. A nova Carta Magna alavanca os Municípios a categoria de entes federados conforme apontado no art. 1º: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito...” (BRASIL, 1988), aproximando o cidadão do plano onde as agendas políticas são pautadas, considerando ser mais acessível acompanhar as atividades do executivo e legislativo na cidade onde reside do que dirigir-se aos respectivos poderes no âmbito estadual ou federal. Avanço significativo encontramos no art. 206 que determina os princípios que devem balizar a oferta do ensino público e, dentre eles, a gestão democrática. Bem como o art. 214 que determina o estabelecimento do Plano Nacional de Educação por meio de lei, com a finalidade de “articular os o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração” definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias que visem o aprimoramento da educação brasileira. Acompanhando as diretrizes legais no ano de 2014 é sancionado o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) apontando no art. 8º o prazo de 1 ano para que os entes federados elaborem os seus respectivos Planos Educacionais (BRASIL, 2014) e, no art. 9º retoma a obrigatoriedade de os entes federados disciplinarem sobre a gestão democrática em forma de leis específicas em seus respectivos sistemas de ensino, sendo assim destacamos que os

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Planos Educacionais encontram respaldo legal para sua constituição bem como a gestão democrática.

A escolha de diretores escolares no contexto brasileiro

No Brasil a escolha de diretores escolares no contexto público é constantemente marcada de acordo com o momento político em vigência, e conforme destaca Amaral (2016) em muitos momentos a escolha pode ser pautada pela vontade dos dirigentes municipais, através de escolhas político-partidárias pelos poderes executivo e ou legislativo. É preciso considerarmos ainda a interferência de iniciativa privada, que pode tornar ainda mais complexo para o País pensar um modelo democrático para pautar a seleção dos diretores das escolas públicas. No contexto brasileiro, a seleção de diretores foi, historicamente, motivo de muita polêmica e debates entre os especialistas em educação, para além do ato de administrar, trata-se de uma atividade que chama a atenção dos governantes por se tratar de um instrumento de cooptação para o poder, contudo, conforme afirma Souza (2009, p. 124) a gestão das escolas públicas deve ser pautada observando as “determinações legais... pelo princípio e pelo método democrático. Todavia, há pouca clareza sobre o que significa a tradução de um em outro, na ação concreta nas escolas públicas país afora”. De acordo com Paro (2003) podem ser considerados a existência de ao menos três modelos de provisão do cargo de direção escolar – 1. Indicação (o diretor é escolhido pelo chefe do executivo); 2. Seleção através de concurso público (com frequência as provas são escritas, ocorre também prova de títulos); 3. Formas de aferição de competência técnica e eleição. Amaral (2016) relata sobre o modelo em que o diretor pode chegar ao cargo através da carreira na rede de ensino (o diretor é cooptado da própria instituição, fazendo especializações na área da administração escolar), a autora aponta ainda para a existência do modelo misto em que a seleção é seguida de eleição e a seleção é seguida de indicação (trata-se da combinação de modelos), sendo comum que a comunidade participe em algum momento do processo. Destacamos que essa pluralidade de modelos para a provisão do cargo de diretor escolar tem a ver com o disposto pela LDB 9.394

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que aponta a gestão democrática como um princípio para a oferta educacional pública em todo o país na forma da lei e da “legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), respeitando a autonomia concedida constitucionalmente aos entes membros da federação. Como Estados e Municípios também legislam, coexiste uma pluralidade de modelos, haja vista o Brasil ter 27 estados e um pouco mais de 5.570 municípios.

A escolha de diretores escolares no município de Petrópolis (RJ): algumas considerações

O município de Petrópolis situado na Microregião Serrana do Estado do Rio de Janeiro, destacando-se dos demais municípios que compõem a referida região por apresentar elevado índice de desenvolvimento humano e ter o maior número de habitantes (aproximadamente 300 mil). O município apresenta a maior rede municipal desta microrregião composta por 164 escolas e aproximadamente 27.000 alunos quando somados os anos iniciais e finais do Ensino fundamental. O Plano Municipal de Educação de Petrópolis para o decênio de 2014 a 2024 (PETRÓPOLIS, 2015) foi constituído através de uma adequação do PME anterior (PETRÓPOLIS, 2009) com a finalidade de promover a melhoria da educação do Município bem como apresentar, no que tange as atividades educacionais, os futuros caminhos e destinos que serão seguidos pela cidade. O PME foi constituído por temas e estudos referentes aos segmentos e modalidades de ensino; aos profissionais da educação; ao financiamento e à gestão democrática da educação; as relações entre as metas e estratégias que versam sobre os assuntos abordados pelo PME (PETRÓPOLIS, 2015). Dentre as 12 metas que compõem o PME destacamos a meta 11 que, alinhada à meta 19 do PNE que trata da gestão democrática da escola pública, determina “assegurar condições, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada à critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoios técnicos da União para tanto” (PETRÓPOLIS, 2015). O PME de Petrópolis materializou a regulamentação da provisão do cargo de diretores e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

diretoras escolares por meio da lei municipal nº 7.121 de 19 de novembro de 2013, sancionada anteriormente ao atual PME. Esta lei institui o procedimento de eleição para Diretor de Centro Educacional Infantil Municipal e de Diretor de Escola Municipal/Municipalizada. No contexto da pesquisa de dissertação de mestrado em andamento, para este trabalho consideramos apenas dois aspectos apontados pelo PME: 1. a instituição do processo eleitoral apenas com caráter indicativo e consultivo, de forma que o “chefe do poder executivo não ficará adstrito aos seus resultados” tornando-o “livremente para nomear e destituir” os ocupantes do cargo de diretor escolar (PETROPÓLIS, 2013). Em uma possível escala democrática podemos inferir a consistência democrática de um processo eleitoral não assumir caráter deliberativo, sendo apenas consultivo e ficando à disposição da vontade monocrática do chefe do poder executivo; 2. – o segundo aspecto com relação à provisão que nos chama atenção se refere ao fato de que “a eleição tem como objetivo a coleta de opinião” de servidores, pais de alunos, professores e alunos (uma opinião pode ou não ser acolhida). De acordo com Lima (2014) a gestão democrática contempla três dimensões - a eleição, a colegialidade e a participação, ainda que outras dimensões durante o processo democrático possam se apresentar. Corroboramos com Lima (2011), no entendimento de que a existência de um normativo legal nem sempre assegura o cumprimento, automático e obrigatório, de quem está por cumprir os determinantes legais no plano da ação organizacional. Segundo o autor, a participação pode ou não incorporar a eleição como um modelo de escolha, pois o movimento na busca de efetivar a participação envolve riscos e os potenciais participantes, podem de fato não se encontrarem tão interessados em participar (LIMA, 1998). Todavia, conforme Paro (1992) compreendemos que para além de identificarmos a necessidade de se efetivar a participação da comunidade escolar no processo de escolha para o cargo de diretores escolares é preciso acompanhar quais os meios estão sendo buscados para tal efetivação, e em quais condições essa participação tem se tornado realidade.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências bibliográficas

AMARAL, Daniela Patti do. **Gestão Democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal.** Rev. Trabalho, Política e Sociedade, vol. 1, nº 01, p. 77-94, jul./dez. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL, **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação na organização escolar.** Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998.

LIMA, Licínio. **Administração Escolar: estudos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.

LIMA, Licínio. **Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez., 2014.

PARO, V.H. **Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade.** Revista Brasileira de Estudos pedagógicos. Brasília, v.73, n.174, p.255-290, maio/ago. 1992.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** SP: Ed. Ática, 2003.

PETRÓPOLIS, **Lei 7.121 de 19 de novembro de 2013.** Institui o procedimento de eleição para Diretor de Centro de Educação Infantil Municipal e de Diretor de Escola Municipal/Municipalizada e dá outras providências. Petrópolis, RJ: 2013.

PETRÓPOLIS, **Lei 7.334 de julho de 2015.** Dispõem sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação para o próximo decênio e dá outras providências. Petrópolis, RJ: 2015.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO PARA EDUCAÇÃO, TRABALHO
DOCENTE E A CONCEPÇÃO REDUZIDA DE QUALIDADE: O DIREITO À
EDUCAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERAIS**

Renata Spadetti Tuão, UFRRJ, spatua@hotmail.com

As políticas de financiamento para a Educação Básica inscritas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014) vêm se tornando um tema recorrente na atuação dos aparelhos privados de hegemonia ligados ao capital na contemporaneidade. Destacamos, neste artigo, a atuação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) como sujeito político coletivo difusor dos fundamentos de uma nova sociabilidade a partir de estratégias de educação política. O objetivo desse artigo é compreender que estratégias vêm sendo desenvolvidas no âmbito da educação, a partir da década de 1990, que contribuem para a conformação social a um determinado projeto de sociedade que encontra no chão da escola seu principal expoente. Pretendemos trazer elementos que possam subsidiar os debates a respeito dessas políticas, sobretudo por afetarem diretamente as ações cotidianas da escola ao institucionalizar uma concepção de “qualidade” reduzida para os filhos da classe trabalhadora.

O referencial teórico-metodológico desse trabalho se apoia na tradição do materialismo histórico-dialético, com destaque à categoria Estado Ampliado (GRAMSCI, 2011) como pressuposto teórico-metodológico desenvolvido por Sônia Regina de Mendonça (2014) com vistas a compreender as relações existentes entre capital e trabalho na estruturação do Estado brasileiro. Alguns autores nos ajudam a compreender as relações de poder do cenário político contemporâneo, mediados pelas formulações gramscianas compondo o referencial teórico dessa pesquisa. São eles Neves (2005; 2010), Mendonça (2014) e Lamosa (2016). Como fonte de pesquisa,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

utilizamos documentos presentes no arquivo institucional da CNDE, legislação educacional, produções bibliográficas e entrevistas semi-estruturadas com os diretores da CNDE.

A pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2005) vem sendo sedimentada no bloco histórico toyotista/neoliberal que se apoia nos pressupostos empresariais para a educação forjados numa gestão gerencialista que visa: a formação de sistemas de avaliação externa; estabelecimento de diretrizes curriculares comuns; execução de planos educacionais e escolares padronizados; culpabilização do professor pelo “fracasso” da educação pública; institucionalização das parcerias com “Organizações Não-governamentais” (ONGs), fundações empresariais e “Organizações Sociais”; disseminação da pedagogia das competências; retirada da centralidade da escola como local de aprendizagem; descolamento dos problemas enfrentados pela escola das relações sociais capitalistas; enfraquecimento da ação sindical; e redução do financiamento público para a educação.

Foram promulgados, nessa mesma conjuntura, dois Planos Nacionais de Educação, um no ano de 2001 e outro, em 2014. Encontramos a Campanha Nacional pelo Direito à Educação juntamente com um conjunto de “Think tanks”, – Cenpec, Instituto Alfa e Beto e Centro de Políticas Públicas do Insper – com o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular e com Sistema S compondo a lista das entidades que tiveram representatividade na formulação do PNE (2014). Destacamos a constatação do reconhecimento pelo governo Lula da presença do setor privado da área educacional como parte da sociedade civil “mobilizada”. Além da transformação do significado do termo sociedade civil tais políticas ressignificaram também a maneira de participação da sociedade civil, vista nos movimentos da década de 1980 como espaço da participação democrática ressignificado para o espaço da “mobilização”, na década seguinte.

Faz-se necessário destacar a presença da comunidade empresarial também nos documentos que fundamentaram o PDE (2007) reunidos no Movimento Todos Pela

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Educação que junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) promulgaram o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” como um programa estratégico do PDE. Assim como a presença da UNICEF no protagonismo do programa “Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil”. O PDE teve como referencial os documentos acima, deixando claro quem eram os protagonistas por detrás da implementação das políticas educacionais brasileiras: os empresários e os organismos internacionais. Como fundamentos dessa nova pedagogia da hegemonia a política educacional brasileira vem sendo desenvolvida no viés da filantropia, da fragmentação e da focalização na camada pobre, reiterando as bases empresariais que moldam as políticas para a educação pública para os filhos da classe trabalhadora.

Como um aparelho privado de hegemonia do capital, destacamos a atuação da CNDE inserida na disputa pela hegemonia burguesa sob o discurso da promoção do “direito à educação”, no ano de 1999. A CNDE em consonância com a Conferência Mundial de Educação Para Todos vem colaborando para a difusão do consenso em torno das reformas empreendidas no Brasil que “contribuíram para dar organicidade a formação técnica e ético-política para o trabalho simples e complexo no Brasil contemporâneo em conformidade com a concepção dominante de mundo” (NEVES, 2010, p. 95). Sem nenhuma discordância do fundamento central da Conferência, a CNDE, criada por “ONGs” internacionais e nacionais voltadas para o "alívio à pobreza", está alicerçada sob a nova estratégia de difusão da sociabilidade burguesa que trouxe a abordagem gerencial para a educação pública. Sob a égide de uma pseudoeficiência, a educação adquire o status de mercadoria e sua gestão precisa ser eficiente, de qualidade e competitiva pautada nos mecanismos de controle baseados em índices criados com base em levantamentos internacionais. A autonomia conferida à escola é limitada pelas políticas educacionais e se materializa na transferência de funções para a escola que na aparência conferem legitimidade democrática ao espaço escolar, mas na sua essência implementam práticas mercadológicas no chão da escola.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Como exemplo, identificamos a criação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQI) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) pela CNDE no movimento de materialização da lei do PNE (2014), que coloca valores em cada aluno com vistas a uma educação “além do padrão mínimo de qualidade, de forma a se aproximar dos países mais desenvolvidos do mundo em termos de financiamento da educação” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2017). De que qualidade o documento trata? Como se estabelecer um padrão mínimo de qualidade diante das diferentes realidades sociais? Que agências e que agentes definem esse padrão?

A concepção reduzida de qualidade defendida atualmente nas políticas educacionais afeta a realidade da escola pública a partir do currículo, do financiamento, da estrutura, das relações pedagógicas, da participação verdadeiramente democrática. Os profissionais da escola acabam por trabalhar em prol de uma adequação aos padrões educacionais dos países de capitalismo central através de índices globais medidos através da política de avaliação externa com a exacerbação de métodos de competição e individualismo. A redução da qualidade imposta pela política gerencialista da escola confere maior valor aos resultados estatísticos colocando peso no ranqueamento da educação e culpabilizando os profissionais da escola pelo fracasso dos números estatísticos através do financiamento.

Na procura por uma qualidade que deve ser buscada por “todos” surgem movimentos como a CNDE que buscam legitimar suas ações com a reunião, em seu comitê diretivo, de organizações com diferentes interesses de classe como, por exemplo, a Fundação Abrinq ligada aos empresários fabricantes de brinquedos cujo responsável é Oded Grajew, intelectual que compõe o movimento empresarial Todos Pela Educação e que esteve à frente da construção da nova sociabilidade classista desde a redemocratização. Ao mesmo tempo tenta ganhar legitimidade com a participação de organismos representantes da classe trabalhadora como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Conhecer os documentos que fundamentam a pedagogia da hegemonia hoje na educação torna-se tarefa primordial na formação docente. As reformas educacionais iniciadas na década de 1990 têm suas ramificações no cotidiano da escola conformando a comunidade escolar a uma concepção empresarial de educação. Torna-se necessário debater a concepção reduzida de qualidade disseminada e consolidada por diversas organizações que agem como interlocutoras da sociedade civil. Concluímos que a CNDE se define como uma articulação extensa e diversificada da sociedade civil formada por diferentes organizações que acreditam na educação como promotora de “justiça social” e “equidade” através da conciliação propostas do projeto político social-liberal cunhado pelos governos brasileiros nas últimas duas décadas. O projeto proposto pela CNDE pretende reorganizar os mecanismos de mediação dos conflitos de classe, a partir da criação de um consenso ampliado em torno da defesa do lema “Educação Para Todos” que se materializa no movimento “Todos Pela Educação” na década seguinte, no processo de consolidação da nova pedagogia da hegemonia para o século XXI.

Referências

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Quem somos?** Disponível em: <www.campanha.org.br>. Acesso em: 15 fev. 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

_____. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: O CONTEXTO DAS POLÍTICAS

Graciane de Souza Rocha Volotão, UERJ, gracianevolotao@hotmail.com

Grupo de pesquisa em Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática - Proped

INTRODUÇÃO

No planejamento das políticas educacionais, insere-se em 2015, a agenda das Organização das Nações Unidas (ONU) para ser alcançada até 2030, denominada Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Tal agenda projeta que é por intermédio da educação, pela meta 4, que ocorrerá a “transformação do mundo”. Idealiza-se um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade, como se esses fossem possíveis bastando seguir as estratégias indicadas pelos organismos internacionais, possibilitando oportunidades de aprendizagem para todos e todas, trazendo resultados de aprendizagem relevantes e eficazes, igualdade de acesso e o desenvolvimento de competências técnicas e profissionais, para o alcance de emprego decente, com incentivo ao empreendedorismo.

Antes da Agenda 2030 ou ODS já existia outra agenda denominada de Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) que impulsionava os países em desenvolvimento mediante a 8 (oito) objetivos, sendo o 2º referente à “educação básica de qualidade para todos”, com as estratégias e divulgação dos programas de financiamento do Ministério da Educação (MEC) para os municípios. A primeira referente à universalização do atendimento escolar, com o aporte de recursos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por meio do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC 2), inicia com a ampliação da oferta da educação infantil. A segunda estratégia diz respeito à educação em tempo integral, com o programa Mais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Educação, anunciando-se como uma política indutora para a ampliação da jornada escolar. Como terceira estratégia de alcance ao objetivo 2, o crescimento das médias do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), com aporte financeiro do MEC com o uso de diagnóstico no Plano de Ações Articuladas (PAR).

Entretanto, há diferenciais entre as duas agendas, sendo o maior deles a participação da sociedade civil ocorrida nos ODS, que ao contrário dos ODM foram planejados por especialistas, conforme o documento publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (PNUD, 2016). Diferenciam-se também, pela quantidade de 17 objetivos no ODS, sendo 9 a mais do que os ODM.

É nesse contexto de agenciamento, agendas globais e com objetivos de desenvolvimento que as políticas educacionais vêm atuando, com discursos da melhoria da qualidade da educação para erradicar a extrema pobreza, onde “todo o mundo trabalha pelo desenvolvimento”. Em 2015, 193 países aprovaram a agenda, o Brasil foi um deles. A ECO-92 trouxe destaque aos planos para o Desenvolvimento Sustentável em 1992, a agenda dos ODM em 2000 e a ODS em 2015. Nessa conjuntura, chegamos aos Planos Nacionais da Educação (PNE), especificamente o de 2014, que firma o compromisso em cumprir a Agenda 2030.

RESULTADOS

Instituído pela Lei 13005/2014, o PNE, apresenta 20 metas para serem alcançadas até 2024. Destacam-se dessas as que mais apresentam estratégias, estando a 7 que dá ênfase a qualidade da educação medida por meio do IDEB com 36 e a 12 que tratam do ensino superior, com 21 estratégias.

A universalização do atendimento escolar no Brasil, perseguida desde a agenda dos ODM apresenta, por intermédio dos dados tratados pelo Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) que no “âmbito da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico participa, além do programa de avaliação PISA, de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

diversos programas de estatísticas educacionais” e aponta em 2015: 2,8 milhões de 4 a 17 anos não frequentavam a escola.

A meta 20, que trata do financiamento da educação, entra em destaque também nesta investigação pelo retrocesso que é submetida pela Emenda Constitucional 95/2016, que congela os gastos sociais por 20 anos, a partir da data da publicação e que inviabilizará a execução na totalidade do Plano Nacional da Educação.

Diante desse cenário, localiza-se para fins de recorte desta pesquisa de metodologia quali-quantitativa (mista), o Plano Municipal de Educação no município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro. A Lei 658/2015, sancionada em 2015, fruto de uma Conferência Municipal de Educação (Comesg) no ano de 2015, planejada para 3 dias, que pela necessidade de maior debate, se estendeu por 6 dias, fora o período de debates nas escolas municipais que antecederam a conferência, segundo registrado em Atas do Conselho Municipal de Educação - Arquivo 2015.

Em 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresenta os dados do município no que se refere à população de 999.728, dessas pessoas 7,2% de 0 a 5 anos (71.980), 13,5% de 6 a 14 anos (134.963) e 15,9% de 15 a 24 anos (158.957), em 2017 o IBGE estima a população em 1.049.826.

No que se refere ao atendimento, São Gonçalo apresenta em 2017, 486 escolas, dessas, 75 são escolas estaduais, 108 municipais e 302 da rede privada. Na Rede Estadual, o Ensino Fundamental totalizava 21.287 matriculados e no Ensino Médio, 19.561, atendendo à maioria da Educação de Jovens e adultos, com 5.498 alunos matriculados. A Rede Municipal, na Educação Infantil atendia a 4.962 e no Ensino Fundamental chegava a 32.250 alunos. O município finalizou o censo com as 2.035 matrículas na educação especial, logo a que mais atendia a essa modalidade em 2017. Já a Rede Privada foi a que mais matriculou em São Gonçalo, com 15.736 alunos na Educação infantil, 45.837 no Ensino Fundamental e no Ensino Médio matriculados 6.274 alunos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Na meta 7, que trata da medição da qualidade da educação, mediante às médias do IDEB, São Gonçalo no geral, ou seja, envolvendo a rede Estadual, Municipal e Privada, obteve comparando de 2013 com 2015: aumento de 10 pontos percentuais em Língua Portuguesa nos quintos anos e 3 pontos percentuais nos nonos anos. Já em matemática, os quintos anos aumentaram 2 e os nonos anos não obtiveram nenhum aumento.

As metas que mais apresentaram estratégias na Comesg foram a meta 4 Educação Especial que somaram 30 estratégias, as Metas 2 (fundamental), 11 (Profissionalizante) e 20 (Financiamento e Gestão) tiveram 28 estratégias. Após a Comesg, o PME foi submetido ao executivo e depois ao legislativo, sofrendo modificações no texto aprovado na conferência, onde a Meta 1 da Educação Infantil, a Meta 4 da Educação Especial tiveram 8 modificações entre supressão e alterações. Na 19, a plenária aprovou a estratégia 19.2 que impunha 30% (trinta por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos municipais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público municipal, que passou pelos trâmites e que supera o percentual exigido pelo artigo 212 da Constituição Federal que é de no mínimo 25%.

CONSIDERAÇÕES

A partir dos resultados foi possível inferir que a rede privada é que mais possui matrículas efetivadas no município de São Gonçalo. Em 2010, a renda per capita atingiu o percentual de 34,5% de $\frac{1}{2}$ salário mínimo e apresentou o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0.739 em 2010, considerado o 12º município de IDH-M alto dos 92 municípios no Estado do Rio de Janeiro.

O levantamento de dados expostos até aqui, nos remetem ao pensamento da redução da educação na lógica da eficiência e da produtividade, conduzida pela Nova Gestão Pública, que produzem discursos de descrédito às instituições públicas, onde justificam “a modernização da administração pública como resposta aos reclamos por

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

maior transparência, estruturas mais democráticas e flexíveis e maior eficiência”.
(Oliveira, 2015, p.632)

Em consonância com a Conferência Nacional Popular da Educação (CONAPE), faz-se importante ecoar a pauta de lutas e a chamada para a mobilização social, com especial atenção, após os resultados expostos a urgência de “regulamentação do ensino privado sob as mesmas exigências legais aplicadas à escola pública”, o fortalecimento do ensino público, direcionando o financiamento e a revogação da Emenda Constitucional 95/2016.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.
- _____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em 10 jun. 2018, 10:40:30
- CONAPE 2018. Proposta Documento Base 2018. Etapa Nacional. Maio 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/proposta_documento_base_plano_de_lutas_final_apreciacao_pleno-22-05-2018.pdf> Acesso em 10 jun. 2018, 10:40:30
- INEP -. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>> Acesso em: abril de 2018.
- OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set.2015
- SÃO GONÇALO. Lei 658/15, publicada em diário oficial de 9 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PNE e dá outras providências.
- PNUD. Panorama setorial da Internet. Agenda 2030. Ano 9. Número 1. Abril de 2017. Disponível em <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/Panorama_Setorial_12.pdf> Acesso em 09 jun. 2018, 23:50:49

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

INVESTIMENTO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Cláudia Silva, UERJ, anaclaudias.t@hotmail.com

Giovana Cerqueira Lopes, UERJ, giovanacerqueiralopes@gmail.com

Lucilia Augusta Lino, UERJ, lucilialinop@yahoo.com.br

Este trabalho trata da importância do investimento público para a elevação e a manutenção da qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de pesquisa bibliográfica e análise da legislação, estudamos as questões que envolvem o financiamento visando os objetivos: verificar como a legislação destina investimentos para a EJA; compreender a importância da aplicação do investimento na EJA para a qualidade da educação; e identificar possíveis impactos da falta de investimento na EJA. Analisamos o Plano Nacional de Educação (PNE), suas metas e estratégias, no que tange à influência do financiamento na educação de jovens e adultos. O PNE (Lei 13.005 de 25 de junho de 2014) tem o objetivo de direcionar esforços e investimentos para avanços na qualidade da educação brasileira, estabelecendo 20 metas que devem ser atingidas em 10 anos. (AGUIAR, 2014)

O PNE apresenta metas, diretrizes e estratégias que garantem o direito à educação básica de qualidade (ampliação da escolaridade), a valorização da diversidade e dos profissionais da educação, a elevação da qualidade da educação e matrículas no ensino superior. Em todas as metas o financiamento é uma condição fundamental para atingi-las. Os governos federal, estadual e municipal são os responsáveis por implementar as metas, cada um na sua esfera, mas de forma articulada, visando garantir que as mesmas sejam cumpridas. O acompanhamento deve ser realizado por gestores, profissionais da escola, estudantes, pais e sociedade, sendo o PNE avaliado a cada dois anos. (BRASIL, 2014)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Para este trabalho destacamos as metas 9, 10 e 20 referentes à EJA e ao financiamento. A partir destas metas pensamos o que desse financiamento é destinado a EJA e como este afeta a qualidade educacional. A meta 9 traz a estratégia para diminuição do analfabetismo e a maior oferta pública para escolarização dos jovens e adultos, que não conseguiram cursar o ensino fundamental na idade considerada apropriada. A meta 10 complementa a anterior com estratégias para aumento de matrículas, as quais ainda não são suficientes, na EJA, para atender todo o público, trazendo ainda a integração à educação profissional. A meta 20, especificamente voltada para o financiamento, determina os investimentos repassados para Educação Básica, sendo em 2012 de 6,4% do Produto Interno Bruto – PIB, devendo este ser aumentado para no mínimo 7% no quinto ano de vigência dessa lei, isto é, em 2019, e o equivalente a 10% do PIB ao final do décimo ano (2024). Além desta aplicação, a Constituição Federal de 1988, art. 212, dispõe que a União aplicará, ao ano, nunca menos de 18%; e os estados, Distrito Federal e os municípios 25% no mínimo, da receita resultante de impostos, para manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2014)

Para o alcance de todas as metas presentes no PNE, o investimento é fundamental para valorização do profissional da educação, a ampliação do acesso e permanência dos alunos, e a manutenção e desenvolvimento da educação com qualidade.

Em 1996, pela Emenda Constitucional de nº 14 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), visando, no prazo de dez anos, extinguir o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. A EJA estava contemplada no FUNDEF, no que tange ao financiamento, entretanto, um veto presidencial de Fernando Henrique Cardoso, determinou que as matrículas na EJA não fossem contabilizadas no cálculo utilizado para o recebimento do FUNDEF pelos estados e municípios, prejudicando o recebimento dos recursos. O impedimento de computar as matrículas no cálculo produziu um desinvestimento na EJA, pois os entes federados teriam que arcar sozinhos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

com a sua manutenção. Dessa forma, o FUNDEF incentivou uma maior marginalização dessa modalidade de ensino, pois ao diminuir os recursos, estes eram insuficientes para atender a elevação da demanda. A falta de investimento prejudicou o cumprimento da meta, pois nem o analfabetismo foi erradicado e nem o ensino fundamental universalizado. (CARVALHO, 2014)

Com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, foi possível incluir todas as etapas e modalidades da educação básica, anteriormente não contempladas pelo FUNDEF, favorecendo a EJA no recebimento do novo fundo. Assim, os recursos seriam destinados também à estados e municípios que abrissem e/ou mantivessem cursos de EJA no Brasil. O FUNDEB determinou a destinação de um percentual máximo de 15% dos seus recursos para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o que favoreceu a ampliação de vagas e turmas de EJA nas escolas e o consequente aumento de matrículas. (CARVALHO, 2014)

Em Dezembro de 2016 foi aprovada, no Congresso Nacional, a Emenda Constitucional 95/2016 que impôs um Novo Regime Fiscal ao país, congelando os gastos públicos por vinte anos, principalmente no que tange aos investimentos sociais em serviços como saúde e educação. A EC 95/2016 reduz os investimentos na educação, o que não garante o essencial para a oferta com qualidade deste serviço.

O PNE é claro em relação aos investimentos necessários para atingir as metas e assim assegurar a qualidade do ensino. Surge então uma questão capital: como atingir as metas do Plano Nacional de Educação se a Emenda 95/2016 restringe esses investimentos e gastos? O prognóstico é que a educação será ainda mais excludente, principalmente no público alvo da EJA.

Cabe ressaltar que a educação de adultos ocupa historicamente um lugar de menos importância, persistindo a baixa preocupação com o público que foi excluído do processo de escolarização, desconsiderando suas necessidades. É obvio que a redução do investimento fará com que os recursos não sejam suficientes para a manutenção de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

um padrão adequado de qualidade. O financiamento sofre de uma inversão perversa, pois ele não é calculado de acordo com as necessidades reais do público, como propõem o PNE ao destacar a importância de se instituir o custo-aluno-qualidade (CAQ), mas é investido apenas o que identificam como necessário, dentro de recursos sempre limitados e insuficientes. Segundo relatório da UNESCO (2016), permanece como grande desafio no financiamento da educação a proporção de despesa pública dedicada à EJA, já que esta continua a ser uma baixa prioridade de investimento para os governos e as organizações internacionais.

Como explicita o Documento base da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018), a EC 95/2016, ao limitar pelos próximos 20 anos o aumento dos gastos públicos de um ano à inflação do ano anterior, provoca impactos danosos, inviabilizando o cumprimento do PNE, tendo em vista que os investimentos em educação serão reduzidos progressivamente dos atuais 6,5% do PIB/ano para cerca de 4,5% do PIB/ano, durante as próximas duas décadas.

O Brasil, apesar de estar entre as dez maiores economias mundiais, é um país com extremas desigualdades sociais, com 50% da população em situação de pobreza, e uma das mais altas concentrações de renda do mundo. Tal configuração, construída historicamente, demonstra ser esta uma sociedade marcada pela exclusão social. Esta característica excludente, impacta também na educação, onde 60,4% da população não possui o ensino fundamental completo, com pelo menos sete anos de escolaridade, que é onde encontramos nosso público alvo. (CONAE, 2010)

Concluimos considerando que o financiamento não é o único responsável pela elevação e manutenção da qualidade, pois dada a complexidade do fenômeno educacional, outros aspectos contribuem nesse processo. Porém, é fundamental destacar que o financiamento fornece a base para alcançar a qualidade da educação, pois sem recursos certamente é impossível manter padrões mínimos de qualidade. É evidente que em um país tão desigual, persiste o descaso para com a educação, especialmente para o público da EJA (e não só ele), colocado historicamente à margem da sociedade.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. et al. Plano Nacional de Educação Brasília, MEC/SASE, 2014. p. 1-63.

ANTUNES, W. Qual a abrangência e os impactos diretos do limite de gastos públicos? (Emenda Constitucional 95/2016). Disponível em: <https://blog.grancursosonline.com.br/qual-a-abrangencia-e-os-impactos-diretos-do-limite-de-gastos-publicos/> acesso 28 de maio de 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília. 25 de junho de 2014.

BRASIL. Documento Final CONAE – Eixo 1: Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional. P. 17-38. 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/> acesso em 02 de junho de 2018.

CARVALHO, Marcelo P. O Financiamento da EJA no Brasil: Repercussões Iniciais do Fundeb. RBPAE – v. 30, n. 3, p. 365-655 set/dez 2014.

FNPE. Documento Base. Plano de lutas. Brasília, FNPE, 2018.15p. Disponível em: http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/proposta_documento_base_plano_de_lutas_final_apreciacao_pleno-22-05-2018.pdf acesso 10 de junho de 2018.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT). Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/brasil-precisa-ampliar-investimentos-na-educacao-de-jovens-e-adultos-alertam-especialistas/> Acesso 30 de maio de 2018.

_____. Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Brasília: UNESCO, 2016. 156 p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247056por.pdf> acesso 10 de junho de 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A AUTONOMIA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PDE-INTERATIVO

Lorena Sousa Carvalho, UFU, lorenasoucar@yahoo.com.br

Introdução

A partir de 2012-2013 novos contornos têm sido colocados para a formulação e configuração do PDE-Escola, pois tem-se em vista o desenvolvimento do PDE Interativo. O PDE-Interativo é uma ferramenta digital de apoio à gestão escolar disponível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec) para todas as escolas públicas. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, em 2011, em parceria com as secretarias estaduais e municipais. O PDE-Interativo é o sistema ou plataforma virtual utilizada dentro do PDE-Escola.

Nessa esteira, o objetivo do presente estudo é conhecer o processo de elaboração e implementação do PDE-Interativo em duas instituições da rede pública de um município mineiro, com a finalidade de conhecer em que medida acontece a autonomia no bojo de todo o processo, deste a construção à execução do referido Plano.

Para tanto, foi realizada primeiramente uma revisão bibliográfica com a finalidade de aprofundar o referencial teórico que embasou a pesquisa e as posteriores análises dos dados levantados. Concomitantemente, foi realizada uma leitura e análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), buscando compreender as diretrizes para a elaboração do PDE-Interativo. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro profissionais de cada escola pesquisadas, dentre eles professores e equipe diretiva.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Para a estruturação do trabalho, primeiramente realizamos algumas considerações sobre a autonomia embasada no referencial teórico. Em seguida, expomos algumas diretrizes sobre o PDE-Interativo. Após, apresentamos alguns dados coletados nas escolas pesquisadas por meio das entrevistas. Por fim, fizemos as considerações finais.

A autonomia nos processos decisórios da escola

A autonomia nas escolas não se resume somente à questão financeira, mas à política, no sentido de ter capacidade para tomar decisões compartilhadas e comprometidas, competência coletiva, de forma organizada e articulada. A descentralização é um meio para a construção da autonomia e, também, um meio para a formação democrática dos alunos.

Barroso (2008) estuda a autonomia da escola tanto na dimensão política, quanto na dimensão jurídico-administrativa da instituição. Assim, o autor mostra a importância de a escola passar da autonomia decretada à autonomia construída.

Nesse sentido, segundo Barroso (2008), nos documentos formais/legais está registrado que a escola deve ter autonomia, porém aparece de uma forma muito vaga, pois não explicita de que forma que a escola deve promover essa autonomia, além do mais não apresenta condições para que as escolas possam ter autonomia. Essa é a autonomia decretada. Já a autonomia construída é aquela que os próprios sujeitos da escola devem auto-organizar-se para que possam buscar meios para promover a Educação com qualidade e a aprendizagem dos alunos que a frequentam.

Assim, para que a escola possa construir sua autonomia, ela precisa, primeiramente, desenvolver o princípio de autogoverno, que é a essência da autonomia, ou seja, a instituição escolar precisa ser capaz de decidir, em grupo, suas próprias regras, visando ao bom funcionamento da escola e priorizando a formação plena dos educandos. Portanto, não é possível desenvolver a autonomia da escola sem que haja a autonomia dos membros da escola.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Ainda de acordo com o autor, “a autonomia pressupõe liberdade (e capacidade) de decidir” (BARROSO, 2008, p. 16), mas não pode ser confundida com independência. Nesse prisma, o conceito de autonomia é relativo, pois por mais que as pessoas sejam autônomas para decidir algumas questões, há outras em que as ações são realizadas sempre em um contexto de interdependências e em um sistema de relações.

No contexto escolar, é fundamental compreender de que maneira essa perspectiva da autonomia se faz presente e se delinea nos processos e práticas gestoriais que aí se desenvolvem. O programa do PDE-Escola, com a ferramenta do PDE Interativo, aponta elementos importantes sobre essa questão.

As diretrizes para o PDE Interativo

O PDE Interativo entrou no quadro das políticas educacionais em 2011 e foi desenvolvido com base na metodologia do PDE-Escola.

De acordo com o Manual do PDE-Interativo 2013, o objetivo principal dessa ferramenta é “auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 2013, p. 2).

Sua principal característica é a natureza autoinstrucional e interativa de cada tela. Ou seja, além de as escolas e secretarias não precisarem mais realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, esse interage permanentemente com o usuário. Sendo assim, todos os textos que estiverem na cor azul, dentro da ferramenta PDE Interativo, são textos que explicam como preencher os campos e instruem sobre o que deve ser realizado na etapa ou no item em que se encontra. Segundo as orientações dessa ferramenta, as mudanças tiveram como principal objetivo facilitar o acesso e a navegação da equipe escolar e de todas as pessoas interessadas em conhecer a ferramenta. Assim, o próprio sistema interage com o usuário de forma a orientar os passos a serem seguidos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Autonomia no contexto do PDE Interativo

Nessa seção iremos apresentar e analisar os dados coletados, por meio das entrevistas, buscando compreender em que medida aspectos relacionados a autonomia estão presentes no PDE-Interativo e quais as influências que ela exercem na dinâmica e no funcionamento da processo de elaboração e implementação do programa.

No que se refere à autonomia da escola, está preconizado nos documentos oficiais do MEC que o PDE-Escola, assim como o PDE Interativo, teria como propósito “fortalecer a autonomia de gestão das escolas”, buscando estratégias para superar suas dificuldades e foco na aprendizagem dos alunos. Contudo, podemos perceber, diante das entrevistas realizadas, que a autonomia oferecida à escola fica restrita, uma vez que os profissionais que nelas atuam devem seguir algumas normas e regras. Nesse sentido, em relação a autonomia, a entrevistada da escola de uma das escolas afirma:

Até certo ponto tem autonomia porque se vem uma estrutura pré determinada, eu acho que tira um pouco da autonomia da escola. Não tem muita abertura, limita muito. O PDE é onde eu uso o termo engessado. Na realidade ele é muito bom pra colher dados, mas é isso, isso e isso e não sai disso ai. É uma rigidez que tem (ENTREVISTA PROFESSORA ANOS FINAIS).

Ainda em relação à autonomia a supervisora entrevistada ressalta que:

Não. Nós já recebemos ele pronto. Então, não temos essa autonomia não. É lançado no sistema as informações que contêm no PDE e ele é obrigatório, não é de adesão voluntária não. A gente tem que desenvolver o PDE Interativo. Ele é uma determinação da Secretaria Municipal e a gente tem que cumprir. A própria formatação dele já está prontinha, não tem como modificar nadinha. Não tem alternativa de alterar nada. Ele é todo questões de marcar e algumas observações que a gente queira fazer tem o espaço pra colocar muito pequeno. (ENTREVISTA SUPERVISORA).

A diretora de uma das escolas pesquisadas realça que não possui autonomia para aplicar a verba destinada à instituição. Assim, impossibilita de realizar ações emergenciais que se apresentam no dia-a-dia da escola.

Já vem estipulado o que pode ser gasto com material de consumo e com material permanente. Já vem estipulado com o que pode ser gasto e dividido por porcentagem. Então, as vezes a gente quer uma grande coisa e não tem como a gente implementar. Então, a gente faz aquilo que é possível. Se acontecer uma situação aqui de imediato,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

como o assalto, o arrombamento das janelas e do portão essa madrugada aqui na escola, a gente tem que atender o que é de imediato e não mais aquilo que a gente colocou no PDE, tem que por grades e tal. Então, se esse recurso vir, a prioridade, as vezes, deixa de ser aquela situação que foi previamente definida e passa a ser uma nova. (ENTREVISTA DIRETORA)

Diante de tal fala, pode-se perceber que, embora o Governo enfatize a possibilidade de decisões, na prática, algumas sistemáticas impõem o controle sobre as tomadas de decisões.

Por esse ângulo, podemos perceber que a autonomia é decretada, pois não possibilita os processos de construção coletiva no interior da escola, restringindo-se às técnicas do planejamento estratégico e a gestão gerencial. Nesse sentido, o Estado, ao mesmo tempo em que direciona e controla as ações na escola, cria mecanismos de uma autonomia controlada e autorregulação das instituições educativas.

Conclusões

Diante das falas dos profissionais entrevistados podemos perceber que a autonomia que a escola possui é restrita, pois a própria plataforma do PDE-Interativo não possibilita que a escola atenda as suas reais necessidades, uma vez que o próprio sistema te oferece as opções enquadradas e fechadas.

Podemos perceber ainda que pelo fato de o PDE-Interativo ser uma plataforma virtual e estar disponibilizada online, promove o aprofundamento do controle e monitoramento. Para além desse controle exige-se também uma eficiência e eficácia na execução de ações sociais públicas. Percebe-se que o PDE-Interativo se caracteriza como uma ferramenta fechada, rígida, operacional, pré-definida, aproximando-se, portanto, de aspectos de caráter gerencialista, que não possibilitam a autonomia da escola.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, João. (Org.) **A regulação das políticas públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores.** Lisboa: Educa/ Unidade de I & D de Ciências da Educação/ Autores, 2008.
- BRASIL. MEC. **Manual do PDE Interativo,** Brasília, Brasil, 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

DESIGUALDADE EDUCACIONAL REEXAMINADA:

Reflexões sobre as políticas educacionais a luz dos conceitos de Amartya Sen

Silvia Regina Benigno Silveira- UFJF, sbenignosilveira@gmail.com

Introdução

Importantes reformas educacionais ocorreram no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. Denominada de *Constituição Cidadã*, propunha a incorporação dos sujeitos historicamente excluídos do direito à educação. Nela está expresso o princípio da “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. (Art. 206, inciso I)

Ainda que as expectativas em relação às políticas educacionais fossem positivas a partir da Carta Magna de 1988, na prática, não foi o que exatamente se pôde observar. A proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação-LDB, gestada durante oito anos e aprovada com base nas expectativas governamentais ceifou, de acordo com Santos (2011), os anseios da comunidade educacional da década de 1980, que lutava por uma lei mais democrática.

Em 2001, o Ministério da Educação publica o Plano Nacional de Educação-PNE para o período de 2001 a 2011, e em 2014 o PNE para o período 2014-2024. Observa-se um descompasso entre as políticas propostas nos PNE e as ações e políticas desenvolvidas no campo educacional, que nem sempre consideraram o indicado nos planos.

Desse modo, a educação no Brasil está alicerçada sobre uma base normativa composta pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Nesses documentos podemos identificar a ideia de igualdade manifesta, ora de forma explícita, como no Art. 206, inciso I da CF 88, ou nos princípios orientadores da LDB, como no Art.3º inciso I – “igualdade de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

condições para o acesso e permanência na escola”; bem como de forma generalizada, como no PNE 2014 em seu art. 2º, inciso III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Neste trabalho pretende-se mostrar, a partir dos conceitos de *capacidade, realização, funcionamento e justiça* desenvolvidos por Amartya Sen, o caminho que as políticas públicas educacionais podem trilhar para garantia do princípio da igualdade, como também apontar possibilidades para que as reformas educacionais brasileiras possam ter êxito em seus propósitos.

A ideia de igualdade em Amartya Sen

A igualdade vai se estabelecer como tema de discussão, segundo Castel (1998) a partir do séc. XVII, com base num estudo da realidade da França, mas com processos semelhantes em toda a Europa. Para ele, a desigualdade surge como problema social e político, quando as barreiras da sociedade tradicional são removidas.

Chegamos ao séc. XXI com a ideia de igualdade vista sob diferentes enfoques. O economista indiano Amartya Kumar Sen, praticante do liberalismo político lança os conceitos de justiça e igualdade, ponderando que é necessário encontrar outra maneira de fazer comparações interpessoais. Para tal, desenvolve a noção de capacidades.

Sen defende como principal pressuposto a igualdade básica de capacidade. A capacidade é representada pelas várias condições de estados e ações – funcionamentos - que uma pessoa pode realizar. É o conjunto capacitário que cada pessoa tem que lhe dá liberdade para escolher dentre os vários estilos de vida possíveis.

Sen afirma que ser igualitário não é uma característica “unificadora” (2008, p.45). Igualitarismo pode se traduzir como a exigência de igualdade num espaço específico. A ideia de igualdade de Sen é complexa, pois ele afirma que ao promover igualdade em um campo, se está automaticamente promovendo a desigualdade noutro campo. Sen problematiza a desigualdade, defendendo que a ideia de igualdade se

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

estabelece sempre em algum terreno. Assim, ao considerar uma dimensão igualitária, temos que assumir que estamos sendo desigualitários em outros terrenos e indagar: igualdade de que?

Há ainda a ideia de justiça defendida por Sen. Segundo Costa e Carvalho (2011), Sen reconhece a inexistência de uma fundamentação racional capaz de definir um critério perfeito de justiça, levando-nos a elaborar parâmetros que permitam escolher entre os múltiplos valores e discursos éticos existentes em uma comunidade, e mostra-se mais preocupado em delinear uma teoria capaz de orientar decisões políticas que ampliem a justiça social, especialmente no que toca à minimização das injustiças intoleráveis. (p.307)

Para o autor, a “base informacional de um juízo” identifica a informação da qual o juízo é diretamente dependente (SEN, 2008, p.127), e a opção por uma ampla base informacional contempla também a realização dos objetivos individuais e sociais e as possibilidades de escolha entre os funcionamentos que uma pessoa considera valiosos. Assim, ao optar pela pluralidade de variáveis focais, Sen explicita que cada teoria de justiça inclui a escolha de uma exigência particular de igualdade basal, o que influencia a escolha da variável focal para exame da desigualdade.

Políticas educacionais: onde está a igualdade?

Inicialmente, há que se pensar na razão pela qual a igualdade, enquanto preceito legal, precisou ser reafirmada desde a Constituição de 1988 até o PNE em 2014. É possível pensar que, se quatro grandes reformas, num período de vinte e seis anos, reafirmam o mesmo princípio, significa que esse princípio não se consolidou como garantia.

Quando falamos de igualdade, falamos da capacidade do indivíduo de realizar funcionamentos, as várias combinações de estados e ações que uma pessoa pode realizar. Isso envolve oportunidade, pois o sujeito pode ser capaz de realizar algo, mas se não tiver oportunidade de realização, isto não se traduz numa capacidade. Levado

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

para o campo das políticas educacionais, vemos que de nada adianta oferecer igualdade de acesso à educação, se não se oferece aos indivíduos condições de funcionamento realizado pois, garantir o acesso igualitário fará surgir desigualdade em outros campos, como o da permanência, o da aprendizagem, por exemplo.

Se as políticas educacionais não investem no conjunto capacitário dos estudantes, tira deles a liberdade de escolha entre os possíveis caminhos a serem trilhados.

Generalizando as considerações para as reformas educacionais analisadas, é válido afirmar que, ao se considerar dois únicos terrenos para igualdade, o do acesso e o da permanência, despreza-se os demais terrenos onde as desigualdades se estabelecem.

Se tomarmos como exemplo a política de cotas para ingresso nas universidades e a capacidade de realizar funcionamentos, defendida por Sen, têm-se que essa é uma política que garante acesso igualitário, mas a capacidade de realização não se estabelece igualmente. Primeiro, porque a universidade exige competências intelectuais que as formas de seleção para acesso não atestam. Segundo, porque cada indivíduo irá realizar a educação de maneira diferente. Se essas diferentes condições não forem levadas em conta, não há como considera-la uma política igualitária.

Sen nos alerta que, ao pensar políticas educacionais, o olhar da igualdade possa vir acompanhado da questão inicial proposta por ele: igualdade de quê? como forma de prever os campos em que se deseja que a(s) igualdade(s) se estabeleça(m). Considera que investir na busca da igualdade significa investir nas capacidades dos sujeitos para realizar funcionamentos, para que esses promovam realização de bem-estar.

CONCLUSÃO

Políticas públicas constituem-se num meio de diminuir a desigualdade. Entretanto, para além da igualdade basal, as políticas públicas necessitam de uma abordagem multidimensional, peça fundamental do pensamento de Sen. De nada adianta ter escolas iguais, professores com a mesma formação, gestores comprometidos,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que isso não se constituirá numa maior liberdade, porque a capacidade de realização dos alunos é diferenciada, definida por parâmetros ulteriores, assim como diferenciada é a disposição de recursos e a capacidade desses alunos de transformar esses recursos para realização. A educação pode ajudar a aumentar a capacidade de realização, mas não define igualdade, pois os pontos de partida são desiguais.

As políticas públicas, para Sen, devem apontar para condições de desenvolver as capacidades das pessoas de realizar através dos meios disponibilizados, neutralizando o efeito dos impedimentos de realização.

Assim, afirma o autor, a busca da igualdade pode ser avaliada de modo apropriado somente dentro de um contexto mais amplo, no qual as outras exigências não são arbitrariamente ignoradas. (2008, p.212). Este é o principal lembrete aos formuladores das políticas públicas.

Referências:

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 06 de julho de 2017
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 28/08/17.
- _____. LEI Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 16/06/2013.
- _____. LEI Nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 28/08/17
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica so salário**/trad. Iraci D. Poleti. RJ: Vozes, 1998.
- COSTA, Alexandre Araújo. CARVALHO, Alexandre D. Zaidan. **Amartya Sen – a ideia de justiça**. SP: Companhia das Letras, 2011.
- SANTOS, Boaventura Souza. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SEN, Amartya K. **Desigualdade Reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2008. 2ª ed.
- _____. **A Ideia de Justiça**. SP: Companhia das Letras, 2011.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO
MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG: articulações e reflexões.**

Nathália Ribeiro de Faria Azambuja, Faced/ UFU
nathy.azambuja@gmail.com
Dra. Lucia de Fatima Valente, ICH/Faced/UFU
valentelucia@yahoo.com.br

O presente trabalho tem como objetivo tecer reflexões sobre o Plano Municipal de Educação (PME) e sua relação com a Gestão democrática. O Plano Municipal de Educação tem como finalidade atender ao desenvolvimento da educação local, se constituindo em um planejamento fundamentado nas reflexões, intenções e ações a serem executadas de forma organizada e objetiva que respondam as demandas reais do município.

O nosso objeto de estudo é a Lei 12.209/2015 que implementou o Plano Municipal de Educação no município de Uberlândia-MG para o decênio de 2015 a 2025, com o enfoque na meta 4, em específico a estratégia nº 03 que dispõe acerca da Gestão Democrática. A fim de respaldar a discussão, buscamos o suporte em referenciais teóricos como Paro(2011), Dourado(2012), Cury(2007), e em documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

Em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). Esta Lei estabelece as metas para a próxima década no que diz respeito à educação. Dentre elas destacamos a “meta 19”, que apresenta uma temática de grande importância, a Gestão Democrática na Educação.

O PNE por meio dessas metas e estratégias não define sua concepção de gestão democrática, apontando proposições de caráter mais prescritivos e procedimentais. No que se refere ao acesso do cargo de direção escolar, um dos princípios democráticos base, o documento determina que: “*considere, conjuntamente, para a nomeação dos*

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar” (BRASIL, 2014). Portanto, os Estados e Municípios a partir da data de vigência da Lei 13.005/2014 em seu processo de seleção de dirigentes escolares deverão levar em consideração critérios de caráter técnicos e de méritos, e a participação da comunidade escolar.

A Constituição Federal do Brasil, decretada em 1988, traz a gestão democrática como um dos princípios norteadores da oferta do ensino público no país. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 reitera o discurso sobre a inclusão da participação da sociedade nas questões educacionais.

Nessa perspectiva a gestão democrática no Brasil se torna de caráter obrigatório nas escolas públicas, embora ainda não compreendida totalmente e incorporada na prática do cotidiano escolar. Entretanto é incontestável seu valor como mecanismo de formação e participação em prol da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Partindo do pressuposto que a democratização das relações escolares passa pela redistribuição do poder, é preciso analisar a reestruturação dos espaços de exercício da Gestão Democrática da educação. É importante a garantia de mecanismos necessários para o exercício desse modelo de gestão, alguns deles são: a participação da comunidade na escolha dos diretores escolares, criação de colegiado escolar e grêmios estudantis, efetivação do conselho municipal de educação, bem como a criação de políticas públicas educacionais que tenha como partida a realidade escolar.

A escolha pela eleição de diretor escolar destaca-se entre a prática como a que melhor representa o desenvolvimento de uma gestão democrática. É incoerente se pensar em uma sociedade democrática, mais justa e participativa e não se pensar na democratização dos espaços escolares. Compreendendo que a opção por um processo eletivo na seleção de diretores é a forma mais eficaz de se escolher um profissional comprometido com os interesses da escola, com os servidores e a comunidade que o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

escolheu. Partimos do pressuposto que a democratização da escola deve ir além do acesso da comunidade a seus serviços, devendo proporcionar a população a participação nas tomadas de decisões acerca de seus interesses, o que implica envolvimento no mecanismo de escolha de seus gestores.

No dia 26 de junho de 2015 foi sancionada a Lei nº 12.209, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio 2015/2025. O desafio para o município de Uberlândia foi a elaborar um plano que estivesse em consonância com o Plano Nacional de Educação e que garantisse sua identidade e autonomia.

O eixo IV do PME discutiu e estabeleceu meta, diretrizes e estratégias acerca da “Gestão Democrática”. Cabe ressaltar a estratégia de nº 3 que propõe “Desenvolver ações, com vistas a provocar a elaboração e aprovação de lei, no âmbito federal, estadual, e municipal, acerca da escolha de gestores das unidades escolares de ensino básico”. (UBERLÂNDIA, 2015, p. 55), o qual corresponde o foco do nosso trabalho.

A partir das nossas análises sobre o PME Uberlândia, verifica-se que a estratégia 03 é a única em todo texto da lei, que dispõe sobre a seleção de diretores escolares. Assim, tendo como o objeto desta pesquisa a relação da Gestão democrática no PME Uberlândia com ênfase na escolha de diretores das escolas públicas do município, o texto aprovado nos deixa com algumas interrogações: Quais seriam essas Ações a provocarem a elaboração e efetivação dessa lei de forma concreta? O que o município vem fazendo sobre a execução dessa estratégia? Diante dessas questões, fomos buscar na avaliação de resultados do PME Uberlândia o desenvolvimento dessa estratégia específica.

Com base nessas deliberações, buscamos as avaliações e relatórios sobre a execução do PME, com o foco na Meta IV, que dispõe sobre a Gestão democrática, mais especificamente na estratégia de número 03. No entanto, até a data de encerramento deste trabalho não tivemos acesso a nenhum dado, ou relatório divulgado sobre o conjunto de ações já realizadas para o cumprimento e monitoramento das metas, diretrizes, e estratégias nesses três anos de implementação do Plano. Entendemos que a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

produção desses relatórios e avaliações tornam-se fundamentais, pois é através desse processo que é possível mensurar a sua evolução, permitindo dimensionar o percurso percorrido, examinando criticamente as ações realizadas, seus limites e avanços, o que falta e o que pode ser feito para alcançar os objetivos propostos no PME-Uberlândia dentro do prazo determinado.

É oportuno considerar, também que um possível desafio para a materialização dessa estratégia em si se encontra em sua escrita, pois a mesma contém como verbo principal o “provocar”. E mesmo contendo o verbo “desenvolver” em seu texto, os mesmos não se apresentam com o caráter de garantir ou assegurar seu cumprimento, não indicando em sua formulação quais ações a serem tomadas para sua realização, o que confere ao documento um caráter genérico, pois não se apresenta uma finalidade e/ou uma porcentagem específica a ser alcançada.

Vale ressaltar que atualmente na rede municipal de Uberlândia ainda se perpetua como escolha dos dirigentes escolares a nomeação política partidária, e como vimos na análise no PME esse tipo de seleção está em consonância com o Plano, visto que o mesmo apesar de instituir metas e diretrizes acerca da Gestão democrática não prevê nenhuma alternativa ou determinação sobre qual modalidade de escolha a ser feita que assegure a perspectiva democrática nesse processo.

Considerando as investigações realizadas neste trabalho e a reflexão sobre os resultados encontrados, embora aponte reflexões sobre gestão democrática, percebe-se que o PME de Uberlândia, no âmbito de seu discurso deixa algumas interrogações quanto à escolha de diretores na rede municipal e qual a proposta a ser utilizada; não promovendo discussões mais aprofundadas sobre a questão. Constatou-se, ainda que em sua redação não se encontra nenhuma regulamentação de métodos para seleção de dirigentes que garantam uma perspectiva democrática.

Diante das análises realizadas, compreendemos que houve perdas para todos envolvidos na defesa da Gestão Democrática, quando no Plano Municipal de Educação - Uberlândia não estabeleceu ou legitimou em seu texto nenhum método que esteja em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

consonância com a perspectiva democrática acerca da escolha de seus gestores escolares. Partimos do pressuposto que a Gestão democrática tem como um dos seus fundamentos a eleição para diretores, entendemos que eles são os atores principais, responsáveis por liderar todos no âmbito da escola nesse processo de mudança de relações.

Portanto, não há dúvidas que o Plano Municipal de Educação possa ser um instrumento consistente e eficaz para reformulação das políticas públicas educacionais a médio e curto prazo, no que se refere à consolidação da Gestão democrática. Entretanto, o desafio político que se apresenta é que esses, em formas de leis, garantam mecanismos que assegurem a real concretização dessa perspectiva democrática nas escolas, através de disposições de metas, diretrizes, e estratégias com objetivos de alcance reais; que reflitam como avanço no cotidiano na prática escolar, e na participação ativa dos sujeitos, compreendida na dimensão da mudança, como atividade essencial para a construção de uma sociedade mais justa.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 27/05/2018.

CURY, C. R. J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação.** RBPAAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007

DOURADO, L. F. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Gestão em educação escolar** / – 4 ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Brasil. 2012.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

UBERLÂNDIA. **Lei 12.209 de 26 junho de 2015.** Institui o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <http://conselhomunicipaldeuberlandia.blogspot.com.br/2015/07/plano-municipal-de-educacao-de.html>. Acesso: 28/05/2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

DIREITO A EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE O MEDIADOR ESCOLAR

Patrícia Aparecida Gomes Araújo, UERJ, araujo.aaraujo@icloud.com

Paula Fernanda do Amaral Couceiro, UERJ, marta.paula36@hotmail.com

Thayná de Souza Lima, UERJ, thayna.lima6277@gmail.com

Lucilia Augusta Lino, UERJ, lucilialinop@yahoo.com.br

Este trabalho tem como objetivo discutir a questão da inclusão dos alunos público alvo da Educação especial, em relação ao direito à educação, focalizando o profissional de apoio, o mediador escolar. Partimos do pressuposto de que a redução no investimento em educação, devido a Emenda Constitucional 95/2016, compromete a qualidade da educação na perspectiva inclusiva e o atingimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Neste trabalho, focalizamos o mediador escolar, investigando o que a lei determina quanto a sua formação, ingresso e como deve ser sua atuação nas escolas. Há uma preocupação em destinar um investimento para a sua contratação, capacitação e condições de trabalho visando a qualidade do ensino e o direito à educação ?

Chamaremos aqui de *aluno especial* o público alvo da educação especial, a saber os alunos com deficiência - motora, sensorial e/ou intelectual -, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011). A adoção da perspectiva inclusiva no Brasil, ampliou os desafios postos para a educação, sendo que a Educação especial como modalidade é uma forma de assegurar recursos para que a educação inclusiva se efetive, visto que os materiais e espaços da educação devem ser preparados para receber a todos os alunos, com ou sem deficiência. (BRASIL, 2008) A Constituição Federal de 1988 assegurou a todos o direito a educação, e sua oferta deve ser pública, gratuita e de qualidade, sem qualquer forma de discriminação, o que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

inclui sujeitos historicamente excluídos como o público alvo da educação especial. O PNE nos mostra que todas as crianças têm o direito de estar na escola a partir dos 4 anos, deve-se alfabetizá-las até o final do terceiro ano e em se tratando das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a meta 4 do PNE diz que seu acesso à educação básica deve ser universalizado e que tenham um atendimento especializado com inclusão na educação básica regular com salas de recursos, escolas e serviços especializados, sendo público ou privado. (BRASIL, 2014)

Na Lei 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência no capítulo que trata do Direito à educação, o Art. 27 reafirma a educação como direito da pessoa com deficiência, e assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Logo para atingir o que preconiza a legislação, as escolas em todos os níveis devem possuir recursos e serviços para que todos os alunos, independentemente de suas características, alcancem seus objetivos. Quanto mais recursos a escola proporcionar para uma melhor condição de educação para os alunos especiais, maior serão as chances deles se desenvolverem e terem uma vida de qualidade.

Dentre esses recursos está o apoio ao aluno especial, prescrito no Artigo 28 que diz que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. (BRASIL, 2015)

Vemos que a lei assegura que os alunos especiais têm o direito ao profissional de apoio e o órgão público tem o dever de proporcionar nas escolas públicas uma pessoa qualificada para esse atendimento. Dessa forma, quando uma criança necessitar deste apoio, ele esteja presente para apoiá-la.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Entretanto, podemos observar que o que está prescrito na lei nem sempre é observado nas redes públicas e mesmo privadas. Destacamos ainda que falta uma especificação sobre o perfil deste profissional de apoio. Apenas a título de exemplo, encontramos dois concursos do Rio de Janeiro, realizados nos últimos dois anos, em dois municípios diferentes, para dois cargos específicos que tratam do público alvo de educação especial: ‘cuidador de alunos com necessidades especiais’ e de ‘agente de apoio à educação especial’. As funções do candidato a cuidador ou agente de apoio das crianças deficientes seriam referentes ao cuidado e acompanhamento deste aluno nas dependências da escola, estar em sala e ajuda-lo na escrita e leitura das matérias, se necessário, e inclusive fornecer auxílio ou supervisão nas idas ao banheiro. Se as funções são comuns a ambos os cargos, a formação requerida é diferente em cada edital, pois um requeria o ensino médio completo, porém não especificava qualquer capacitação para exercer a função substituindo a qualificação por iniciativa e boa vontade do candidato, e o outro edital exigia apenas o ensino fundamental para o candidato.

Acreditamos que a lei deveria estipular a obrigatoriedade de uma formação específica deste profissional, visando a qualidade do atendimento, aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno. Não há uma exigência legal de uma formação continuada por parte do órgão contratador, que valorizaria o trabalho deste profissional, o que acarretaria numa melhor qualificação profissional, melhor recurso para este aluno e possivelmente um melhor desempenho dele na escola e nos ambientes que frequenta. Detectamos, ainda, imprecisão nas informações sobre quais escolas das redes públicas dispõem de apoio, do atendimento educacional especializado (AEE) e dos serviços disponibilizados. Os dados são das áreas, pois o atendimento especializado é ofertado em polos, e dessa forma não sabemos quais as escolas públicas que atendem alunos com deficiência, e quais dispõem dos recursos necessários para estas crianças. Como observamos, algumas redes realizam concursos públicos e outras contratam estagiários - de escolas normais ou de Pedagogia – para desempenhar essa função. Entretanto, seja

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

um profissional ou um estagiário, não há uma garantia de que toda a escola pública tenha esse agente de apoio e nem que este esteja presente em todas as salas de aula. Nas redes privadas, muitas vezes, é a própria família que procura um mediador que acompanhe seu filho na escola e o remunere.

O desafio consiste em assegurar a presença desses profissionais a serviço da escola, em quantidade suficiente para atender a todas as salas de aula em que seu serviço se faça necessário. Outro desafio consiste na qualificação do profissional para dar o suporte necessário ao aluno especial. Tais desafios exigem o compromisso do Poder Público na qualidade deste serviço e no aporte de investimento para contratação e qualificação do funcionário. Defendemos que a função de apoio ou mediador seja ocupada por profissional da educação, e que este tenha uma formação inicial para exercer a função.

A educação inclusiva requer investimentos em recursos humanos e materiais para ser implementada de fato, sendo este um desafio em tempo de crise política e econômica e de imposição de ajustes fiscais que efetuam cortes nos orçamentos da educação pública.

Dentre as inconclusivas considerações finais, destacamos que para que as metas e estratégias do PNE sejam efetivamente cumpridas, e assim assegurar que todas as crianças sejam de fato incluídas na escola, é essencial que seja disponibilizado o apoio necessário – material e humano - para permitir a aprendizagem. O poder público federal, estadual e municipal deve prover o investimento adequado para assegurar os recursos humanos e materiais necessários e fiscalizar sua aplicação, visando garantir a inclusão dos alunos público alvo da Educação especial nas redes regulares de ensino, sem qualquer discriminação. A perspectiva inclusiva exige que o ambiente escolar tenha os recursos e os profissionais adequados às necessidades de aprendizagem das crianças e jovens que deles necessitam, sob pena de comprometer a qualidade do ensino ministrado e o direito à educação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei N° 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso 10 de junho de 2018.

_____.Lei N° 13.146, de 6 de Julho de 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 28 maio 2018.

_____. Decreto N° 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso 10 de junho de 2018.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Min. nº 555, de 05/06/2007 e Port. nº 948, de 09/10/2007. Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso 10 de junho de 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA:
A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COM PROJETOS À AUTONOMIA
DISCENTE E DOCENTE

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva, UNISANTOS, sandrafreitas@unisantos.br

Enéas Machado, UNISANTOS, eneasmachado@unisantos.br

Grupo de Pesquisa/CNPq: Instituições de Ensino: políticas e práticas

Trabalho financiado pela Agência de Fomento: CAPES

Este estudo tem por objetivo propor uma reflexão sobre a gestão democrática no âmbito da escola e princípios norteadores, estabelecidos pela legislação vigente. Nesta esteira, a presente incursão corrobora a implementação de projetos em sala de aula, na perspectiva de renovar a prática pedagógica estabelecendo leituras-releituras-interpretações-reinterpretações para o trabalho didático na perspectiva de um currículo integrador. Parte-se do pressuposto de que o trabalho com projetos pode ressignificar o ensinar como ação democrática e contribuir na autonomia do professor e aluno. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que parte da análise documental de 230 projetos da Secretaria de Educação de Santos/SP e realização de entrevistas semiestruturadas com 20 professores no ano de 2017. Os resultados indicam a contribuição do trabalho com projetos como modo de vincular essa proposta à ação democrática na escola e na sala de aula em direção à emancipação do sujeito e à profissionalização dos professores. Promove a dialogicidade, respeitando a voz e a vez dos discentes, pela aprendizagem participativa, dinâmica, significativa, humanizada e aos professores possibilidades de articular práticas pedagógicas inovadoras e interessantes.

Gestão Democrática: do trabalho com projetos às práticas pedagógicas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A gestão democrática é fruto das lutas históricas dos educadores. Foi firmada nos marcos legais da educação no Brasil, tratada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 206, inciso VI: “gestão democrática do ensino público como um dos princípios sob os quais o ensino brasileiro deve ser ministrado”, em consonância com o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Portanto, este estudo fundamenta-se em concepções teóricas, referenciadas por Libâneo (1996), Hernández (2000), Dewey (2004), Abdalla (2010) e Freire (2011), que dialogam com os preceitos legais para sustentar que a escola é o “locus” do ensino, mas também de relação democrática participativa, onde diretor, coordenador pedagógico, professores, pais e alunos decidem juntos o rumo da escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico, tendo como “norte das ações pedagógicas” desenvolvidas pelos professores no interior da sala de aula, conforme afirma Abdalla (2010), a (re) construção de “sua própria identidade” (ABDALLA, 2010).

No entanto, construir um ambiente democrático não é uma tarefa fácil e, por esta razão, “uma gestão participativa também é a gestão de participação” (LIBÂNEO, 1996, p. 2000), ou seja, é formar cidadãos ativos, na maioria das escolas públicas, com espaços que promovam diálogo para participação e reflexão crítica, desenvolvendo nos alunos capacidades: críticas, de resolver problemas, de ser protagonista de seu conhecimento e evidenciar a voz e vez dos alunos em sala de aula (FREIRE, 2011). Com isso, evidencia-se tornar a aula mais prazerosa e democrática; pois, como observa Dewey (2004, p. 9), “esta concepção da educação como ‘preparatória’ para a sociedade do futuro pode sacrificar o desenvolvimento das capacidades que tem os estudantes para resolver problemas do presente”. Nesta concepção, ver os jovens como cidadãos que podem contribuir para o fortalecimento da democracia na medida em que melhoram suas capacidades a partir dos conteúdos escolares, que aproximam de seus interesses, são aspectos centrais que afirmam a inserção destes alunos na vida democrática com mais diálogo, análise crítica da informação, tomada de decisões coletivas, inclusão,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

respeito ao outro e a busca do bem comum. Esse exercício começa na escola e é defendido por Freire (2011) e Dewey (2004), tornando o professor um gestor democrático.

Alguns autores, como Hernández (2000), realizam estudos acerca do trabalho com projetos, discutem uma nova visão educativa com propostas que aproximam o conteúdo dos alunos, tornando-os protagonistas de seus saberes. Neste sentido, o trabalho proposto por projetos desenvolvidos pelos professores seria um passo para se estabelecer esta ação democratizada na sala de aula, à medida que os alunos adquirem experiências de participação no coletivo. E, com isso, melhoram suas habilidades para tomar decisões, convivendo com a autoria de suas ações (HERNÁNDEZ, 2000), nos processos estabelecidos em aula.

Do processo metodológico

A metodologia, de abordagem qualitativa, em um primeiro momento, utiliza-se de um estudo documental, que analisa os projetos, desenvolvidos por professores, vencedores em um certame, intitulado Prêmio Educador Santista (de 2009 a 2017) e reflete sobre a ação docente e sua valorização (GIL, 2008). Realizou-se um estudo preliminar, de 230 projetos inscritos, e estes foram compilados em uma planilha, constando: Nome do Projeto, Níveis de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos – Ciclo I e Ciclo II; Público Alvo. Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 20 professores, que tiveram seus projetos selecionados em 2017, cujos dados foram analisados segundo Bardin (2009). O intuito era de verificar: os motivos de se trabalhar com projetos; as dificuldades docentes frente a essa metodologia; as questões do professor com a pesquisa; se houve participação em formações específicas com apoio na execução de projetos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Em relação à análise dos dados, “quanto aos motivos de se trabalhar com projetos”, observa-se pelas similitudes das respostas, o fato deste trabalho aproximar o aluno do conteúdo, pelo protagonismo e autonomia que se desenvolve no aluno, justifica-se a linha de interesse neste trabalho, destacando-se até a emancipação de ações educativas destes jovens. “Quanto às dificuldades em trabalhar com projetos”, as respostas mais recorrentes foram a dificuldade de conseguir sintetizar (relatar) o projeto e organizá-lo com o material comprobatório. Do questionamento: “Seu projeto faz parte do Projeto Político-Pedagógico/PPP de sua escola?”, não constatamos a inserção da totalidade dos projetos, apenas 12 professores mencionaram que seus projetos encontravam-se no PPP da escola. “Quanto à formação/ profissionalização”, é unânime os professores questionados manifestarem o contentamento pela pesquisa nos diferentes materiais didáticos e por sempre buscarem respostas na teoria, fundamentando sua prática.

A discussão sobre a gestão democrática da escola é ampla e necessária, pois podemos dizer que no nível da efetivação pode significar participação no envolvimento das várias instâncias da escola, no planejamento e nas decisões relativas à instituição, ou apenas significar representação, quando há órgãos colegiados na escola sem efetivo envolvimento ou poder de intervenção e decisão.

Não podemos dispersar os interesses coletivos, voltando-se apenas à preocupação individualizada e isolada. Nesse sentido, a autonomia passa a ser conquistada a partir da criatividade e da competência em buscar novos caminhos e por meio da articulação com a comunidade, indo para além do instituído.

Por fim, no caso do professor, há a necessidade de uma ruptura com o modelo hierárquico das relações pedagógicas “verticais” para se “compartilhar” novas ações e “saberes” (SAUL; SAUL, 2013, p. 112), que os leve à participação e à autonomia como “práxis” (ABDALLA, 2010), sob o olhar do processo democrático no cotidiano da sala de aula e da escola. E isso se dá por meio de concepções, práticas diversificadas e estratégicas, propostas e exemplos concretos, como os aqui descritos, estabelecendo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

uma cultura democrática na sala de aula à luz da autonomia dos sujeitos, nos processos de elaboração-desenvolvimento e avaliação de projetos.

Referências

ABDALLA, M. F. B. A construção do Projeto Político- Pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In: VEIGA, I. A. P. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 153-173.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 10 maio 2018.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil 1988**. Disponível em: <http://paraíso.etfto.gov.br/admin/upload/docs_upload/legisla01_constituicao.pdf>. Acesso em 22/5/2018.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: Dover Publication, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

HERNÁNDEZ, F. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAUL, A.M.; SAUL, A. O Saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cad. de Pesq.**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: FINANCIAMENTO,
PERSPECTIVAS E DESAFIOS.**

Alessandra Fontes Iglesias
ale.iglesias29@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo analisar o do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), suas perspectivas, seu financiamento e desafios, a partir de ordenamentos legais e da literatura sobre o assunto. Diante da meta 5 do Plano Nacional de Educação, que indica a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014), o PMALFA, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, se colocou no contexto nacional como uma estratégia do Ministério da Educação (MEC), para fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização de crianças matriculadas no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental nas instituições públicas brasileiras.

O Programa Mais Alfabetização justificou-se pelos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB). O MEC oferece, através do programa, suporte técnico e financeiro via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às unidades executoras (UEx). A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, apoiada principalmente na análise documental e bibliográfica. A análise da legislação federal tornou-se de grande importância para a construção dessa investigação, pois evidencia os contextos pelos quais as políticas públicas educacionais estão ancoradas.

DISCUSSÃO

O direito à educação disposto na Constituição Federal de 1988 precisa ser assegurado pois trata-se de um bem público e reconhecido. Educar para a cidadania é

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

apontar caminhos, desvelar esperanças e a escola deve promover ao aluno instrumentos para uma participação efetiva na sociedade.

Garantir a alfabetização na idade certa ainda é um grande desafio educacional a ser enfrentado pelo Brasil. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 34% dos estudantes nas séries iniciais do ensino fundamental possuem proficiência insuficiente na escrita e 54% possuem proficiência insuficiente na leitura. (INEP, 2016)

O Programa Mais Alfabetização, instituído por meio da Portaria nº 142/2018, possui base legal fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), em seu art. 32, afirmando que a formação básica do cidadão no ensino fundamental dar-se-á mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. (BRASIL, 1996).

O PMALFA surgiu como uma estratégia do governo federal para combater os resultados insatisfatórios obtidos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que foi criada com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização das crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, tal estratégia precisa estar associada a fontes de financiamento para que possa acontecer no âmbito das instâncias subnacionais.

Cabe ressaltar que a Constituição Federal em seu Art. 212 que define a aplicação da União de no mínimo 18% dos recursos oriundos dos impostos para o desenvolvimento do ensino, que segundo Menezes (2017, p. 57);

A vinculação constitucional, disposta no Art. 212, busca garantir a destinação de um percentual mínimo de receita resultante de impostos, compreendidas as transferências, para a educação, por parte de cada um dos entes federados.

Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE - 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho (BRASIL, 2014), que afirma em sua meta 5, a importância de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Ensino Fundamental”. O PNE além de prever a erradicação da taxa de analfabetismo até o final de 2024, também em sua meta 20, evidencia a importância do financiamento da educação, que de acordo com Portela (2009, p. 12) “O financiamento é fundamental, posto que a maior parte dos aperfeiçoamentos relacionados à educação pública pressupõe alocação de recursos”.

O preâmbulo que institui o Programa Mais Alfabetização coloca que ele: “visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental”. (BRASIL, 2018), cumprindo assim determinação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Importante ressaltar que o Programa Mais Alfabetização não se constitui como único desenho de política pública educacional para a melhoria das taxas educacionais de leitura e escrita, na proposta de alavancar os índices de alfabetização em todo o país. a citar o Pro-Letramento (2006) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2012), todos com investimentos financeiros do governo federal.

Nessa perspectiva, possuindo como referência a ANA, o governo federal, destinou recursos para as instâncias subnacionais, que por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) deverá ser empregado da seguinte forma: (BRASIL, 2018b, p.6)

- I – na aquisição de materiais de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades previstas em ato normativo próprio;
- II- no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades.

O PDDE consiste na descentralização dos recursos oriundo do governo federal, com o objetivo de promover condições de melhorias na estrutura física e pedagógica das escolas, com a conseqüente elevação do desempenho escolar. (BRASIL, 2011), possuindo ações agregadas, entre elas o Programa Mais Alfabetização.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Essa iniciativa terá um investimento total de R\$ 523 milhões de reais, divididos em duas parcelas, que para serem liberados será necessário que as escolas, após realizarem a adesão mantenham o sistema de monitoramento da SEB/MEC atualizado e não possuam pendências cadastrais com prestações de contas nos anos anteriores. Em entrevista para G1 o Ministro da Educação Mendonça Filho colocou: “Os recursos do Mais Alfabetização já estavam previstos no orçamento de 2018 e serão repassados a escolas de estados e municípios. Neste ano serão liberados R\$ 253 milhões, sendo que R\$ 124 milhões de forma imediata para as escolas. A próxima parcela está prevista para o segundo semestre desse ano”.(2018)

No sentido de favorecer a alfabetização os professores terão o apoio técnico de um assistente de alfabetização em cada turma. O assistente de alfabetização vai passar 5 ou 10 horas semanais em sala de aula, no turno, dando suporte ao professor alfabetizador nessa missão.

O valor para o recebimento dos recursos foram calculados com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior. Os valores apresentados pelo programa são: “I – quinze reais por matrícula de 1º e 2º ano do ensino fundamental nas referidas turmas” (BRASIL, 2018c)

No âmbito do Programa Mais Alfabetização as escolas foram classificadas em seu Art. 3º como vulneráveis e não vulneráveis, sendo consideradas vulneráveis aquelas que: “mais de cinquenta por cento dos estudantes participantes do SAEB-ANA tenham obtidos resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática) (BRASIL, 2018).

No que tange ao financiamento, é importante ressaltar que o PMALFA tem como área de atuação prioritariamente as escolas de vulnerabilidade social e aquelas com baixos índices desenvolvimento.

Para o ressarcimento dos voluntários, os valores foram alocados conforme situação de vulnerabilidade da escola: “II - trezentos reais por mês, por turma, para

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

assistente de alfabetização, nas unidades escolares vulneráveis; e III – cento e cinquenta reais por mês, por turma, nas demais unidades escolares”. (BRASIL, 2018c).

Por todo o exposto, conclui-se que o Programa Mais Alfabetização é uma política pública educacional, com suporte financeiro descentralizado do governo às instâncias subnacionais com a finalidade de apoiar as escolas brasileiras no processo de alfabetização, fortalecendo a aprendizagem dos alunos, na tentativa de erradicar o analfabetismo no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Edição 2016. Brasília, DF, out. 2017. Consulta realizada em 15 de junho de 2018 no site: portalmeec.gov.br
- _____. Presidência da República. Casa Civil Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018a.
- _____. Programa Mais Alfabetização – Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. MEC. 2018b.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Resolução nº 7 de 22 de março de 2018. Autoriza a destinação de recursos para a cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018c.
- G1 Política. O GLOBO. Entrevista com o Ministro da Educação Mendonça Filho. Realizada em 28 de março de 2018. Consulta feita pelo site: <http://g1.globo.com/politica/noticia/governo> realiaada em 13 de junho de 2018.
- MENEZES, Janaina S. S. Financiamento da educação básica: da receita de impostos ao FUNDEB. Políticas Públicas de Educação. Coletânea de Texto. 1º ed. Rio de Janeiro. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro.2017
- PORTELA, Romualdo. Financiamento e gestão. Impasses e perspectivas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.3, n.4, p. 11-21, jan-jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O CUMPRIMENTO DA META 19 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
(2014-2024) NAS CAPITAIS BRASILEIRAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS
PARA O PROVIMENTO DOS DIRETORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Maria de Fátima Magalhães de Lima

fatima_mlima@superig.com.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação -

NUGEPPE/UFF

Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado através da Lei 13.005 (BRASIL, 2014) para o decênio 2014-2024, conforme instituído na Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 1988), possui 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias relacionadas ao cumprimento dessas metas. O processo de tramitação e sanção da Lei foi precedido de amplo debate entre setores da sociedade civil, movimentos sociais e entidades do campo educacional durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010. Posteriormente, ao longo de três anos, com a apresentação do Projeto de Lei do PNE (PL 8.035/2010) ao Congresso Nacional, o legislativo tornou-se a arena de disputas em torno de concepções da política educacional, culminando com a apresentação do texto final do PNE, que expressa a síntese possível das diferentes proposições discutidas e tensionadas nestes contextos.

Dentre as políticas abordadas no PNE a gestão democrática é apresentada através da Meta 19, que chama atenção em face da limitação da gestão democrática ao provimento dos diretores escolares. Ainda que o texto não cite explicitamente este processo, indica como objetivo a ser alcançado no prazo de dois anos, efetivar a gestão democrática nas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

escolas públicas, combinando “critérios técnicos de mérito e desempenho” e consulta pública à comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

A este respeito, é necessário destacar que o conteúdo da Meta expressa uma cadeia de discrepâncias entre as proposições apresentadas no Documento Final da CONAE 2010, o PL 8.035/2010 encaminhado ao legislativo, e a Lei 13005 sancionada em 2014, em vista do distanciamento do caráter mais abrangente da gestão democrática, como apontam Lino e Morgan (2018).

O propósito deste trabalho, de natureza exploratória, é analisar o cumprimento da Meta 19 do PNE (2014-2024) nas capitais brasileiras, notadamente no que diz respeito às normas vigentes que regulamentam a escolha e o provimento dos diretores escolares, com a finalidade de responder as seguintes questões: As normas legais que regulamentam o processo de seleção dos diretores escolares das capitais brasileiras estão em consonância com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação? Quais as perspectivas e desafios para o cumprimento desta Meta, no âmbito destes dispositivos legais? A discussão parece importante, tendo em vista que os diretores são pessoas-chave na gestão escolar. E as formas de acesso e as competências exigidas para o cargo influenciam na maneira como a gestão escolar é conduzida.

Metodologia e dados

As informações contidas neste trabalho provêm da análise de dados coletados em documentos oficiais, revisão bibliográfica e questionários aplicados aos diretores na edição da Prova Brasil de 2015. Os documentos oficiais, constituídos como fontes primárias, coletados nos portais eletrônicos das secretarias de educação e prefeituras, são: decretos, leis municipais, portarias, resoluções, instruções normativas, editais e leis específicas de gestão democrática, que dispõem sobre acesso e provimento de diretores. Na análise documental, o tratamento analítico foi elaborado a partir do levantamento das convergências, divergências, ou ainda lacunas entre os documentos oficiais e o texto da Meta 19 do PNE. A abordagem quali-quantitativa foi empregada utilizando-se complementarmente as variáveis correspondentes à formação inicial e continuada dos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

diretores extraídas dos questionários da Prova Brasil e tratadas estatisticamente. As respostas dos diretores foram cotejadas aos documentos oficiais, a fim de analisar os desafios para o cumprimento dos critérios técnicos prescritos nas diretrizes legais.

Mecanismos de acesso e de provimento do cargo de diretor escolar: a Meta 19 no contexto brasileiro

No Brasil, o acesso ao cargo de diretores escolares nas redes públicas se estabeleceu tradicionalmente através de quatro mecanismos: indicação (política ou técnica), concurso público, eleição (voto direto da comunidade escolar) e modalidades mistas. A Meta 19 do PNE definiu que os entes da federação deverão definir modalidades mistas (seleção + eleição) para a nomeação dos diretores. Acerca deste aspecto, cabe considerar que a instituição desta modalidade, que integra critérios técnicos e participação da comunidade escolar, parece resultar de uma possível conciliação das concepções em disputa no processo de tramitação do PL no legislativo. Contudo, ressalte-se que tais mecanismos já vinham sendo progressivamente adotados pelos executivos municipais em substituição aos processos “puros” de eleição, ou indicação, conforme abordado por Lima (2014). Segundo a autora (2014, p.3), o caráter híbrido deste mecanismo procura compatibilizar “legitimidade política, responsabilização compartilhada e capacidade gerencial”, no sentido de responder às demandas por planejamentos estratégicos locais e *accountability*. Tais atribuições estão sob a responsabilidade dos diretores, que, de acordo com Souza e Gouveia (2010), abarcam um amplo leque de tarefas técnico-administrativas, políticas e pedagógicas.

Resultados e discussão

De acordo com a análise nos documentos, 21 das 27 capitais brasileiras dispõem de leis que regulamentam o acesso ao cargo de diretor através de **processos mistos**, combinando a eleição com critério(s) técnico(s) de mérito e desempenho (certificação após prova de conhecimentos, apresentação de plano/projeto de gestão, termo de compromisso, “ficha limpa”, avaliação profissional). Desses documentos, 18 foram formulados após a sanção do PNE. A modalidade de **eleição direta**, sem qualquer

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

exigência técnica, foi observada em 2 capitais: Porto Velho e Campo Grande. Em relação ao **concurso**, chama atenção que São Paulo mantenha esta modalidade para acesso e provimento dos diretores, mesmo após a sanção do Plano Municipal de Educação, que embora cite mecanismos de gestão democrática, passa ao largo deste tema. Nos portais eletrônicos de Macapá, São Luís e Boa Vista **não foram encontrados** quaisquer documentos que indiquem modalidades para acesso e provimento do cargo de diretor, esboçando suposta ausência de regulamentação deste processo nestas localidades.

No que tange à formação, de acordo com os dados dos questionários da Prova Brasil, em 2015, 97% dos respondentes registraram que a escolaridade mais alta concluída até a graduação foi em nível superior. 44% revelaram que cursaram Pedagogia, 4% o Normal Superior e 43% licenciaturas diversas. 42% revelaram que obtiveram a formação em graduação há pelo menos 15 anos e 35% entre 8 e 14 anos. Quanto à formação continuada, 17% dos diretores revelaram não ter participado de qualquer atividade de formação profissional, e dos que participaram 21% informaram que não houve impacto ou que o impacto foi moderado nas atividades desenvolvidas como diretor. A análise dos resultados deixa transparecer que o acesso ao cargo e o a atuação na função de diretor enfrentam desafios que a formação inicial e continuada dos professores precisa responder. Em 60% das capitais brasileiras, que adotam modalidades mistas, o plano de gestão se constitui como componente técnico e requisito para participação no processo seletivo, confirmando que o local, como aponta Barroso (2013), tornou-se imperativo para consolidação da descentralização e da implementação das políticas pós-burocráticas. Desta forma, é necessário considerar na formação, a natureza do trabalho na gestão, tanto para os professores que cursam Pedagogia quanto para aqueles que cursam as licenciaturas, em vista de corresponderem a um percentual significativo de diretores, conforme respostas do questionário. Vale ainda ressaltar, que embora a certificação se constitua como requisito preponderante entre os critérios técnicos fixados nos documentos legais (observado em 70% das capitais) houve

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

reduzida menção à universidade como responsável pela organização dos cursos oferecidos aos candidatos à direção.

Considerações finais

Se por um lado os resultados parecem anunciar uma perspectiva alvissareira de redução da indicação de diretores nas capitais brasileiras após a sanção do PNE, por outro, são evidentes os desafios em relação à formação inicial e continuada desses agentes em diálogo com as atribuições inerentes ao exercício da função, especialmente num contexto de exigência de competências técnicas para acesso ao cargo. Parece também importante observar se tais competências promoverão iniciativas de participação nos processos de planejamento e tomada de decisão, ou se ofuscarão o caráter político da gestão escolar. Para tanto, parece necessário o acompanhamento desses processos pelos gestores, comunidades escolares, sindicatos e pesquisadores.

Referências

- BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: temas e problemas*, Évora, Portugal, nº 12 e 13, pp. 13-25, 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> . Acesso: jun./2018.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm – Acesso: jun./2018.
- LIMA, M. F. M. Modalidades de escolha e de provimento de diretores escolares: desafios e alternativas para a gestão democrática e o alcance da qualidade da educação. In: *IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Políticas e Práticas de Administração e Avaliação da Educação Ibero-Americana. Porto, Portugal. 14 a 16 de abril de 2014*.
- LINO, L. A.; MORGAN, K. V. Do documento final da Conae ao Plano Nacional de Educação: uma análise da meta 19. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 67-83, mar., 2018.
- SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**“O DESAFIO DA GESTÃO ESCOLAR:
ENTRE A QUALIDADE E AS DESIGUALDADES”**

Graciane de Souza Rocha Volotão, UERJ, gracianevolotao@hotmail.com

Grupo de pesquisa em Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática -

Proped

INTRODUÇÃO

Por meio da produção de textos, as novas políticas educacionais entram em cena, mudando o cotidiano e provocando a necessidade de dar um novo sentido à escola. Na produção de sentidos, a qualidade predomina o discurso, pois é consenso o desejo de uma escola pública de qualidade. Nesse aspecto, cabe a reflexão acerca das políticas educacionais que no contexto da prática atuam nas dimensões de acesso e permanência dos estudantes, na formação docente e nas percepções sobre as funções da escola.

No documento de referência da CONAE 2014 (Conferência Nacional de Educação) a palavra qualidade aparece 99 (noventa e nove vezes), entre as citações de legislações e dos programas de alimentação, transporte, educação integral, custo aluno qualidade, insumos, piso salarial e financiamento e pelo discurso da “qualidade social” que aparece expresso 10 (dez) vezes no desenvolvimento do texto.

No eixo V, que trata sobre “Gestão democrática, participação popular e controle social”, há a indicação de que a educação ao ser exercida democraticamente, deve considerar as relações de poder e alternância de cargos e funções de chefias de maneira horizontal com solidariedade nas ações, em consonância com objetivos traçados coletivamente, no propósito de alcançar a qualidade referendada socialmente.

Para Lopes (2012), a qualidade da educação é uma questão de currículo e ao tratá-lo, considera importante a inserção nas lutas por hegemonia, compreendendo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que negociamos a todo tempo como entendemos essa qualidade.

Ainda na perspectiva do currículo, considera Sacristán (2013) que é este quem determina os conteúdos, os níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, fazendo todo o ordenamento escolar e assim se transformando em “uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos” (p.18). Segundo o autor, a qualidade do conteúdo escolhido é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre outras duas qualidades: a cultural e a pedagógica dos professores, dos textos e dos materiais que são utilizados como fonte de informação. (p.22)

Em Fernandes (2013, p.18), a qualidade passa necessariamente pela avaliação, pois qualquer que seja o processo deve haver um discernimento do que se deseja avaliar, reconhecendo que a avaliação na sua essência “tem a ver com a identificação e o reconhecimento da qualidade com base numa diversidade de evidências que permitem comprovar essa mesma qualidade perante outrem”.

Na atualidade, reforça Oliveira (2015) que o contexto político encaminha a conceituação de qualidade na lógica da eficiência e da produtividade, conduzida pela Nova Gestão Pública que em “âmbito global culminou na crítica à modernidade e às suas formas de expressão e estruturas, sendo o Estado uma de suas mais importantes instituições”. Em defesa da ampliação do direito à educação pública e gratuita, democrática e de qualidade há nos movimentos sociais críticas à burocracia a estrutura rígida e centralizada na gestão da educação. Diante de tais críticas, os governos justificam “a modernização da administração pública como resposta aos reclamos por maior transparência, estruturas mais democráticas e flexíveis e maior eficiência” (Oliveira, 2015, p.632).

Entre reformas educacionais e imposição de bases curriculares que se fundamentam em homogeneização dos conhecimentos, o estudo acerca do direito à educação e do que a define como de qualidade são fundamentais para ampliar os debates e possibilitar resistências ao que está sendo configurado para a gestão pública,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

para o que se refere ao aprendizado escolar e para o cenário de formação dos profissionais da educação.

Colocar as políticas em ação nos espaços escolares, determina qual concepção de educação cada unidade escolar escolhe para atuar. Isso é demasiado sério, em uma prática em que pouco se discute os projetos políticos pedagógicos, os chamados PPP's que são, por vezes, engavetados e que a gestão democrática, no que se refere à escolha do diretor e na formação dos Conselhos Escolares são ignoradas os processos que se referem à autonomia pelos Sistemas e Redes, bem como seus próprios atores (professores, diretores, coordenadores e pais) que priorizam assinar cheques e não fazer discussões pedagógicas, evitando confronto e conflitos de ideias, fundamentais em um ambiente democrático. Para nos alertar, lembra Mainardes que na composição do que chamamos de gestão escolar, estão os sujeitos que estão atuando ativamente “no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

A universalização da escola no Brasil chegou a todos e todas, apenas nos anos iniciais, em 1997 e esse “modelo autoritário de qualidade” se contradiz com a herança histórica de exclusão, onde o reconhecimento das desigualdades é fundamental, porém nesse cenário analisa Oliveira (2015):

Embora o próprio governo reconheça o quadro de desigualdade que se expressa em termos regionais e internamente aos sistemas escolares, utiliza as mesmas regras e mecanismos de controle e regulação para o conjunto das escolas no sentido de monitorar sua eficiência, baseada no mérito acadêmico. As avaliações em larga escala são aplicadas em todas as escolas do Brasil, aferindo o indicador de desempenho com base no resultado dos testes realizados pelos alunos, o Ideb, o que tem tido graves repercussões sobre os estudantes, os professores e as escolas. (OLIVEIRA, 2015, p. 639).

Ao se dedicarem aos sistemas de avaliação em larga escala, os governos proferem que assim estão se empenhando para qualidade na educação e que podem com os resultados aferir o investimento do dinheiro público, trazendo à população uma prestação de serviço que busca a eficiência. Contudo, continua Oliveira (2015) que ao

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

focarem a melhoria do desempenho, apenas nos resultados finais desses exames, não consideram o processo da aprendizagem e as “desigualdades de condições, resultantes das particularidades regionais do contexto federativo”.

CONSIDERAÇÕES

Na disputa entre as diferentes concepções de qualidade e contrapondo com essa definição a partir unicamente da análise dos indicadores das avaliações externas, por presumir, que essas políticas não exercem um impacto considerável na aprendizagem dos estudantes, deve-se investir em um alargamento da discussão sobre a qualidade para além dos indicadores das avaliações externas no campo das políticas públicas educacionais.

Por meio das lutas democráticas é que a comunidade escolar na atuação das políticas educacionais fará resistência à nova gestão pública, questionando as políticas educacionais e atuando contra as reformas que levam à mercantilização da educação e concomitantemente à precarização e padronização da formação dos estudantes brasileiros. No investimento de um alargamento desse debate, propondo um aprofundamento, principalmente nas escolas e pelos atores da gestão escolar, entendida aqui como sendo composta por todos os atores que atuam na escola e que são estes fundamentais na atuação da política educacional, tornarão possível dentro das desigualdades que estão inseridos uma real investigação do que consideram qualidade da educação e quiçá alcançarão a tão proferida justiça social.

REFERÊNCIAS

CONAE - Conferência Nacional de Educação: documento – referência / elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000100002> Acesso em: 31 jun. 2018, 12:39:20.

LOPES, A. C. A qualidade da escola pública no Brasil: uma questão de currículo? A qualidade da escola pública no Brasil / organizadora Fabiana da Silva Viana. Mazza Edições – Belo Horizonte. 2012

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, 2006.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set.,2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno (org.); Saberes e Incertezas sobre o currículo. Editora: Penso, 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ESCOLAS *CHARTER* E GESTÃO COMPARTILHADA: INSPIRAÇÕES E TEORIA CAUSAL DA POLÍTICA PROPOSTA EM GOIÁS

Henrique Dias Gomes de Nazareth, UNIRIO, h_diasunirio@yahoo.com.br

Trabalho financiado pela CAPES

Introdução

O crescimento do setor privado na educação pública vem sendo introduzido na agenda educacional e tem a gestão privada de instituições públicas como estratégia importante na busca de uma melhor eficiência.

Por compreender que a política em tela é parte importante nesse contexto, o olhar da pesquisa se destina às questões que envolvem a formulação da mesma e suas tendências. Além disso, a gestão compartilhada com organizações sociais (OS) vem se apresentando como sugestão para mudanças significativas nas redes de educação públicas. Essas organizações foram criadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de Bresser Pereira (Ministério de Administração e Reforma do Estado, em 1995), e são amplamente participativas na gestão da saúde e instituições culturais. Mesmo já sugeridas há tanto tempo, agora começaram a serem testadas na educação.

Metodologia, resultados e discussão

Faz-se uso de pesquisa documental e bibliográfica com o objetivo de compreender as características gerais da proposta e compará-las com o modelo *charter*.

A política analisada foi proposta pelo estado de Goiás, por meio da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE-GO). A secretaria no início de 2015 tornou pública a intenção de elaborar um projeto de gestão compartilhada de parte da rede escolar com organizações sociais. Para isso, a titular da pasta, secretária Raquel Teixeira, visitou escolas *charter* nos Estados Unidos (EUA) em busca de experiências de gestão privada que pudesse auxiliar na formulação da política (GAWRYSZEWSKI;

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

MOTTA; PUTZKE, 2017). É importante ressaltar que até o momento de elaboração deste trabalho a política pública goiana ainda não havia sido implementada de fato. O processo decorrente do edital 003/2016 sofre questionamentos do Ministério Público de Goiás e encontra-se suspenso.

A ideia presente no discurso oficial sobre a política, é que OS se responsabilizem pela gestão administrativa de cerca de 30% das escolas da rede estadual de Goiás. Parte-se do pressuposto que essas organizações são capazes de conferir mais eficiência na gestão de recursos e melhorar os índices de proficiência. De acordo com a secretária de educação, Raquel Teixeira, os empresários “estudaram economia, administração de empresas. Entendem mais de administração do que nós, educadores” (TAKAHASHI, 2015).

A política de gestão compartilhada com organizações sociais de educação em Goiás foi inspirada nas escolas *charter* existentes nos EUA desde os anos 1990. Em resumo, são instituições públicas geridas por organizações privadas, geralmente sem fins lucrativos, entendidas como “escolas públicas que operam com liberdade superior a muitos dos regulamentos locais e estaduais que se aplicam a escolas públicas tradicionais” (ADRIÃO, 2014, p.274). Assim como no Brasil, a década de 1990 apresentou um movimento de intensificação da participação do setor privado na gestão da educação pública.

Adrião (2014) argumenta que a escola *charter* é um tema que têm orientado “os programas educacionais nos EUA e que entre nós tem sido sugerido por diferentes instituições privadas com inserção na agenda educacional brasileira” (p.278). Por isso, justifica-se o olhar da pesquisa direcionado à experiência goiana, que apesar da dimensão local tem potencial para servir de modelo para outras redes de educação do país. De acordo com Adrião (2014):

É primeiramente sobre a educação municipal e estadual (governos subnacionais) que incidem as orientações da reforma educativa, cuja pauta até recentemente para a educação básica orientou-se por duas estratégias: a introdução de mecanismos competitivos na gestão pública como premiação por desempenho; “ranqueamentos” (FREITAS, 2009; OLIVEIRA, 1999;

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SHIROMA, 2000, entre outros) e a transferência para o setor privado “não lucrativo” da oferta de determinado serviço ou política estatal também financiada pelo Estado (PERONI; ADRIÃO, 2005, 2008) (p.266).

Essa dinâmica de introdução de mecanismos da reforma educativa gerencial de “baixo para cima” (ou melhor, a partir dos estados e municípios) se consolida em decorrência da descentralização dos sistemas de ensino, amparada na Constituição Federal de 1988. O compartilhamento da esfera decisória e de responsabilidades com os entes federativos e municípios resultou em maior democratização e autonomia, porém também representou uma influência mais significativa da iniciativa privada e de representantes dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012; RAVITCH, 2011). Isso significa que estes agentes encontram nos sistemas descentralizados maior espaço no campo de disputa das concepções educacionais, podendo atribuir a lógica da produtividade e eficiência no planejamento das políticas pública educacional (OLIVEIRA; CYPRIANO, 2014).

Considerações

O modelo de contrato de gestão elaborado para as escolas do estado de Goiás possui especificidades provenientes da legislação nacional e características da política local. Em entrevista concedida no ano de 2017, Raquel Teixeira avalia que:

Nesses dois anos debruçados sobre esse trabalho, conseguimos construir um modelo de organização social com o que há de melhor no mundo, nas escolas “*charter*” [modelo aplicado nos EUA] e nas “*academies*” da Inglaterra, com a legislação brasileira. A LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação] fala em gestão democrática e mais uma série de coisas. Isso nos difere das *charter* e das *academies*, mas adaptamos o modelo de forma com que os diretores sejam eleitos pela comunidade – o que é norma da LDB, assim como a autonomia do conselho escolar, que assim permanece, com CNPJ próprio e recebendo recursos diretamente do Ministério da Educação, quando for o caso (SEDUCEGO, 2017b).

Apesar da inspiração internacional, a política apresenta suas idiossincrasias e maneiras como os formuladores buscaram resolver impasses. Podendo-se apontar para a gestão democrática como um dos elementos importantes para compreensão dessas especificidades, colocando em questão a ideia de autonomia de gestão como pressuposto para o sucesso do projeto.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Assim, a autonomia aqui se refere principalmente ao processo de seleção, contratação e demissão de funcionários, quando for o caso. A política prevê a substituição do contingente de professores com contratos temporários por docente vinculados a essas OS pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Ou seja, são atribuídas grandes responsabilidades às OS contratadas, mesmo que não atinjam aos patamares de liberdade dos modelos internacionais (como horário escolar e currículo). A estas instituições caberá a contratação, execução do plano de formação continuada e garantia de práticas de ensino inovadoras e criativas (SEDUCE-GO, 2016). Fatos que contradizem o discurso oficial quando se afirma que as OS serão responsáveis somente por aspectos administrativos como aqueles relacionados à infraestrutura.

Por isso, não é correto afirmar que as instituições gozarão do mesmo grau de autonomia dos modelos internacionais, pelo contrário, a SEDUCE-GO estabelece normas, exige que o planejamento das ações pedagógicas seja validado por ela, e determina o cumprimento integral do currículo referência e das matrizes curriculares elaboradas no nível central da secretaria, demonstrando uma adaptação do modelo se comparado às experiências de outros países.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: Contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 119, 2012, p. 379-404.

GAWRYSZEWSKI, Bruno.; MOTTA, Vânia. Cardoso.; e PUTZKE, Camila. Kipper. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.12, n.3, p. 728-748, set./dez. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

OLIVEIRA, Elisângela dos Santos; e CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. O planejamento educacional no Brasil nos séculos XX e XXI: aspectos históricos. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2014.

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

SEDUCE-GO. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. **O que você precisa saber sobre as OSs na educação**. SEDUCE, Goiás. 2016.

SEDUCE-GO. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. **Raquel Teixeira concede entrevista ao Jornal Opção**. SEDUCE, Goiás. Mai. 2017b.

SEDUCE-GO. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. **Seduc debate gestão compartilhada em Luziânia**. SEDUCE, Goiás. Mai. 2017.

TAKAHASHI, Fábio. Empresário sabe mais de gestão do que educador, diz secretária. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 09 dez. 2015.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E AS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Débora S. Quirino do Nascimento
NUGEPPE/UFF
deborquirino_sg@yahoo.com.br

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) apresenta o ensino médio como etapa de escolarização relacionada ao desenvolvimento do indivíduo, a fim de assegurar-lhe a formação para o exercício da cidadania, possibilitando-lhe ferramentas para progredir no trabalho e dar continuidade aos seus estudos. Destaca-se que somente após a aprovação da LDBEN que o ensino médio passou a ser visto como etapa da educação básica.

Através da Portaria 971/2009, o ministro da Educação em vigência, Fernando Haddad, instituiu o Programa Ensino Médio Inovador, com os seguintes objetivos: ampliar o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio; desenvolver e reorganizar o ensino médio não profissionalizante, de forma a relacionar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnico-experimentais; promover e estimular a inovação curricular no ensino médio; incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade; estimular o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens; promover uma escola de ensino médio onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e possibilitem sua autonomia intelectual; desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa; criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores; dentre outros.

Entende-se, assim, que o programa tem por finalidade o desenvolvimento de ações para a melhoria da qualidade do ensino médio a partir de projetos pedagógicos que envolvam a educação científica, humanística, a valorização da leitura e da cultura, o aprimoramento da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

relação teoria e prática, o uso de novas tecnologias e a criação de metodologias criativas e emancipadoras. A mencionada portaria ainda aborda que os Estados que poderão apresentar as propostas para adesão ao programa precisam ter aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A construção da proposta do programa surgiu com a expansão da oferta do ensino público, principalmente do ensino fundamental. Esse cenário fez com que as políticas públicas se direcionassem a fatores como a permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino. Com isso, o Ministério da Educação propõe o Programa Ensino Médio Inovador com as seguintes finalidades: superação das desigualdades e oportunidades educacionais, universalização do acesso e permanência dos adolescentes entre quinze e dezessete anos no ensino médio, consolidação das funções dessa etapa educacional e um ensino significativo para adolescentes e jovens.

Pontua-se que o programa teve início em dezoito estados, nos quais participaram 3552 escolas (ASCOM SEDUC, 2012). Já em 2014, 5,6 mil escolas fizeram adesão ao programa, o que nos remete a uma discussão sobre os motivos para ampliação do número de escolas (LORENZONI, 2014). O Programa Ensino Médio Inovador apresenta como foco construir mudanças significativas em escolas de ensino médio não profissionalizantes, a fim de superar índices negativos acerca dessa etapa da educação básica. Para alcançar esse objetivo, propõe-se uma reorganização curricular que possibilite um trabalho interdisciplinar articulado com saberes, competências, valores e práticas, além da associação com eixos constituintes do ensino médio, como, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Busca-se um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple os conhecimentos das diferentes áreas através de uma perspectiva interdisciplinar e relacionada à realidade dos alunos, suas necessidades, expectativas e projetos de vida.

Sendo assim, salientamos que esse programa apresenta uma relação direta com a meta 3 do atual Plano Nacional de Educação, mais precisamente com a estratégia 3.1, que propõe a renovação curricular do ensino médio mediante a uma organização flexível e diversificada dos currículos. Com isso, entende-se como essencial a participação dos docentes, equipe

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

diretiva, e da comunidade escolar nas discussões para definir os conteúdos, metodologias e recursos necessários para a elaboração do redesenho curricular. Além disso, destaca-se que as ações do programa devem contemplar diferentes características, dentre elas, foco na leitura e no letramento a fim de ampliar a visão de mundo; desenvolvimento de atividades direcionadas ao mundo do trabalho; e estímulo a ações de ampliação do protagonismo juvenil.

Ressalta-se que essas ações precisam ter consonância com o projeto político pedagógico, implementado com a participação efetiva da comunidade escolar. Mediante a isso, esse trabalho tem como objetivo analisar o Programa Ensino Médio Inovador e a importância da gestão democrática para sua efetivação. Esta que foi introduzida pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, como princípio da educação pública e foi retomada nas legislações posteriores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o Plano Nacional de Educação tanto de 2001 e como de 2014. No atual PNE, destaca-se a gestão democrática, ressaltando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico e a participação da comunidade na escola.

Dessa forma, busca-se compreender como a gestão democrática contribui para implementação do programa na escola, pois, de acordo com Libâneo, (2015), a gestão democrática apresenta alguns pilares, tais como, relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar, envolvimento da comunidade no processo escolar, planejamento das tarefas e utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações, avaliação compartilhada e relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetos comuns.

Para elaborar um redesenho curricular que atenda aos anseios daquela comunidade escolar, entende-se como essencial a participação dos profissionais da educação, dos responsáveis e dos alunos nas discussões das ações do programa. Essas devem ser organizadas a partir de campos de integração curricular, que são eixos que devem dialogar com o projeto de vida dos estudantes, com a diversidade de contextos sociais, e com os conteúdos/disciplinas que devem articular entre si, em quatro áreas de conhecimento

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A elaboração das ações, com isso, deve possibilitar o enfrentamento e a superação da fragmentação e da hierarquização dos conhecimentos e saberes.

No Programa Ensino Médio Inovador, há oito campos de integração curricular: acompanhamento pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), iniciação científica e pesquisa, mundo do trabalho e protagonismo juvenil, que são obrigatórios. Há também línguas adicionais/estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; e comunicação, uso de mídias e cultura digital, os quais a escola deve escolher pelo menos um.

Para realização desse estudo, utiliza-se a pesquisa bibliográfica, que é realizada através de livros e documentos, ou seja, os dados e as informações são coletados em obras já existentes e que se constituem como base para a análise e a interpretação dos mesmos, formando um novo trabalho científico. Através dos pressupostos de autores como Paro (1997), Cury (2007), Libâneo (2015) e um estudo acerca da legislação referente ao Programa Ensino Médio Inovador, pretende-se analisar o programa e compreender a relação entre a implementação deste e o princípio da gestão democrática.

Referências

ASCOM SEDUC. **Duas mil escolas são contempladas com o Ensino Médio Inovador.** Teresina: Governo do Estado do Piauí, 28 ago. 2012. Disponível em: <http://www.piaui.pi.gov.br/noticias/index/id/5686>. Acesso em: 30 jun.2018.

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

_____. **LDBEN – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC, 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 23, n. 3. Porto Alegre. Set/dez. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LORENZONI, I. **Ensino médio inovador receberá adesão de escolas em fevereiro.** Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20164:ensino-medio-inovador-recebera-adesao-de-escolas-em-fevereiro>. Acesso em: 30 jun.2018

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

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A RELAÇÃO ENTRE DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E GESTÃO
DEMOCRÁTICA: O SISTEMA DESCENTRALIZADO DE PAGAMENTO NO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Marcia Florencio de Souza,
UNIRIO, marciaflorenciorj@gmail.com

Apresentação

Este artigo resulta da pesquisa apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIRIO, a título de mestrado, em 2015. O estudo teve como objetivo analisar o Sistema Descentralizado de Pagamento (SDP), instituído por meio do Decreto nº 20.633/2003, no município do Rio de Janeiro e as principais convergências nele identificadas em relação à perspectiva da gestão democrática da educação.

O Sistema Descentralizado de Pagamento é uma iniciativa local de repasse direto de recursos financeiros para órgãos integrantes da administração pública, incluindo a Secretaria de Educação. E para embasar a análise dos potenciais que podem fortalecer os pilares da gestão democrática na educação, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar o SDP, considerando sua origem e as diretrizes e b) evidenciar os aspectos da gestão democrática nele contidos.

Tomou-se por base as pesquisas bibliográfica e documental, com ênfase no estudo da legislação e no modelo de gestão do SDP praticado pela Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, utilizando como recurso metodológico a análise documental.

As diretrizes políticas nacional - Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014/2024) - ratificam a importância da gestão democrática na educação pública, tendo como pilares a descentralização, autonomia, participação e transparência, como descreve a estratégia

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

19.7 do Plano Nacional de Educação ao destacar a autonomia da "(...) gestão financeira nos estabelecimentos de ensino" como uma das estratégias de fortalecimento.

O município do Rio de Janeiro, último do Estado a sancionar o Plano de Educação, em 28.05.2018, no qual a gestão democrática está prevista, incluindo metas como o apoio técnico e financeiro por meio da transferência direta de recursos financeiros para as escolas; a garantia de participação da comunidade escolar; a perspectiva da ampliação da transparência entre outras.

Política de transferência de recursos financeiros direto para as unidades escolares

Ao considerar a transferência de recursos financeiros direto para as escolas como estratégia orientada à ampliação da autonomia da gestão financeira, mesmo que de maneira relativa, por ter a destinação definida nas normatizações, pode-se dizer que a rede municipal do Rio de Janeiro, tem a seu favor duas políticas.

Uma de caráter nacional e outra local. Trata-se, respectivamente, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Sistema Descentralizado de Pagamento (SDP). O PDDE (1995) está previsto para “prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica [...]”, (BRASIL, 2018) tendo em vista “[...] a consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar”. (IDEM).

No contexto da política do Rio de Janeiro, o SDP está destinado à “descentralização de recursos financeiros para os órgãos integrantes da Administração Municipal, que necessitem de soluções ágeis e rápidas, para a realização de suas atividades” (DECRETO nº 20.633/2003, art. 1º, § 1º), incluindo a educação e demais instâncias a ela integradas, tais como as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e as escolas, constituindo-se assim, como estratégia local de descentralização de verbas para os órgãos da Administração Municipal “que exijam ações imediatas ou que não possam ser submetidas ao processo normal de aplicação [...]” (IDEM, art. 3º).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No âmbito da educação, compete a Secretaria estabelecer os critérios de descentralização - procedimentos, efetivação e acompanhamento dos repasses - dos recursos financeiros para as escolas. Toda esta tramitação está sob responsabilidade das CREs, responsáveis por “executar, de acordo com as peculiaridades de cada região, as políticas educacionais emanadas do nível central, a gestão dos recursos descentralizados e a administração das escolas de sua região” (REZENDE, 2003, p.21).

A concepção do SDP reafirma o propósito de ser um mecanismo impulsionador do fortalecimento da gestão democrática na escola, a partir da descentralização financeira, da possibilidade de ampliação das autonomias administrativa, pedagógica e financeira, conjugado ao potencial da abertura para a participação social no âmbito das escolas. No entanto, a tutela sobre a utilização dos recursos em despesas específicas determinadas na Lei, coloca esta fonte mais próxima do propósito de desconcentração da gestão do que propriamente de descentralização.

Suprir a escola com recursos financeiros para pronta utilização, contribui para o estabelecimento de ambiente e condições favoráveis para a realização de que favoreçam não só a maior participação, mas também ao processo de planejamento e execução da proposta integrado com a comunidade escolar, na medida em que é facultado à gestão escolar a administração financeira da verba proveniente dessa fonte.

A variação do valor destinado pela fonte municipal sofre variações conforme a arrecadação, a distribuição entre os setores e, no caso da educação pela distribuição orçamentária do nível central da secretaria. Tal situação, interfere na possibilidade de provisionar despesas, acarretando uma situação de dúvida diante das demandas e das possibilidades de solicitação e recebimento de recursos do SDP ao longo do ano letivo. A proposição de descentralização incorpora o princípio da transparência e da importância do controle social. No entanto, são aspectos que chamam atenção pela complexidade de compreensão de sua composição financeira.

Pensar em acompanhamento do orçamento público é compreender a escola como uma das instâncias governamentais, gestora de recurso público, mais próxima da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sociedade, que tem em sua estrutura de funcionamento mecanismos de controle interno, como o Conselho Escolar. A realização do trabalho articulado pode resultar em maior participação e transparência nos diferentes aspectos da gestão escolar.

Considerações Finais

O estudo documental permitiu identificar o Sistema Descentralizado de Pagamento como uma política que abarca os pilares da gestão democrática - descentralização, autonomia, participação e controle social - oportunizando para a área da educação o exercício da autonomia da gestão financeira das escolas, para a ampliação da participação social, assim como do acompanhamento e da transparência na utilização dos recursos públicos oriundos dessa fonte.

Os mecanismos de fortalecimento da gestão democrática como a descentralização do recurso financeiro, não se configura como algo simples. No entanto, a configuração atual do SDP permite deduzir que se trata de um importante mecanismo impulsionador da maior autonomia de gestão financeira da escola e com potencial de ampliação da participação social, mesmo que seu escopo esteja mais próximo de uma proposição de desconcentração dos recursos financeiros, em função da tutela estabelecida nas normativas.

Uma questão a ser considerada é a importância de avaliação das políticas, seus efeitos contribuições, avanços e desafios para o aprimoramento da mesma, em especial para aquelas que estão em vigência há décadas, como é o caso do SDP.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil DE 1988. Emendas Constitucionais Emendas Constitucionais de Revisão. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Atos decorrentes do disposto no § 3º do art. 5º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 16 dez. de 2012.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2018.

_____. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 02 de maio de 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pdde>>. Acesso em 27 de junho de 2018.

REZENDE, Paulo César de Oliveira. Qualidade do ensino e o modelo de gestão da escola pública municipal da Cidade do Rio de Janeiro. Escola Brasileira de Administração Pública Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. Dissertação de Mestrado em Administração Pública. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. 2003. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3502/000322773.pdf?sequence=1>>. Acesso em 08 out. de 2012.

RIO DE JANEIRO. Decreto n° 20.633, D.O. RIO, 18.10.2001, César Maia, Institui o Sistema Descentralizado de Pagamento. Disponível em: <<http://smaonline.rio.rj.gov.br/ConLegis/pdf/reIPdf.asp?6583>>. Acesso em 16 dez. de 2012.

_____. Plano Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/7cb7d306c2b748cb0325796000610ad8/7bf6114cdc0884de8325829c0047aa48?OpenDocument>>. Acesso em 26 de junho de 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O CONCEITO DE QUALIDADE NO MUNICÍPIO DE NITERÓI EM SEU PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Gabriella Felix Cupolillo (UFF), gabriellafcupolillo@gmail.com

Orientador: Prof. Dr.: José Antônio Sepulveda

INTRODUÇÃO

O trabalho intenciona discutir a questão do conceito de qualidade educacional presente no Plano Municipal de Educação do município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. A qualidade é um tema bastante abordado e discutido ultimamente no campo das políticas públicas educacionais. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, é uma política pública formada por metas, estratégias e prazos, que tem como principal característica, alcançar uma certa melhoria na qualidade da educação brasileira.

Dentre os principais problemas destacamos as condições de permanência e o acesso às escolas. Porém para se atingir isto é necessário pensar primeiro na qualidade oferecida, pois para que haja permanência, é necessário que exista um comprometimento com a qualidade educacional, que vive em meio a disputas ideológicas.

Buscamos compreender o que é e como se desenvolveram os Planos Educacionais; o que é compreendido sobre qualidade; como o Plano Municipal de Niterói trata o conceito de qualidade e se o município está dentro do “padrão” exigido ou se está caminhando consideravelmente para tal.

No entanto, para discorrer acerca da qualidade, termo polissêmico, passível de adjetivações, iremos partir de autores como Cury (2010), Najjar (2004), Castro (2009), Santos (2016).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Este trabalho tem como objetivo principal analisar e discutir o Plano Municipal de Educação do município de Niterói no Estado do Rio de Janeiro, com o foco no conceito de qualidade planejada por ele, de acordo com a meta estabelecida sobre a qualidade educacional. Partindo do Plano Nacional de Educação e sua concepção de qualidade para estabelecer e compreender as relações com o PME. O município de Niterói foi selecionado a partir de um critério de proximidade local entre pesquisador e material de pesquisa.

Iniciamos a pesquisa revisitando uma base histórica para situar e compreender as origens dos planos de educação para em seguida abordamos a questão da qualidade para que seja possível a análise do quesito qualidade no PME da cidade de Niterói.

Algumas questões surgiram e foram problematizadas ao longo do processo deste trabalho, os mais relevantes podem ser condensados em: quais conceitos ou representações indicam que uma escola é de qualidade? É realmente possível, com tantos obstáculos e enormes disparidades, obter uma escola de qualidade para todos?

No primeiro capítulo foi feito um apanhado histórico dos planos nacionais do Brasil com base em pesquisa documental, o recorte temporal inicia – se na década de 1930, no Governo de Getúlio Vargas, em virtude da publicação do Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova e do plano reconstrução nacional. Após, partimos para a Constituição de 1946 e o Período Nacional – Desenvolvimentista, governo de Juscelino Kubitschek e o Golpe Empresarial – Militar. Buscamos autores como Horta (1982), Sepúlveda (2013) e Vieira e Farias (2011).

Para o desenvolvimento do segundo capítulo procuramos abordar a atual Constituição Federal, o conceito de qualidade da educação nela presente e o Plano Nacional de Educação vigente. Foram utilizados também documentos oficiais para pesquisa e elaboração do capítulo e os autores que agregaram tal discussão foram Davies (2014), Gentili e Silva (1994), Mocarzel e Felix (2018), Gomes (2008).

O terceiro capítulo, foi desenvolvido a partir da análise do documento oficial do Plano Municipal de Educação da cidade de Niterói e seu anexo, fazendo relações com o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

**POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS**

Plano Nacional de Educação, dando ênfase no quesito que aborda sobre a qualidade educacional e utilizando autores como Saviani (2009) e, novamente, Mocarzel e Felix (2018).

A metodologia utilizada foi de análise documental e discussão com autores que abordam o tema da pesquisa.

CONCLUSÃO

Para finalizar podemos perceber ao longo da pesquisa o quanto é importante discutir as políticas públicas em educação com referência aos planos tanto nacional como o municipal. Que ambos necessitam da participação da comunidade escolar, de todos os membros da escola, dos pais, alunos, da sociedade ao redor da escola, das secretarias, que o envolvimento de todos é que faz com que o desenvolvimento e a sua organização e a preparação do plano englobe tudo o que é necessário para todos da comunidade escolar.

Essa discussão nos fez compreender o tamanho da importância da elaboração de um plano, do quanto ele se faz necessário para que os municípios e o país tenham um objetivo mais claro para se alcançar no campo da educação em determinado tempo. Que sem um plano, a educação fica “solta”, sem uma referência a seguir.

A LDB fornece as bases e as diretrizes que a educação brasileira deve ter, mas não é suficiente para solucionar mais especificamente os problemas educacionais de cada município, cada estado. Por isso é tão importante entender o funcionamento de um plano educacional, para que ele serve, como ele é elaborado, discutido e posto em prática.

Entender o histórico do Plano Nacional, como foi analisado no primeiro capítulo, nos baseou para compreender o desenvolvimento do atual PNE, todas as suas fases de construção e qual a sua função para a educação brasileira. A partir do estudo deste histórico será possível analisar a execução deste PNE, para compreender se ele será desempenhado de forma emblemática e de acordo com o que propõe.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A partir do segundo e do terceiro capítulo foi possível compreender sobre o que é a qualidade educacional no Brasil. Que a qualidade não tem um significado único, é algo pessoal, seu sentido é de algo que seja bom, mas que não se define o que é o bom, portanto nem o que é qualidade. Porém ao se tratar de educação, a qualidade que é abordada pelos autores tem pontos em comum, por exemplo que ela é resultado a partir de análises da escola, comparações e visões de mundo sobre o que ocorre no interior de uma escola e que a qualidade é direito de todos.

No PME de Niterói, podemos ver que a qualidade não foi tão bem discutida, o que nos pareceu um esquivamento do tema, talvez por conta das diversas polêmicas que sua elaboração causou. A qualidade é mencionada no quesito de diminuição das taxas de evasão, visando uma qualidade educacional que seja capaz de suprir as necessidades de acesso e permanência nas escolas de Niterói.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios** - Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

CURY, Carlos Robert Jamil. **Qualidade em Educação**. Revista Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

NAJJAR, Jorge Nassim Vieira. **Políticas neoliberais em educação e resistência democrática: analisando a implementação do Programa Nova Escola no Rio de Janeiro**. *Anais da IV Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luís, Maranhão, 2004.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CASTRO, Alda Maria. A qualidade da educação básica e a gestão da escola: In FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura C. (Orgs.). Política Educacional: gestão e qualidade de ensino. Brasília: Liber Livro, 2009.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **As dimensões do planejamento educacional: o que os educadores precisam saber** / Pablo Silva Machado Bispo dos Santos. – São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2011

SEPULVEDA, José Antonio Miranda. **O público e o privado na primeira LDB: A relação entre San Tiago Dantas e Anísio Teixeira**. Revista Hist. Educ. (Online) v. 17, n. 41, p. 195-211. Set./ dez. Porto Alegre, 2013.

HORTA, José Silvério Baia. **(Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930 – 1970)**, São Paulo: Cortez. 1982

DAVIES, Nicholas. “**Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação**”, Revista Eletrônica Educação, v. 37, n. 2, pg. 190 – 200, Maio – Agosto, Porto Alegre, 2014.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994

GOMES, C. A. Fundamentos de uma Lei de Responsabilidade Educacional. *Série Debates*. Brasília: UNESCO, n. X, p. 1-20, 2008.

MOCARZEL, Marcelo; FELIX, Gabriella. A qualidade nos Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: In NAJJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo (Orgs.). Políticas e Projetos em disputa: Análise dos Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Niterói: Appris Editora, 2018.

SAVIANI, Demerval. O futuro da universidade entre o possível e o desejável. Texto da exposição apresentada no Fórum “Sabedoria Universitária” realizada na Unicamp, São Paulo, 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL

Rodrigo Coutinho Andrade, GTPS-PPGEduc/UFRRJ

rodrigoandrade@ufrj.br

Igor Andrade, GTPS /UFRRJ

igorgeografo@gmail.com

Introdução

Ao longo dos últimos anos observamos o processo de reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, materializado por meio da consolidação dos pressupostos do gerencialismo para a gestão das políticas educacionais, assim como reestruturação político-pedagógica no bojo da ordem societária burguesa, tendo como epicentro a integração dessa modalidade de ensino à formação profissional inexorável da juvenilização induzida. Tais mutações almejam de modo prescritivo, sob a ótica do capital (Cf: SOUZA, 2002), como concebido no exame das prescrições oficiais e da bibliografia da área, superar o caráter histórico compensatório da EJA com a finalidade de inserir a classe trabalhadora no mercado de trabalho; ou melhor, incrementar as estratégias de subsistência e geração de renda no processo de intensificação da precariedade do trabalho e desemprego estrutural. Neste sentido, objetivamos na presente pesquisa apontar os determinantes hegemônicos para a formação do trabalhador de novo tipo (GRAMSCI, 2015), tendo como foco as políticas públicas para a EJA no Brasil, combinando a setorialização da oferta à reconfiguração das finalidades formativas.

A Juvenilização induzida da EJA e sua integração à Educação Profissional

Após a década de 1990 observamos o processo de juvenilização da EJA, que atualmente contabiliza 63,2% das matrículas (INEP, 2017). Esse fenômeno, considerado aqui como induzido, se consolida nos dias atuais como uma das principais faces da identidade da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

EJA no país, em virtude de precoce ingresso no mercado de trabalho de parte significativa da juventude brasileira, assim como os mecanismos institucionais que materializam a inclusão excludente (KUENZER, 2002), ratificado nos dias atuais pelas medidas de *accountability* educacional.

Porém, além da abordagem acima, corroboramos de maneira incisiva com o estudo de Souza (2011), onde o autor aponta que a juvenilização da EJA é um dos flancos estratégicos para a gestão da pobreza e da miséria, principalmente por sua potencialidade para ocasionar distúrbios à ordem hegemônica. Em sua pesquisa, baseada em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), se evidencia a expansão das políticas sociais para a juventude após a década de 1990 diante da concentração dos principais problemas sociais nesta faixa etária, envolvendo o maior risco de mortalidade, alcoolismo e AIDS. Além disso, constata-se na área educacional que os jovens protagonizam os mais significativos indicadores de evasão e repetência. Por essa razão, combinam-se nas políticas para a EJA a focalização intrínseca à formação de novos valores geracionais, como empregabilidade, protagonismo social e a cidadania no bojo da sociabilidade burguesa.

Neste contexto, as políticas públicas de qualificação profissional para a população jovem se inserem no conjunto de políticas de conformação das camadas subalternas com a finalidade de mediar os conflitos de classe e manter a hegemonia do projeto neoliberal. Mais precisamente, tais políticas carregam em si uma pedagogia que inculca nos sujeitos por ela atendidas uma espécie de conformação ética e moral que os tornam sujeitos ativos na construção do consenso em torno do projeto dominante de sociedade (SOUZA, 2011, p. 20).

No campo político-pedagógico, observamos a instauração da Nova Pedagogia da Hegemonia (MARTINS; NEVES, 2015) sobre as políticas curriculares para a EJA, em comum acordo com os determinantes externos advindos principalmente do Relatório Delors (UNESCO, 2000), que sobrevaloriza as transformações ético-políticas para o consenso ao projeto do capital, enfatizando valores como solidarismo, empoderamento e participação ativa no escopo da “humanização” do capitalismo. Em consequência disso, os discursos reinantes das políticas curriculares passam a reproduzir os pressupostos da Sociedade do Conhecimento (DRUCKER, 1993) sob a hegemonia do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

relativismo cultural. De acordo com Neves (2005) e Santos (2012), isto se concebe mediante a ascensão de temas derivados da categoria identidade, assim como o incentivo às ações na escala local, cristalizando a despolíticação da política em sua totalidade concreta (SIMIONATTO, 2004).

Isso se efetiva pela transformação política do conhecimento pela teleologia da pragmaticidade, por meio da individualização do processo ensino-aprendizagem, pela apologia à cidadania ativa como derivada de questões fragmentadas, destoando o trabalho e a consciência de classe de qualquer centralidade, e pela sobrevalorização da empregabilidade através do recrudescimento da teoria do capital humano. Isto, como conferido na estrutura curricular dos programas federais para a EJA, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, trata-se da reformulação da dualidade educacional sobre novas bases, com a intenção de redefinir essa modalidade de ensino sob nova identidade-roupagem. Em outras palavras seria:

Despolitizá-la, reduzindo-a a atividade meramente “técnica”, portanto, é repolitizá-la em favor da manutenção da hegemonia, sob a aparência da neutralidade, eficácia, eficiência, silenciando e desqualificando os significados da educação como prática política transformadora e de formação humana no sentido mais pleno (SANTOS, 2012, p. 8).

Este estratagema se coaduna com a análise de Neves (2005) sobre a consolidação da pedagogia da hegemonia, que no caso da EJA pode ser conferido pela combinação entre a escolarização, formação profissional inicial e ações de caráter comunitário. Essas iniciativas, sob a análise da autora em questão, fomenta a educação para o desemprego, almejando principalmente a repolitização da classe trabalhadora, consolidando elementos indissociáveis da nova cultura cívica. Com base em Alves (2011), reiteramos que tais propósitos residem na captura da subjetividade da classe trabalhadora, por meio de sua responsabilização pela garantia da subsistência, assim como na subsunção da juventude à adaptabilidade aos novos mecanismos de gestão e produção materializados pela “nova morfologia do trabalho”,

Essa educação vem sendo propagada por diferentes meios, mas a escola continua sendo o espaço privilegiado para a conformação ético-política do “novo homem”, de acordo com os princípios hegemônicos. O “novo homem”, nessa visão de mundo, deve: sentir-se responsável individualmente

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de “qualidade nova”, a partir do qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local (NEVES, 2005, p. 211 – grifos do autor).

Portanto, os impactos do processo de recomposição burguesa redefiniram as políticas educacionais para a EJA que, de acordo com o objeto de estudo, está centrado na focalização da oferta para o segmento demográfico jovem, indissociável das predileções ético-políticas em tempos de desemprego estrutural e flexibilização das relações de produção. Neste sentido, se aglutinam de modo contínuo as medidas de escolarização com a formação profissional, tendo como vértice principal a manutenção da ordem burguesa e a recomposição do regime de acumulação sobre novos princípios orgânicos.

Referências bibliográficas.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SIMIONATTO, Ivete. Estado e sociedade civil em tempos de globalização: reinvenção da política ou despolitização? **Revista Katálisis**, v. 7, n. 1, 2004.

SOUZA, José dos Santos. **SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e sindicalismo: anos 90**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: SOUZA, J. dos S. S.; SALES, S. R. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. 1º ed. Rio de Janeiro: Nau Editora; EDUR, 2011. SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e Políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set/dez, 2003, n.º 24.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ:
PERCURSOS QUE RESULTARAM EM ELEIÇÕES PARA DIRETORES,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CONSELHO ESCOLAR, GRÊMIO ESTUDANTIL E OUTROS
DESDOBRAMENTOS

Patricia Flavia Mota, UNIRIO, E-mail, patriciafmota@hotmail.com

Orientadora: Elisângela da Silva Bernado, UNIRIO, E-mail, efelisberto@yahoo.com.br

O presente estudo se debruça sobre as possibilidades de gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, sobretudo no atual panorama em que vivenciamos retrocessos na educação nacional. Conversar sobre gestão democrática, neste contexto é extremamente necessário. Pois tendo em vista a meta 19 do PNE e o congelamento dos investimentos em educação, discutimos, atualmente, a viabilidade da consecução das metas do plano, num panorama de gestão democrática. O recorte utilizado foi o município de Duque de Caxias e uma escola localizada nesta região, que tem feito um movimento de resistência na busca por implementar a gestão democrática na Unidade Escolar, através da eleição de diretores, do conselho escolar e do grêmio estudantil.

O interesse pela temática surgiu com a investigação realizada sobre os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro (MOTA, 2013), criados pela Secretaria Extraordinária de Educação, na década de 80 (RIBEIRO, 1986), dinamizados pelo Programa Especial de Educação. E seus percursos em busca de Educação Integral e (m) Tempo Integral desde a criação, passando pelo desmonte da política, até a chegada do Programa Novo Mais Educação em 2016. Após 10 anos trabalhando em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), venho refletindo sobre o Programa Especial de Educação (PEE), que instituiu os CIEPs no estado do Rio de Janeiro; sobre os movimentos de ampliação da jornada que aconteceram neste espaço, após o desmonte do PEE; e também sobre as políticas públicas que chegaram no chão da escola para aumentar o tempo de estudos dos estudantes. Percebemos, nesta jornada que, após o término do PEE, na década de 90, uma gestão democrática, eleita à época, possibilitou a chegada, na Unidade Escolar, de projetos e atividades que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ampliaram a permanência dos alunos. Neste sentido, é possível que uma educação integral e(m) tempo integral se efetive mediante a existência de uma gestão democrática nas escolas. Sendo assim, no bojo das políticas públicas, à luz das teorias, das pesquisas, da legislação e com a análise dos resultados obtidos na pesquisa, é possível inferir que há, em alguns contextos, um esforço por abraçar políticas e projetos que propiciem o aumento da permanência das crianças na escola, sempre com a mediação da direção.

Segundo Amaral (2016, p. 83), “a escolha para diretor nas escolas sempre foi um assunto muito polêmico e discutido tanto nas redes quanto entre especialistas da educação”. E, possivelmente, esta escolha pode (im)possibilitar o avanço de políticas que visam ao aumento da jornada. Neste bojo, a continuidade das políticas públicas pode ser comprometida, sobretudo se a participação, um dos pilares da gestão democrática, não se efetivar nas práticas educativas em instituições de ensino. Esta investigação se propõe a buscar resultados que levem a uma reflexão sobre a gestão democrática, no âmbito da meta 19 do PNE (BRASIL, 2014) e sobre as políticas que tratam do tempo integral e de uma educação que favoreça a “educação integral. Mas, educação integral, “como conceito em construção” (CAVALIERE, 2015), é uma investigação que demandará mais tempo ainda, pois se trata de definir e mensurar o que forma integralmente os sujeitos. No entanto, sugerimos que, trabalhar numa perspectiva da educação integral talvez seja oferecer aos estudantes o maior acesso possível a atividades diferenciadas e a um currículo construído sociohistoricamente pelas escolas, trabalhado com qualidade e de forma significativa para os sujeitos. Num tempo ampliado, haveria mais chances de se promover a educação integral. A metodologia utilizada nesta investigação é a análise documental, como técnica exploratória, levantamento bibliográfico e aplicação de questionários. A construção da escola, na região, se deu por meio da participação coletiva e reivindicação ativa da associação de moradores, à época, mostrando que o interesse por participar tem se generalizado nos últimos anos, no Brasil e no mundo todo. Em toda parte surgem associações as mais diversas: amigos de bairro,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

movimentos ecológicos, associações de moradores, comunidades eclesiais de base e outras. (BORDENAVE, 1994, p. 7).

Os entrevistados trazem à discussão suas percepções do que foi o PEE e seu horário integral, e, ainda, como a oferta de atividades diversificadas num horário ampliado é apreciada por eles. Foi possível perceber como o caráter social dos CIEPs sempre aparece nos discursos dos entrevistados, desde as reivindicações realizadas para que a escola fosse construída no bairro. Participar é um movimento intrínseco da democracia. E a “forma democrática implica um desenvolvimento social e político que tem por base a educabilidade humana” (TEIXEIRA, 2009, p.99). Exercer a democracia, portanto, passa por processos educativos, sem perder de vista a centralidade da escola, sobretudo na contemporaneidade, uma vez que a ampliação da jornada, em alguns contextos, sugere “um possível enfraquecimento de suas estruturas legitimadoras e de representação” (CAVALIERE & COELHO, 2017, p. 14).

Os moradores de Parque Paulista (Duque de Caxias/RJ) se mobilizaram e conseguiram que um CIEP fosse construído no bairro. Uma grande conquista! Mas o movimento em busca de Educação Integral e(m) Tempo Integral não parou por aí. Após o desmonte do PEE, na década de 90, profissionais da comunidade se ofereceram para dinamizar atividades que ampliassem o horário dos estudantes, alguns dias da semana, e a gestão em parceria com a comunidade se engajou na busca e implementação de projetos que favorecessem essa dinâmica. Em alguns momentos, houve dificuldades, pouca verba, desistência de voluntários e etc, e, por vezes os projetos eram descontinuados, sobretudo em mudanças de governos. No entanto, com a chegada do Programa Mais Educação em 2007, mais aportes teóricos e financeiros chegaram à Unidade Escolar, embora problemas de implantação e continuidade afetassem o projeto em algumas circunstâncias. No município de Duque de Caxias, este programa ganhou um reforço com incorporação do Programa Federal Segundo Tempo, resultando num projeto cuja nomenclatura passou a ser Programa Mais Escola. Finalmente, por meio do Decreto 6542/15, que regulamentava a eleição de Diretores e Vice-Diretores das

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Unidades Escolares em Duque de Caxias, e demais legislações, o CIEP pôde retomar seus processos democráticos, uma vez que, eleições de diretores aconteciam no estado do Rio de Janeiro e o CIEP pertenceu ao estado até 2006. E, neste movimento de resistência, a eleição para diretores, que sempre foi pauta das reivindicações do sindicato, por muitos anos, começa a se materializar. Após a eleição, o grêmio estudantil, e o conselho escolar também são escolhidos pela comunidade. Terminada esta gestão, novas eleições são convocadas em 2017. A comissão responsável pela eleição preparou todo o processo com muito zelo. E foi feita a divulgação com grande envolvimento da comunidade escolar. Houve professores que trabalharam a eleição em sala de aula enfatizando seus desdobramentos nas eleições que escolhem os representantes nas esferas municipais, estaduais e federal. Pois “a democracia não se constrói apenas com o discurso, necessita de ações e de práticas que possam fortifica-la. E isso costuma levar tempo. Para se exercitar a democracia, é preciso criar espaços para a participação de todos na escola.” (BERNADO;CHRISTOVÃO, 2016, p. 1134)

Esta tem sido a busca dos profissionais da educação de Duque de Caxias. Com a “descentralização das responsabilidades” é possível caminhar rumo à consecução de uma gestão mais democrática que possibilita a partir do micro, reflexões e maior participação nas questões que envolvem o macro.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti do. Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 77-94, jul.-dez., 2016.

BERNADO, Elisangela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113 – 1140, out. – dez., 2016.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

COELHO, Lígia Martha C. da C. História(s) da educação integral. Brasília: **Em aberto**, v.22, p. 83-96, abr., 2009

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas. **Jornal do professor**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3854>>. Acesso em: 15 de mai. 2017

CAVALIERE, Ana Maria Vilela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (Orgs.). Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: histórias, políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2017.

MENEZES, Janaína. Educação Integral & Tempo Integral na Educação Básica. In: COELHO, Lígia Marta C. C. (Org.) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2009

MOTA, Patricia Flavia. **Percursos em busca da Educação Integral**: o Ciep Henfil em Duque de Caxias. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 137. 2013

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. **Educação é um direito**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CIDADANIA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
UMA RELAÇÃO DE CAUSA E EFEITO?

Mônica Vieira Sandes, UFRJ, monicaadm021@hotmail.com

Silvina Julia Fernández, UFRJ, silvina.ufrj@gmail.com

Este trabalho procura entender quais são os conceitos de cidadania implícitos nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas de Duque de Caixas, município localizado na Baixada Fluminense (RJ), participantes da pesquisa “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar” que, por sua vez, busca conhecer as concepções de planejamento propostas para a gestão escolar nas políticas públicas educacionais atuais, procurando compreender as questões e tensões que essas propostas e concepções configuram no cotidiano escolar em função da democratização da educação.

Nesse sentido, buscamos responder às seguintes questões: Até que ponto os PPPs das escolas analisadas, que deveriam ser um dos principais instrumentos de promoção da cidadania, têm ajudado a desenvolvê-la? Isto envolve conceitos de sujeitos pensados pela escola, mas quais são? Igualmente, na perspectiva das ações concretas da escola: quais os projetos que a escola propõe que possibilitem a reflexão cidadã, a consciência crítica, através da participação e da representatividade? Quais conceitos de cidadania são explicitados nos PPPs das escolas analisadas? Essa interrogação é relevante se considerarmos que no Brasil, tal como expressa a legislação educacional, é finalidade precípua da escola formar os cidadãos para um exercício efetivo da cidadania e que é para esta finalidade a garantia da legislação educacional, tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na LDBEN nº 9394/96.

Assim, a LDBEN nº 9394/96 instituiu a gestão democrática para as escolas públicas, dispondo a realização do projeto pedagógico de forma participativa em cada

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

uma delas. A realização do PPP refere-se aos graus de ingerência e identificação que as populações e instituições locais podem ter, não apenas na concretização da política educacional, mas também na definição das finalidades e das formas da educação mais amplas nas quais se veem de alguma forma envolvidas.

Observamos, assim mesmo, por meio da análise bibliográfica, que o termo Cidadania, no contexto atual, tem seus alicerces nas revoluções francesa e inglesa. Na atualidade, ele assume o sentido de qualidade ou condição de cidadão relacionado à prática de direitos e deveres do indivíduo dentro dos limites do Estado nação. No Brasil, após séculos de colonização e monarquia, a Cidadania é fruto de intensas lutas e movimentos sociais que culminaram no processo de redemocratização desenvolvido a partir dos anos de 1980, legitimado legalmente pela Constituição Federal de 1988. No campo educacional, a LDBEN nº 9394/96 ratifica a formação do cidadão como finalidade precípua da educação brasileira e ainda estabelece a gestão democrática para as escolas públicas, dispondo a realização do projeto pedagógico de forma participativa em cada uma delas. Esse projeto, portanto, deve poder direcionar e contratualizar a ação pedagógica escolar em função dessa finalidade precípua.

Nesse contexto e buscando responder as nossas questões, para a pesquisa de campo, selecionamos 15 escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias. Nessa escolha, baseada em pesquisa anterior do ano de 2012, os critérios de seleção buscaram que todas as escolas atendessem alunos de NES heterogêneo, ou seja, que não se restringissem preponderantemente a um NES. Além desse critério, o conjunto escolhido é formado por escolas com os mais altos e os mais baixos índices de desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Vale destacar, entretanto, que estes PPPs, apesar de solicitados, não nos foram ofertados durante a realização das entrevistas às equipes gestoras. Por isso foram requeridos e obtidos no arquivo da Secretaria de Educação do Município (SME) de Duque de Caxias em abril 2015. Naquele momento eram os PPPs que a SME dispunha como os mais atualizados. Porém, a SME conseguiu disponibilizar apenas 8 PPPs. Assim, a partir do estudo de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

bibliografia básica, da discussão de alguns conceitos fundamentais para a compreensão da construção do conceito de cidadania no Brasil e da análise documental dos PPPs das escolas participantes, este trabalho está traçado na forma de análise documental, com base nos PPPs das escolas e com os subprojetos explicitados nele.

Para a análise dos PPPs elaboramos um roteiro de abordagem, elaborado a partir dos próprios PPPs, que em geral seguem a estrutura indicada por Celso Vasconcellos (1995): - Análise da Estrutura (formato); - Análise dos Marcos Situacionais; - Análise dos Marcos Filosóficos; - Análise dos Marcos Operativos; - Análise dos Objetivos; - Análise das Linhas e/ou Planos de Ação; - Análise dos Projetos vinculados.

Analizamos os PPPs de oito unidades escolares do município de Duque de Caxias e percebemos as dificuldades enfrentadas por essas unidades na construção desse importante documento, pois os mesmos apresentam-se confusos e podem ser também confusamente percebidos para qualquer pessoa que queira ou necessite consultá-los a partir de sua estrutura, que contém poucas similaridades e algumas diferenças. Tem uma estrutura desordenada, falta de detalhamento nas informações que se apresentam de maneira generalizante. Isto evidencia sérias dificuldades na hora das escolas proporem e desenvolverem os processos de planejamento, seja por causa dos modelos e metodologias escolhidos ou por questões organizacionais e de investimento concreto nesses processos necessários à gestão escolar, que deveriam produzi-los e articulá-los, assim como implementá-los e avaliá-los no trabalho cotidiano. As dificuldades em todo esse processo acabam, então, transparecendo nos textos dos PPPs.

Como efeito cascata, os outros elementos analisados do documento apresentam-se da mesma forma confusa. Desta forma, temos projetos com Marcos Referenciais genéricos e abstratos, assim como alguns, inclusive, sem objetivos (!). Nenhum apresenta Plano de Ação concreto, tão necessários frente à realidade educacional e social caxiense...

Assim, com tantas dificuldades conceituais e procedimentais com relação ao planejamento da ação coletiva, é possível concretizar a formação dos cidadãos?

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Nesse sentido, nos textos analisados, a questão da cidadania aparece associada a um conceito reduzido dela, geralmente ligado à formação de valores humanos, o que prioriza uma dimensão apenas ética, em detrimento da compreensão e da ação política tanto individual quanto coletiva, que também compõem o estado democrático de direitos.

Da mesma forma, dadas as dificuldades de focar o planejamento no presente concreto e seus problemas e viabilidades, o conceito de cidadão está associado ao futuro (um sujeito ideal para um amanhã ideal), o que dificulta a ideia de um sujeito que intervenha no presente, único momento possível da ação pedagógica e também política. Com isso, a escola não se assume como um centro de direitos e deveres *em si mesma*, pois os seus projetos não apresentam a participação e a representatividade como prerrogativa.

Enfim, as escolas até verbalizam a palavra cidadania, mas desconhecem seu significado concreto na perspectiva de garantir os direitos e deveres dos cidadãos no cotidiano escolar. Tal postura se deve à forma pela qual a instituição escolar enxerga, por um lado, a própria ação pedagógica coletiva, e, por outro, o próprio conceito de cidadania, talvez como se fosse uma relação de causa quase “mágica” do processo de escolarização que se transformará em efeito concreto desconhecido em algum futuro distante...

Referências.

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL: INVESTIR MAIS E MELHOR

Luiza Rangel, UEG, rangel.luiza@gmail.com

Introdução

O presente estudo buscou realizar uma análise crítica do relatório publicado pelo Banco Mundial (BM), em novembro de 2017, que dedica um capítulo à Educação Brasileira e seu financiamento “Gastar mais ou melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública”. O documento foi encomendado pelo governo brasileiro e apresenta sugestões baseadas na análise de políticas sociais, educacionais e mercado de trabalho. Entre os caminhos apontados para alcançar uma maior eficiência dos gastos públicos o BM apresenta três eixos centrais: (i) o congelamento de salário dos funcionários públicos; (ii) a ampliação de programas como FIES e PROUNI (programas de financiamento e de bolsas); (iii) o fim da gratuidade nas universidades públicas.

Se por um lado, as recomendações expressas no relatório corroboram com a atual política econômica e social de austeridade promovidas pelo governo de Michel Temer, em acordo com a PEC/241, que instituiu o congelamento de gastos públicos em setores básicos como saúde e educação durante vinte anos.

Por outro, desconhece que a gratuidade do ensino superior público é um princípio constitucional, fruto de um processo de lutas e esforços coletivos pela democracia e contra a desigualdade social no Brasil. Assim, a cobrança de mensalidades nas universidades públicas fere um princípio constitucional.

O documento também desconsidera os esforços, realizados na última década, para incluir os estudantes das escolas públicas e de famílias de baixa renda. De acordo com dados da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

e Estudantis (Fonaprace), 52% dos estudantes das universidades federais são pertencentes às classes C, D e E, e mais de 64% são oriundos de escolas públicas. As cotas sociais e raciais têm cumprido o importante papel de democratizar o ensino superior e torná-lo realidade para uma geração de jovens.

Desta forma, o fim da gratuidade no ensino superior público excluiria exatamente os setores sociais que historicamente estiveram à margem da universidade e contribuiria para o acirramento da segregação social no Brasil. Por isso, é preciso garantir que estudantes com esse perfil possam ingressar, permanecer e se formar com qualidade, por meio do fortalecimento do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tendo acesso ao melhor ensino, ao desenvolvimento da pesquisa e à prática da extensão.

Esta pesquisa exploratória, bibliográfica e de caráter qualitativo, buscou investigar este tema contribuindo no debate sobre o financiamento da educação superior, levantando a seguinte questão de pesquisa: Quais as tendências das políticas de financiamento da educação superior face as orientações do Banco Mundial?

Resultados e Discussão

No final de 2017 o Banco Mundial apresentou um novo documento em que apresenta um conjunto de sugestões para cortar gastos sem prejudicar os mais pobres “Um ajuste justo – propostas para aumentar eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Um de seus capítulos é dedicado à Educação Brasileira e seu financiamento. O título do capítulo é: “Gastar mais ou melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública”. O estudo foi encomendado em 2015 – pelo então ministro da Fazenda Joaquim Levy – para propor medidas que reduzissem os gastos do setor público. O resultado está sendo considerando por diferentes especialistas das áreas econômicas e educacionais como um receituário liberal, que engloba desde o congelamento do salário dos servidores ao fim do ensino superior gratuito. Entre as propostas, segundo o relatório, o governo Brasileiro deveria acabar com a gratuidade no ensino superior.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Para além da cobrança de mensalidades, o estudo sugere ainda, que os gastos por aluno tenham como limite o valor gasto pelas instituições mais eficientes. As menos eficientes teriam, assim, de ajustar suas despesas à nova realidade.

Conforme sublinha Amaral (2017) as análises realizadas pelo Banco Mundial para justificar as propostas apresentadas não dialogam com a complexidade da sociedade brasileira e possui um viés absolutamente economicista. Como vamos analisar na sequência, a proposta não é nova, e os documentos produzidos no final da década de 1990 já apresentavam essa “recomendação” como uma fórmula de disseminar a educação superior no Brasil, acompanhando o movimento mundial de valorização da riqueza.

Os estudos sobre a educação superior no mundo contemporâneo apontam para uma trajetória comum, seguida por diferentes países. Essa trajetória está vinculada a um processo de globalização da economia, da diminuição do estado de bem-estar social e da mercantilização da educação alinhadas às políticas de cunho neoliberal. A resposta dada, em cada país, está sujeita à adaptação, conforme a realidade local estabelecida.

Na década de 1990, uma publicação do Banco Mundial ganhou destaque: “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995), neste documento verifica-se a postura do banco frente a educação superior. Elaborado como uma cartilha a ser seguida, explicita como os países em desenvolvimento podem reformar a educação superior, mesmo considerando as amplas variações do setor em cada país.

O documento apresentava dados demonstrando que o ensino superior foi o setor educacional que mais cresceu em virtude de subsídios dados pelos governos. E que em muitos casos esse crescimento é insustentável do ponto de vista fiscal, gerando uma queda na qualidade (BANCO MUNDIAL, 1995). E considerando os desafios e limitações deste nível de ensino, parte do entendimento de que a questão central da educação não está na educação superior, pois, urgente é enfrentar a redução da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pobreza de forma rápida. Assim, o caminho mais curto é o investimento prioritário em educação básica. O que reforça o discurso de que o investimento em educação deve ocorrer preferencialmente em níveis básicos de educação, justificando a retirada do Estado da responsabilidade com a educação superior.

Também indicava que o problema central não é a falta de recursos, mas a má administração destes. Como é o caso do subsídio para os estudantes, o problema da diminuição dos recursos por estudantes se agrega a seu uso ineficiente com despesas de assistência estudantil: moradia, alimentação e outros serviços financiados para os estudantes, [...] estes elevados subsídios a estudantes de universidades públicas constituem não apenas um investimento educacional ineficiente como também um gasto social regressivo. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.2).

As propostas do BM, tanto no passado como no presente, sintetizam as necessidades de “ajuste econômico e fiscal” dos países em desenvolvimento, as premissas das análises econômicas do tipo custo/benefício norteiam as principais diretrizes para a reforma dos sistemas de educação superior: priorizam-se os sinais de mercado e o saber como bem privado.

Afinal, como observa SANTOS (2007), os investimentos globais em educação somam 2000 trilhões de dólares, mais que o dobro do mercado mundial de automóveis. o que transforma o campo da educação em um setor atraente para o mercado internacional.

Neste sentido, a desnacionalização do ensino superior avança, uma nova etapa desse processo são as faculdades que passaram a ter suas ações negociadas na bolsa de valores, o que aprofunda a visão da educação como um negócio que precisa gerar lucro rápido, colocado nas mãos de grupos estrangeiros, que muitas vezes não têm qualquer ligação com a educação. É a educação se transformando em mais uma mercadoria que está sendo explorada pelo capital.

Considerando o papel estratégico das universidades públicas, que juntas são responsáveis por mais de 70% das pesquisas produzidas no País, entendemos que é

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

necessário contestar a falsa dicotomia entre gastar mais ou melhor, substituindo esse slogan neoliberal por mais e melhores investimentos nas políticas públicas para a educação superior.

Referências

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior* – Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1994. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BANCO MUNDIAL. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promises* Washington – D.C. EUA, 2000.

BARREYRO, Gladys Beatriz. *Mapa do Ensino Superior Privado*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

INEP. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira. *Censo da Educação Superior*. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 13 dez. 2017.

CARAGGIO, José Luiz. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção*. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mírian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. São Paulo – SP: Ação Educativa, 1996.p. 75 – 123.

DALE, Roger. *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou “localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?”* *Educação & Sociedade*, v. 25, nº. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

MELO, Adriana A. S. *A mundialização da educação*. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: EdUFAL, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. *La Universidad en el siglo xxi, Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Cides-umsa, asdi y Plural editores, 2007.

TROJAN, Rose Meri. *Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais*. Revista Brasileira de pesquisa em Administração da educação, v.26, n.1, p.55-74, njan/abr, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

AS DISPUTAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO

Luiz Fernando Nunes, UNIRIO, fernando@i-historia.com

Introdução

Sobretudo nas últimas décadas, a educação nacional foi alvo da iniciativa privada por conta da pretensa necessidade de que o Estado carece de auxílio para gerenciá-la. Ganhando adeptos no senso comum, esse discurso tem se tornado hegemônico a partir da inserção de instituições privadas e organizações não governamentais (ONGs) que transformam a gestão pública e estatal da educação. Nota-se, como prova desse movimento, as inúmeras parcerias estabelecidas entre secretarias municipais e estaduais de educação com parceiros privados, ato que, supostamente, elevaria o patamar de qualidade da educação pública, já que, a partir da interseção com o privado, o nível de administração gerencial seria igualado.

Este resumo busca, a partir desta temática, apontar e analisar os conceitos que se vinculam a essa estratégia, aquela que busca um consenso de valorização do privado sobre o público. Para tanto, ampara-se em determinados pressupostos do pensador italiano Antonio Gramsci, já que é ele quem aponta no sentido da obtenção de um consenso e de uma hegemonia como armas numa sociedade de capitalismo mais complexo. O texto também busca estabelecer uma relação dialética com as ideias da Terceira Via, sobretudo as preconizadas contemporaneamente por Anthony Giddens, sociólogo britânico.

Discussão

Tem-se como hipótese a ideia de que a iniciativa privada ocupou o espaço deixado pelo Estado a partir da legitimação do discurso da ineficiência pública na gestão de setores fundamentais à sociedade. Deve o governo, por isso, repassar às

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

instituições privadas, chanceladas pela retórica da qualidade gerencial, o controle desses campos.

A partir do desenvolvimento dessa perspectiva de ação, as parcerias entre o Estado e a iniciativa privada assumiriam a vanguarda da gestão política da educação pública.

Essa integração é ideologicamente chancelada pela vertente da Terceira Via, ou seja, aquilo que Giddens diz ser não apenas um conjunto efêmero de ideias, mas uma prática que objetiva “levar a cabo as implicações políticas dos novos tempos, reconhecendo que isto significa que as posições e políticas estabelecidas de esquerda têm de ser profundamente reavaliadas” (GIDDENS, 2001, p. 36).

O sociólogo produziu amplo material para sustentar a necessidade de adaptar as políticas do pós-Guerra Fria à atualidade. Suas críticas atacam tanto o neoliberalismo quanto a socialdemocracia, já que argumenta, em síntese, que o primeiro, com sua veia puramente mercadológica, não teria dado conta da compreensão dos complexos processos políticos e sociais atuais, bem como o segundo, que, após o fim do socialismo real, não apresentou proposta política que conseguisse minimizar os danos de exclusão do capitalismo. Dessa forma, propõe uma alternativa que consiste em um chamado à sociedade em auxílio ao Estado nas funções de administração estratégica. Denomina a sociedade que deve nascer como “Sociedade Civil Ativa”, ou seja, uma sociedade de homens e mulheres bem informados que passariam de sujeitos históricos a atores sociais comportando-se de modo a não reivindicarem direitos, mas prestarem serviços (LIMA e MARTINS, 2005, p. 50).

Ao passo que se compreende a educação como um campo político, o chamado à composição de uma “Sociedade Civil Ativa” se materializa, e, ao mesmo tempo, cria uma lógica gerencial que secundariza o papel do Estado.

Giddens apresenta a Terceira Via como uma ideia que se utiliza de aspectos tanto da desregulamentação econômica como de propostas voltadas à coletividade. O autor resume o objetivo da corrente (2001, p. 36) ao tecer críticas à esquerda e à direita:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O objetivo da política da Terceira Via, no meu entender, é levar a cabo as implicações políticas dos Novos Tempos, reconhecendo que isso significa que as posições e políticas estabelecidas da esquerda têm de ser profundamente reavaliadas. [...] Depois de 1989, não podemos ver a esquerda e a direita como as víamos antes. [...]. *O governo e o Estado estão na origem dos problemas sociais tanto quanto os mercados.* A política da terceira via também procura se basear na lição essencial de 1989 e dos anos seguintes – o fato de que uma forte sociedade civil é necessária tanto para um governo democrático eficaz quanto para um sistema de mercado que funcione adequadamente. (*grifo nosso*)

Ao traçar paralelos atuais entre as ideias de Giddens e as ações das instituições privadas no campo educacional, compreende-se, ao menos hipoteticamente, que elas cumprem diretrizes do Estado e se estabelecem como “Aparelhos Privados de Novo Tipo”. Esses “Aparelhos”, segundo Neves e Sant’Anna (2005, p. 31-32), passaram a ocupar “novos espaços políticos coletivos genericamente denominados de organizações não-governamentais (ONGs)”.

Tradicionalmente, os “Aparelhos Privados de Hegemonia” – conceito delimitado por Gramsci – são instrumentos que propagam ideias com o objetivo de obter o consenso. Para Coutinho (2000, p. 54) “são organismos sociais ‘privados’, o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva, tornando-os assim relativamente autônomos em face ao Estado em sentido estrito”.

São nas áreas de capitalismo ocidental onde a Sociedade Civil é, segundo Gramsci, fortalecida. Coutinho (2000, p. 7) reafirmou essa ideia quando ensinou que, com esse fortalecimento, surgia uma nova estrutura social e estatal mais complexa. A Sociedade Civil seria, dessa maneira, aquela formada pelos Aparelhos Privados de Hegemonia.

No campo educacional, especificamente, as parcerias público-privadas atendem à proposta da Terceira Via quando partem em auxílio do Estado. Ao traçar os

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pressupostos da corrente, Giddens deixa claro que ela é uma alternativa tanto às propostas de um Estado aglutinador, quanto de irrestrita regulação por partes dos mercados. Chama de “o novo Estado democrático” aquele que não é nem mínimo nem máximo, e que agiria pautado na participação de novos atores sociais “ativos” a partir da descentralização e da eficiência administrativa. Em suas palavras, advoga que a governabilidade

torna-se um conceito mais relevante para designar algumas formas de capacidades administrativas ou reguladoras. Agências que ou não são parte de nenhum governo – organizações não-governamentais – ou são de caráter transnacional, contribuem para a governação. (GIDDENS, 2001, p 42-43).

Ao que se considera que, na conjuntura de uma reorientação do papel do Estado, bem como na disseminação das ideias neoliberais sob o disfarce de uma terceira via, alguns pontos direcionam ao que vem a ser a constante participação da iniciativa privada no país no campo da educação.

Sendo o mercado aquele que regula a vida e garante a liberdade dos indivíduos, novos nichos para empreendedores devem ser criados. A melhor maneira de garantir novas brechas de negócios é transformar serviços públicos essenciais em produtos.

A argumentação é extremamente atraente: materializou-se a partir de uma maciça propaganda a ideia de que o Estado não dá conta de todas as áreas a ele destinadas em tempos passados. Assim, nada mais natural do que abrir novos espaços para “especialistas” assumirem as rédeas da gestão.

Quando boa parte de secretarias de governo repassam suas gestões educacionais a ONGs ou empresas com outras nomenclaturas legais (as Organizações Sem Fins Lucrativos – OSFL), o fazem garantindo-se no credo da necessidade de um Estado enxuto, ágil, versátil e progressista, o que, de certa maneira, acompanha e propaga o discurso pelo ideal privado.

Em que pesem as críticas à interpretação de que o fazer pedagógico estaria completamente ameaçado quando empresas alheias à realidade escolar adentram os

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

muros com propostas prontas e idênticas, alegam os defensores da maciça participação da iniciativa privada nos setores sociais – aqui, em especial, em uma análise sobre a educação – que as organizações à margem do Estado não são de caráter lucrativo, ou seja, não se utilizam de recurso público para suas ações o que, ao contrário do que se pensa, preservam financeiramente o Estado. Montaño nos ajuda a clarear a questão de forma simples e definitiva no combate a esse argumento. Diz ele que

Algumas fundações, braços assistenciais de empresas [...], não podem esconder seu claro interesse econômico por meio da isenção de impostos, ou da melhora da imagem de seus produtos [...] ou até na função propagandística que estas atividades exercem. [...] Têm, portanto, claro fim lucrativo, ainda que indireto. (2010, p. 58).

Trata-se, pois, de uma ação iminentemente econômica, cravada no centro de uma sociedade de classes que monitora o papel do Estado de modo a deslegitimá-lo na prestação da assistência social. Assim, concebe-se a ideia da sociedade moderna, participativa e com gestão profissional, que se distancia do burocratismo estatal, abrindo caminho no público para o privado o que, de fato, acentuará uma exclusão de classe.

Referências

- COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- LIMA, Katia Regina de Souza e MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, Xamã: 2005, pp. 43-67.
- MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao padrão emergente da intervenção social**. São Paulo, Cortez: 2010. 6. ed.
- MORAES, Dênis (Org.). **Combates e Utopias: Os intelectuais num mundo em crise**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOÃO DE MERITI**

Vilma Soares de Souza Almeida, vilmasoares@outlook.com

NUGEPPE/UFF

INTRODUÇÃO

A escola nos dias de hoje é vista como a instituição mais representativa de democracia. Uma luta que vem se estendendo desde à redemocratização do nosso país por volta dos anos oitenta, passando pelos anos noventa, com a descentralização das políticas educacionais brasileiras, firmadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia.

Com a descentralização implementada, o discurso sobre a Gestão Democrática durante os anos vem sendo enfatizado como maneira de se flexibilizar a gestão escolar e, a partir disso, aproximar a comunidade da escola.

A democracia nas escolas não pode ser vista somente pelo elemento de administração ou uma técnica gerencial e sim como o princípio norteador da escola. Cada vez mais percebe-se que a escola não pode subsistir sozinha, ela precisa estar conectada com seus territórios, em busca de uma educação de qualidade, de todos e para todos.

Com isso, o presente pré-projeto tem a finalidade de investigar os mecanismos utilizados na construção da gestão democrática, participativa e compartilhada nas escolas municipais de São João de Meriti, lócus empírico desta pesquisa que ora proponho, pois tem sido, ao longo dos anos, pouco pesquisado por alunos e professores de pós graduações *stricto sensu*.

Realizando uma busca simples no banco de teses e dissertações do site da Capes, buscando os termos “Gestão Democrática” e “São João de Meriti”, delimitados ao filtro do programa, não aponta nenhum tipo de trabalho dissertativo sobre o tema em questão.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A lacuna observada traz à tona a necessidade de que sejam fomentadas pesquisas acerca da temática na localidade.

A gestão democrática, sendo meta de número 19 do Plano Nacional de Educação, vem sendo difundida nas escolas municipais de São João de Meriti, porém a prática de nossas escolas ainda está longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. A participação dos Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis é pouco representativa. Os gestores ainda são escolhidos por meios políticos e não por eleições/consultas públicas, mesmo sabendo que “reduzir gestão democrática a essas eleições é diminuir o próprio sentido da democracia” (NAJJAR, J. 2009). É importante enfatizar que a escolha do diretor é um dos meios do processo de democratização da escola e não propriamente o seu fim.

Diante do exposto, delinheiro os objetivos pretendidos nesta possível pesquisa:

1 OBJETIVOS

- Analisar o processo de implementação de Gestão Democrática através do estudo do conteúdo dos discursos dos sujeitos integrantes da equipe diretiva, equipe técnico-pedagógica, funcionários, comunidade escolar e alunos em duas escolas da rede pública municipal de ensino de São João de Meriti.
- Investigar o cumprimento da Meta 19 do Plano Nacional de Educação consolidada no Plano Municipal de Educação, juntamente com a Lei Orgânica Municipal 90 que prevê no Art. 118 §6º a participação da sociedade organizada na formulação da política educacional e no acompanhamento de sua execução e a Resolução nº 08/2009 – SEMEC/SJM, Art.1º e 2º onde fica estabelecida a criação dos conselhos escolares municipais nas escolas públicas da rede municipal e municipalizadas de São João de Meriti.
- Acompanhar o desenvolvimento das práticas referentes à Gestão Democrática na Secretaria Municipal de Educação e nas Escolas Municipais e Municipalizadas e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

apreender se tais práticas já interferem na gestão escolar como um todo, garantindo a melhoria da qualidade da educação meritiense.

- Pesquisar e refletir sobre a relação entre a teoria e prática da gestão democrática como uma possibilidade administrativa que subverte a prática conservadora e centralizada ainda encontrada no interior das escolas municipais e municipalizadas de São João de Meriti.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Segundo Lück (2005), o movimento iniciado na década de 80, o qual era a favor de uma descentralização e democratização da gestão das escolas públicas, concentrava-se em três vertentes básicas: a) a participação da comunidade escolar na seleção dos diretores; b) a criação de um conselho escolar tanto com autoridade deliberativa quanto poder decisório; e c) repasse de recursos financeiros às escolas com consequente aumento de sua autonomia.

Essa luta veio influenciar a própria elaboração da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu como princípio da garantia do direito à educação a gestão democrática, por meio do Art. 206 §8º da forma da lei.

E posteriormente, reforçado na LDB 94/93 de 1996, Art. 3º e Art. 14 da mesma legislação, ficando claro que a partir destes instrumentos legais o município deverá ser articulado em Sistema de Ensino, devendo definir suas normas de gestão democrática.

No município de São João de Meriti, a Lei Orgânica Municipal 90 prevê no Art. 118 §6º a gestão democrática do ensino público, e a Resolução nº 08/2009 – SEMEC/SJM, Art.1º e 2º estabelecem a criação dos conselhos escolares municipais nas escolas públicas da rede municipal e municipalizadas.

Mas não basta ter somente as leis, é preciso exercê-las. De acordo com PARO (1998, p.17), “atualmente apesar de se saber que a gestão democrática implica na

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

participação da comunidade, falta ainda uma maior precisão do conceito de participação, pois este deveria ser mais voltado para as questões de decisão.” É preciso refletir a forma que são encaminhadas as decisões e a efetiva representatividade da comunidade escolar, de modo que ela se perceba partícipe do processo educativo.

Não se pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. Nesse sentido, faz-se necessário o gestor intensificar sua visão como sujeito de direito, capaz de exercitar o controle democrático, como parte da educação, com vistas à justiça social, inclusão e pluralidade. Segundo NAJJAR:

Na escola pública, a gestão democrática deve se constituir numa prática permanente de formação cultural dos novos cidadãos, presente em todos os âmbitos da vida escolar, para que se possa avançar no alargamento do processo democrático em curso na sociedade e no aprofundamento da emancipação humana (NAJJAR, 2007).

3 METODOLOGIA

A pesquisa será realizada tendo em vista uma perspectiva qualitativa de análise pois

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21-22).

Nesta perspectiva, a Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011) dos discursos coletados ao longo da pesquisa, assim como dos documentos pertinentes às escolas selecionadas, será utilizada como procedimento metodológico, que utilizará entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora, funcionários, professores, responsáveis e alunos matriculados nas escolas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As Unidades Escolares selecionadas, inicialmente, são duas, sendo uma de padrão A (acima de 900 alunos), e uma de padrão C (de 498 a 250 alunos) de acordo com a Res. 07/13 SEME/SJM. A escolha de se entrevistar os membros da equipe gestora tem o objetivo de apreender o envolvimento de cada um desses profissionais na reinterpretação da política e suas atuações no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

4 REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)*. 1996.
- LÜCK, Heloísa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MINAYO, M. C. S. (organizadora) – *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade* - Petrópolis: Vozes, 1995.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, jan/abr. 2006.
- METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/19-gestao-democratica>. Acesso em 10/08/2017.
- NAJJAR, J. *Gestão democrática na escola, ação política e emancipação humana*. Revista Movimento (Niterói), v.13, p.20 – 33, 2007.
- _____. *Gestão e cotidiano da escola pública: cinco questões atuais*. 2009.
- PARO, Vitor. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 1998.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A CONTRAPARTIDA DAS ENTIDADES FILANTRÓPICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM CONTEXTO POUCO ESCLARECEDOR

Marcus Vitoi Silva, PUC-Rio marcusvitoi@gmail.com

FILANTROPIA E EDUCAÇÃO

Estudos sobre instituições filantrópicas, especialmente as que atuam na área da educação, ainda são incipientes no universo acadêmico brasileiro. Mesmo escassas, essas pesquisas exercem um papel importante no aprofundamento de novas reflexões e no apontamento de outras questões sobre a temática.

Ao tratar dos aspectos jurídicos, em relação às entidades filantrópicas, Soares (2006) esclarece que as mesmas são beneficiadas por duas prerrogativas na legislação tributária brasileira: a da imunidade e a da isenção. A primeira tem garantia constitucional e impede a cobrança de impostos sobre o patrimônio, renda ou serviços prestados. Enquanto que a segunda, a isenção, é um benefício concedido por legislação tributária específica. Para o autor, o que distingue uma da outra é a garantia das mesmas, pois a imunidade é mais estável do que a isenção.

No tocante às isenções concedidas às entidades filantrópicas, a principal normatização advém da lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), posteriormente alterada pela lei nº 12.868 de 15 de outubro de 2013 (BRASIL, 2013). A legislação trata da certificação das entidades beneficentes de assistência social filantrópicas que poderão fazer jus à isenção do recolhimento da cota patronal para o sistema de seguridade social.

Na década final do séc. XX, o campo educacional, historicamente influenciado pelas disputas entre o ensino religioso e o laico, ou pelos embates entre a educação pública e privada, incorpora um novo agente: o público não estatal. Como definido por

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Metzler (2011), essas organizações não fazem parte do aparato estatal e atuam em benefício do bem público, sem interesse na obtenção de lucro.

Para presente texto, interessa esclarecer as condições e benefícios a serem concedidos às instituições beneficentes certificadas para atuarem na área da assistência social, mais especificamente na educação, definidos pela lei nº 12.101/2009 e também pela lei nº 12.465 (BRASIL, 2011). Este é o aporte legal garantidor de isenção sobre o recolhimento da contribuição patronal para a seguridade social e para possibilidades de estabelecimento de parcerias com o poder público.

ASPECTOS LEGAIS

O objetivo desse texto é elucidar a relação entre as instituições filantrópicas e a educação. Mesmo sendo uma relação já estabelecida por um longo período, pouco se tem pesquisado sobre o tema. O maior foco dos estudos realizados está concentrado na gestão institucional, abarcando temas ligados às novas exigências do mercado, aos argumentos favoráveis ao modelo de gestão e às críticas relacionadas ao modelo político de gestão (FALCONER, 1999; SOARES, 2006; SALAMON, 2016; CAVALIERE, 2014). Alguns estudos focam suas investigações em questões ligadas à constituição das identidades institucionais (SCHMIDT, 2010; METZLER, 2011).

A atuação da iniciativa privada na área educacional é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), desde que sejam cumpridas normas gerais estabelecidas por legislações específicas. Sobre o financiamento dessas unidades, a legislação considera a possibilidade de destinação de recursos públicos para instituições definidas como comunitárias, confessionais ou filantrópicas de comprovada “finalidade não-lucrativa”

Advém da lei nº 12.101 (BRASIL, 2009), alterada pela lei nº 12.868 (BRASIL, 2013), os benefícios garantidos às entidades beneficentes certificadas como tal. Cabe destacar que a lei citada trata da certificação de entidades beneficentes atuantes na área

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

da saúde, educação e assistência social. Nos interessa destacar condições específicas destinadas às atuantes na área da educação.

ATUAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

No intuito de coletar informações mais detalhadas sobre o serviço prestado por essas instituições, foram analisados aspectos da qualidade do ensino ofertado com base nas orientações descritas na legislação. No Art. 13, inciso II, a determinação é explícita em relação ao nível do atendimento: este deverá “atender a padrões mínimos de qualidade, aferidos pelos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação.”

As principais referências utilizadas pelo Ministério da Educação, para aferir a qualidade educacional das instituições de ensino, são os dados fornecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Para tanto, as informações são obtidas através de avaliações externas, questionários aplicados a alunos, professores e gestores e pelo cruzamento das informações pelos censos educacionais. Nessa perspectiva, o Saeb se constitui, na visão oficial, em um instrumento de monitoramento das políticas públicas educacionais.

Nos sites oficiais, não consta nenhuma informação sobre dados de avaliações externas aplicados aos alunos bolsistas atendidos pelas instituições certificadas. Como estudam em escolas particulares, ficam sujeitos a processos de avaliação decorrentes das políticas do Ministério da Educação. Nesse caso, a escolha das escolas participantes é feita de maneira amostral e os dados, mais especificamente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), são divulgados de maneira global.

Como podemos perceber, o campo de pesquisa, relacionado aos benefícios do CEBAS é incipiente e permeado de dúvidas. Se por um lado as questões relacionadas à gestão ou os questionamentos frente à política instituída têm sido explorados, o mesmo não pode ser afirmado em relação à qualidade dessas ações.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As únicas informações relevantes estão relacionadas ao montante da isenção fiscal concedida e ao número de entidades certificadas, o que não se constitui em argumentos consistentes para a avaliação do impacto da política. Para tal, seria imprescindível detalhar, entre outros aspectos, o quantitativo de bolsas oferecidas, o perfil socioeconômico dos beneficiados, em qual segmento estes alunos estão matriculados e, ainda, dados sobre o desempenho dos bolsistas.

Em um cenário onde informações macro não estão disponibilizadas, avaliar a efetividade da política pública se apresenta como um desafio necessário. Uma alternativa viável seria a realização de pesquisas em contextos específicos visto que, a defesa da qualidade do serviço oferecido por essas instituições, sem dados concretos, é um exercício de dedução baseado no status social alcançado por estas instituições; nada mais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.101 de 27 de novembro de 2009. **Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112101.htm>. Acesso em: 03 jan. 2018

BRASIL. Lei nº 12.465 de 12 de agosto de 2011. **Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2012 e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12465.htm>. Acesso em: 05 de jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.868 de 15 de outubro de 2013. **Altera a Lei nº 12.793, de 2 de abril de 2013.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112868.htm>. Acesso em: 04 jan. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401205&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 fev. 2018.

FALCONER, Andres Pablo. **A promessa do terceiro setor:** um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

em:<http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/andres_falconer.pdf>.

Acesso em: 22 jan. 2018

METZLER, Ana Maria Carvalho. **Relações entre os Poderes Político e Religioso na Construção de Representações Identitárias de Instituições de Ensino Superior de Confessionalidade Católica.** 2011. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3525/AnaMariaCarvalhoMetzler.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SALAMON, Lester M. **Filantropização via privatização:** garantindo receitas permanentes para o bem comum / Lester M. Salamon; [tradução Leonardo Abramowicz]. -- 1. ed. -- São Paulo : IDIS-Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social, 2016. 2 Mb ; PDF. Disponível em:<<http://idis.org.br/wp-content/uploads/2016/11/publicacao-filantropizacao-via-privatizacao-vFinal.pdf>>.

Acesso em: 12 jan. 2018.

SCHMIDT, João Pedro. O comunitário em tempos de público não estatal. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba , v. 15, n. 1, p. 9-39, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SOARES, Euvaldo Antônio Ruiz. **Entidades beneficentes de assistência social educacionais: uma investigação sobre a medição de desempenho organizacional.** 2006. 131 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis)-Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós- Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília/UFPA/UFPE/UFRN, Recife, 2006. Disponível em:<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/2278>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CONSELHO ESCOLAR:

PENSANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESPAÇO EDUCATIVO

Giovanna Rodrigues Cabral/UFLA <giovanna.cabral@ded.ufla.br>

Renato Saldanha Bastos/IF Sul de Minas <renato.bastos@ifsuldeminas.edu.br>

Lenise Teixeira de Sousa/PUC-RJ <lenise_sousa@yahoo.com.br>

GEPEDUC-Grupo de estudos, pesquisa e extensão em Gestão e Políticas Públicas para a Educação/UFLA

Neste artigo discutimos sobre a participação da comunidade escolar na gestão de uma instituição de ensino, caracterizamos as especificidades de atuação de um Conselho escolar e propusemos um plano de intervenção para a participação efetiva desse órgão colegiado no espaço educativo observado.

Ao analisarmos essa questão, consideramos essencial destacar o crescimento de lutas pela ampliação dos espaços de participação política dos setores organizados da população brasileira, que têm desempenhado importante papel no sentido da democratização das políticas públicas de educação. Os esforços desses setores convergiram para o processo de incorporação da gestão colegiada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9493/1996, no Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e nas demais legislações estaduais e municipais. Para cumprir esses dispositivos legais, os governos têm conduzido ações e programas relacionados à gestão da educação e incentivado o desenvolvimento de diferentes experiências pedagógicas e administrativas, focalizando a gestão participativa nas escolas.

A intervenção apresentada nesse artigo foi pensada no âmbito da formação continuada realizada através do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, com a proposta de melhoria das relações e ações encontradas no Conselho escolar de uma escola pública localizada em um município da zona da mata mineira.

A escrita dessa proposta foi realizada por quem não faz parte do grupo da escola e que observou as opiniões e as forças presentes em seu conjunto, identificando aquelas que são impulsionadoras ou restritivas ao desenvolvimento da equipe. Isso, para que, a partir dessas observações seja possível sugerir ações que viabilizem mudanças para a melhoria do trabalho participativo.

O objetivo da proposta de intervenção apresentada foi o de possibilitar a instituição do Conselho escolar a partir dos objetivos para o qual foi pensado, visando materializar a gestão democrática e participativa na escola.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A escola observada segue as diretrizes unificadas para a rede municipal de ensino. No entanto, o colegiado deve elaborar e submeter ao Departamento de Educação, anualmente, o seu projeto político pedagógico (ou a revisão do mesmo), instrumento no qual o coletivo da escola identifica as concepções de educação que irão nortear as práticas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, bem como as orientações pedagógicas para o trabalho de professores, alunos e equipe de apoio. Observando a realidade da escola, verificou-se que os membros do Conselho que são externos à instituição apresentam dificuldades em discutir questões educacionais, carecendo de formação na área para fortalecer e embasar suas ações dentro do mesmo. Esse conhecimento sobre as funções que devem desempenhar no âmbito dos Conselhos evitaria que esses membros não tenham voz ativa e sigam quaisquer sugestões e ideias por desconhecimento sobre os temas discutidos. Em outros momentos, quando convocado, o Conselho não se apresentava com a maioria de seus componentes, inviabilizando a tomada de decisões coletivas. Essas questões apontadas prejudicam a participação democrática efetiva nessa escola.

Entendemos que, para que a gestão democrática seja um instrumento de transformação das práticas escolares, é necessário que os documentos norteadores da prática educativa sejam fruto de uma construção coletiva e participativa, pois o Conselho precisa ter conhecimento da função social à qual a escola se propõe, levando em consideração a singularidade dela e dos diferentes atores que a compõe. Assim, ao compreendermos a gestão democrática como um processo em construção permanente, colocada em prática principalmente por meio do Conselho escolar (este refletindo em toda a comunidade escolar), entendemos a necessidade de reformular as diretrizes para participação no Conselho e o comprometimento de seus membros para que o mesmo possa se envolver ativamente no processo de organização e implementação de melhorias que atendam às necessidades do coletivo da escola.

Além de pensarmos essas questões, podemos estender a ação para refletir em termos de políticas públicas municipais de gestão, possibilidades na mudança do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

processo de escolha dos dirigentes das unidades escolares, buscando atrelar aspectos técnicos da função de diretor e sua escolha democrática dentro do próprio ambiente da escola.

Na implementação de um plano de intervenção, faz-se necessário um estudo diagnóstico acerca das instâncias colegiadas existentes, como elas se organizam, como elas funcionam, quem são seus membros, como se efetiva a representatividade, a periodicidade de reuniões, natureza do regulamento, formas de eleição dos representantes, como se dão as interações com a comunidade, como é feita a prestação de contas da escola, como se registram as ações do Conselho escolar, entre outras questões. Nesse sentido, uma análise sobre a realidade das instâncias representativas se constitui como uma importante iniciativa para a criação/o fortalecimento dos Conselhos escolares.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se ao papel dos partícipes do processo educativo da importância de opinar e decidir sobre a escola que se quer, seus rumos, suas necessidades e suas ações na concretização de sua função de educar. Nessa direção, faz-se necessária a definição clara de atribuições e o papel político do gestor e do Conselho Escolar, destacando as atribuições comuns das duas instâncias e suas formas de articulação.

A partir dessas questões levantadas, podemos assegurar que somente após conhecer a realidade da escola é possível pensar em um plano de intervenção. Assim, após as observações iniciais apresentamos algumas estratégias utilizadas para mapear a situação de participação democrática na escola. Para levantamento desses dados foi aplicado um questionário junto à comunidade escolar (professores, alunos, funcionários administrativos e pedagógicos), no sentido de verificar a situação da participação na escola, as ideias e entendimentos de cada segmento da comunidade escolar sobre o assunto.

A partir dos dados coletados, apuramos a percepção dos envolvidos e conhecemos como acontece a participação e gestão democrática no âmbito da escola. Nas observações iniciais algumas questões ficaram em evidência: a insegurança do gestor em dividir a responsabilidade pela escola; a falta de participação efetiva dos membros do Conselho; o desconhecimento de suas atribuições e da importância de sua atuação na escola, em grande parte pela falta de iniciativa, omissão e despreparo dos próprios conselheiros; ausência de mobilização dos alunos para efetivação do grêmio estudantil; dificuldades dos pais e familiares em estarem presentes na escola, acompanhando as crianças em sua trajetória escolar.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Diante dessas questões foram pensadas algumas estratégias para melhorar os impasses levantados e criar condições favoráveis para a efetivação do trabalho coletivo na escola.

Com relação às ações propostas no plano de intervenção para fortalecer instâncias democráticas na escola, consideramos relevante que pais, professores, funcionários, alunos e representantes da comunidade escolar passem a estar presentes não como meros fiscalizadores ou expectadores, mas se vejam como coautores de uma gestão comprometida com a qualidade do ensino e com a articulação com as demandas da sociedade, agregando uma concepção de escola, que valorize a construção social, igualitária, integral e que reforça os direitos humanos garantidos.

Nessa direção, consideramos que a formação dos membros dos Conselhos escolares pode favorecer a efetividade das ações colegiadas, uma vez que podem fazer com que conheçam os papéis que devem desempenhar na escola.

Por fim, é necessário compreender que dentro de espaços democráticos encontramos uma diversidade de visões, concepções e práticas, assim, deve-se considerar que é impossível não se pensar que conflitos ou confronto de ideias surjam em seu interior. Enfrentar essas questões e buscar práticas mais justas e construtivas impõe-se como um grande desafio para a escola. Cabe salientar que a forma de gestão democrática não se configura como um modelo pronto a ser seguido. É um processo de conquista, onde o gestor tem o importante papel de abrir as portas da escola, informando e divulgando suas ações e ideias, bem como envolver a comunidade escolar como um todo.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, A. **Aceita um Conselho?** Como organizar o colegiado escolar; São Paulo; Cortez; 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal.** Brasília. 1988.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BRASIL. Leis e decretos. **Lei n. 9.324, de 23.12.1996:** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei n.9.424, de 24.12.1996:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

_____. **Conselhos Escolares:** Uma Estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública. Brasília: MEC, SEB, 2007.

_____. **Conselho Escolar:** gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília: MEC, SEB, 2007.

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

RISCAL, Sandra A. Considerações sobre o Conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, Maria Cecília. (org.) **Conselho escolar:** algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico, Conselho escolar e Conselho de classe:** instrumentos da organização do trabalho. 2007. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/176.pdf >. Acesso em 06 nov. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA (RJ): OS POSSÍVEIS SENTIDOS DE MÉRITO PARA O PROVIMENTO DE DIRETOR DE ESCOLA

Jefferson Willian Silva da Conceição, UFRJ, jeffersonwillian.ufrj@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que o ensino do país será balizado por alguns princípios (art.206), dentre eles: a gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988) e, com base nos estudos de Horta (1997) e Camargo e Adrião (2007), o texto constitucional ao determinar que a gestão democrática será ofertada “na forma da lei” optou por deixar lacunas acerca de quais seriam os sentidos e ações atribuídos à gestão democrática.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, retoma o debate do princípio constitucional da gestão democrática na tentativa de deixá-lo menos abrangente, entretanto, a LDB sustenta que a “gestão democrática do ensino público [ocorrerá] na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Esta redação possibilita que os entes federados, com sistemas educacionais próprios, legislem sobre o tema e que coexistam inúmeras leis, normas, regulamentações, acordos e desenhos.

A Lei nº 10.172 de 2001, que aprovou o PNE (2001-2010), estabeleceu entre seus objetivos a “democratização da gestão do ensino público” (BRASIL, 2001). Contudo, a Lei furtou-se à regulamentar ações que direcionassem para uma maior efetivação da gestão democrática no país.

Nesta direção, a promulgação do PNE (2014-2024) – Lei nº 13.005/2014 – evidencia uma tentativa de alterar esse cenário, pois o Plano destaca como uma de suas diretrizes a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” e, ressalta, em seu art. 8º, que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE”

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

(BRASIL, 2014). Assim, a aprovação deste PNE se configurou como uma tentativa do Ministério da Educação (MEC) em solucionar práticas clientelistas, além de pouco democráticas e participativas de seleção de diretores de escolas públicas no país, visto que o PNE apresenta uma meta específica para o tema: a meta 19.

A referida meta propõe assegurar a efetivação da gestão democrática, mediante lei específica aprovada no âmbito dos entes federados, da nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar. Contudo, a União não especifica quais são estes critérios, deixando a cargo dos estados, Distrito Federal e municípios definirem, por meio da criação de seus planos de educação e em leis específicas. O texto do PNE também não definiu o que deve ser considerado comunidade escolar e, principalmente, como esta participará do processo para a seleção dos gestores das escolas públicas.

Diante do exposto, o presente trabalho visa investigar o contexto da agenda e da produção do texto legal do PME de Mesquita (RJ) tendo como foco as concepções de gestão democrática adotadas no documento oficial, especialmente para a compreensão do conceito de mérito para o processo de provimento de direção de escola adotado pelo município.

METODOLOGIA

Para contextualizar as discussões sobre o tema em âmbito nacional recorreremos à legislação em vigor no Brasil, em especial a CF de 1988, a LDB de 1996 e a Lei n° 13.005 de 2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação. Para análise a um nível municipal, optamos por analisar a Lei municipal n° 908, de 29 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação de Mesquita, e documentos produzidos no processo de elaboração do PME de Mesquita.

Como afirma Lima (2011), a análise das diferentes legislações não esgota a compreensão da realidade, pois possibilita compreender as “distintas recepções e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

recontextualizações” (p.170) realizadas no momento da elaboração do documento. Assim, os dispositivos legais são importantes fontes de pesquisa.

A presente pesquisa utilizará as contribuições de Stephen Ball, Jefferson Mainardes, Licínio Lima, entre outros. A escolha por este referencial possibilita analisar o PME de Mesquita como sendo uma política pública educacional e o produto de diferentes contextos (BALL e MAINARDES, 2011). Assim, tendo por base o referencial da abordagem do ciclo de políticas (BALL e MAINARDES, 2011; MAINARDES, 2006), no qual os contextos são considerados como “arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p.50) torna-se possível investigar os sentidos atribuídos à gestão democrática no PME e as possíveis recepções e recontextualizações do conceito de mérito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A meta 19 do PNE (BRASIL, 2014) elenca 3 (três) conceitos chaves para o provimento do cargo de diretor escolar: mérito, desempenho e participação. Nesse sentido, a União evidencia a tentativa de definir critérios específicos para o provimento dos gestores, contudo, não as define. Cabendo, assim, aos entes federados realizarem suas recontextualizações, tendo por base as especificidades de suas redes de ensino, em dialogo com o PNE (BRASIL, 2014). Todavia, considerando os limites do presente trabalho, optou-se pelo debate de um dos critérios supracitados: o mérito.

O conceito de mérito no campo educacional pode assumir os mais diversos significados, dificultando analisar os possíveis consensos sobre o que deve ser levado em conta na avaliação da candidatura e, também, dos procedimentos a serem utilizados para avaliar o mérito de cada candidato a direção de escola. Tal afirmação encontra eco nas palavras de Barbosa (2003) que ressalta que o conceito de mérito não é um consenso, visto que há múltiplas formas de aferir o desempenho do que realmente entra no seu cômputo, do que sejam talento e esforço de um indivíduo.

Para Valle (2013), o mérito só tem sentido em uma sociedade que valoriza algumas capacidades mais que outras, não sendo transparente, nem neutro, como

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

vislumbravam os idealizadores do projeto republicano. Assim, questionamos: como o município de Mesquita, sob uma perspectiva da gestão democrática, define o mérito para alguém se candidatar à direção de uma escola pública?

No que diz respeito ao processo de provimento de diretores de escola apresentado no PME de Mesquita, diferente do PNE (BRASIL, 2014), a categoria mérito foi substituída pelo termo “formação”. Sendo assim, compreender o que o município definiu por formação, como critério para se candidatar à direção de uma escola pública pode assumir os mais diversos significados.

Quanto à formação, critério definido pelo município, acreditamos que tal premissa se baseia tanto na LDB (BRASIL, 1996) como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), pois estes documentos definem a docência como sendo base para o trabalho do especialista em educação – nesse caso, o diretor escolar. Assim, considera-se que, para ser um bom diretor, é essencial ter sido docente em algum momento da carreira?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos, é possível compreender que o município de Mesquita ao adotar o conceito de formação como critério para o provimento de diretor escolar estabeleceu que “apenas” os profissionais com tal formação são potenciais candidatos à direção, bem como furtou-se de propiciar um debate sobre os sentidos de meritocracia. Contudo, possuir determinada formação – que ainda não foi estabelecida, visto que ainda não houve a regulamentação da gestão democrática no município – não poderia ser compreendido como um “mérito”?

Concordamos com Paro (2009) ao defender que, numa gestão escolar democrática, todos os educadores são potenciais candidatos à direção, não justificando diferenças em sua formação, pois o diretor não precisa exercer, nem ter exercido, a docência embora deva receber formação para lidar com questões de ensino.

Para Lück (2011) o recrutamento de professores para ocuparem o cargo de diretor escolar é amplamente praticado, contudo, a autora ressalta que há situações que é

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

possível identificar um grande número de bons professores que não se tornam bons diretores, assim como é possível observar que uma proporção acentuada de diretores dedica-se mais aos trabalhos administrativos do que aos pedagógicos, descuidando da função principal da escola: a aprendizagem do aluno.

Dito isto, indagamos: a formação pode ser compreendida como um patamar vertical que prevê a chegada ao cargo decorrente a uma titulação? É possível considerar a experiência como docente condição *sine qua non* para o exercício da gestão? Até que ponto é possível considerar o critério de mérito/formação dentro de uma perspectiva democrática em que todos podem se candidatar à direção de uma escola? Foi construído um consenso sobre o perfil dos diretores para as escolas públicas brasileiras e, principalmente, se as categorias estabelecidas nos Planos Educacionais, em especial o conceito de mérito, possam garantir a gestão democrática das escolas públicas?

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4º Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2013.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado. 1988.
- _____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 25 jun. 2014.
- _____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 20 dez. 1996.
- LIMA, Licínio C. **Administração Escolar**: estudos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.27, nº.94, jan/abr. 2006.
- VALLE, I.R. (In) Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2013.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA: O DEBATE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA O DECÊNIO 2015 – 2025

Marcos Antonio Lima Pereira, Faced/ UFU, marantlima@gmail.com
Lucia de Fatima Valente, ICH/Faced/UFU, valentelucia@yahoo.com.br

Este trabalho é recorte de uma pesquisa em andamento que procura analisar o processo de elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação da cidade de Uberlândia – MG (PME), e identificar os principais atores presentes neste processo, tendo em vista que, o PME tem como objetivo servir como parâmetro norteador para as políticas públicas no Município, na área da educação, pelos próximos dez anos (2015 – 2025). Este trabalho se justifica pela importância do PME como política de Estado, trazendo em seu bojo aspectos normativos e práticos.

Foi utilizada como ferramenta a pesquisa bibliográfica e documental, que de acordo com Gil (2008), é desenvolvida a partir de materiais elaborados *a priori*. Suas principais fontes decorrem de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses, periódicos científicos, dentre outros. Todas elas são de significativo valor para a comunicação científica que embasaram toda a discussão sobre a temática proposta neste trabalho. Assim, a abordagem qualitativa foi o método utilizado para o desenvolvimento deste trabalho. Que segundo Demo é “uma pesquisa qualitativa dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos também quantitativos. E vice-versa.” (DEMO, 1999, p. 101).

O processo de elaboração do Plano Municipal de Educação da cidade de Uberlândia foi iniciado a partir da constituição da comissão organizadora do documento referência em outubro de 2013, que serviu como base para as discussões iniciais acerca do PME. Vale ressaltar que no que diz respeito à obrigatoriedade da elaboração e aprovação dos respectivos planos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, seguiu-se o que preconiza a Lei 13.005 de 25/06/2014, que no seu artigo 8º determina que:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, 2014)

Conforme estabelecia a Lei, os entes federados teriam o prazo de 1 (um) ano para aprovar os seus planos ou adequar os já existentes, que no caso de Uberlândia não contava com um Plano Municipal de Educação aprovado anteriormente.

A comissão responsável pelo documento referência trabalhou em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação – SME, a Superintendência Regional de Ensino – SRE, as Organizações Não Governamentais – ONGs, a Universidade Federal de Uberlândia – UFU e com o Conselho Municipal de Educação – CME (UBERLÂNDIA, 2015). O documento referência foi composto de: 6 (seis) eixos, 6 (seis) metas, 39 (trinta e nove) diretrizes e 297 (duzentas e noventa e sete) estratégias. Tal divisão diferiu do PNE, principalmente pelo fato do trabalho ter iniciado no Município antes da aprovação da Lei 13.005. O documento nacional é composto por 20 (vinte) metas e 254 (duzentas e cinquenta e quatro) estratégias (SAVIANI, 2014).

Os eixos norteadores do documento referência foram:

- I. Sistema Municipal de Ensino;
- II. Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação;
- III. Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem;
- IV. Gestão Democrática;
- V. Valorização dos/as Trabalhadores/as da Educação: Formação e Condições de Trabalho;
- VI. Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social.

A após a conclusão do documento referência, ele,

[...] foi enviado para todas as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino e destinado dia escolar para discussão e proposição de emendas. O referido documento também foi enviado para instituições de ensino superior, ONGs conveniadas com a SME e Conselhos de entidades

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

relacionados com a educação, com a finalidade de coletar emendas para compor o documento e subsidiar as discussões do Congresso Municipal de Educação. (UBERLÂNDIA, 2015).

O documento referência seguiu também para debates nas seguintes instituições: Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia – Seção Sindical – Adufu; Faculdade de Educação da UFU – Faced; Organizações Não Governamentais conveniadas à SME – ONGs, Conselhos Municipais relacionados à Educação; Sindicato dos Professores da Rede Privada – Sinpro; Sindicato dos Trabalhadores Estaduais – Sind-UTE/ MG; e a profissionais da educação. Que tiveram a incumbência de discutir entre os seus pares o documento e propor sugestões de emendas que poderiam ser: aditivas, supressivas, substitutivas ou novas emendas.

Segundo Novais, Nunes e Silva:

O evento, realizado em várias etapas, cumpriu o seguinte cronograma:
Etapa 1 – Discussão e definição do tema geral, dos eixos temáticos do cronograma de atividades, da data de realização, de local, definição de número de participantes das unidades escolares.

Etapa 2 – Discussão do documento referência nas unidades escolares e a indicação de delegados/as para a plenária final.

Etapa 3 – O Documento Referência, com as devidas proposições de emendas ou supressões, foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação por todas as unidades escolares da rede municipal de Ensino. (NOVAIS, NUNES e SILVA, 2016, p.60).

Após onze meses de discussões com os vários interessados em discutir o documento referência, foi marcado para os dias 11 e 12 de setembro de 2014 o I Congresso Municipal de Educação: Por Uma Cidade Educadora. Como dois dias não foram suficientes para a conclusão das discussões devido,

O engajamento e a participação dos(as) delegados(as) para elaborar o Plano Municipal de Educação exigiram mudanças regimentais do Congresso e a realização de novas plenárias. Devido à complexidade dos temas, os eixos II, III e V continuaram as discussões nos dias 17, 18, 19 de setembro, no Campus Santa Mônica e em 24 de setembro, no Ginásio I do Campus Educação Física.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Os eixos III e V novamente não conseguiram concluir os trabalhos. Assim, a Comissão de Organização deliberou por marcar nova data para dia 30 de setembro do citado ano, no CEMEPE. (NOVAIS, SILVA e NUNES, 2016, p. 60-61).

Assim, o I Congresso Municipal de Educação: Por Uma Cidade Educadora teve a sua plenária final no dia 24 de novembro de 2014. Todo este movimento de mudanças e adequação das datas teve como pressuposto de que o objetivo era a construção de um documento com uma grande participação dos sujeitos que estavam envolvidos em todo o processo.

Nesta perspectiva de construção de um Plano que tivesse como premissa a participação da sociedade de forma democrática, que para Nogueira (2004, p. 133), é a “participação, em suma, que consolida, protege e dinamiza a cidadania e todos os variados direitos humanos. Justamente por isso, seus protagonistas centrais são os cidadãos.” Não poderia deixar de levar em consideração a dilação do prazo para maior debate com os delegados, observadores e convidados do Congresso. Além disso, como acentuam Lopes e Fabris (2016, p. 80), as políticas são tomadas “como práticas de um tempo, práticas que fazem mais do que nomear e regular a população, mas que, ao fazer isso, produzem posições, outras práticas e até mesmo os sujeitos que vivem sob esta prática.” Ou seja, é um processo em que atua diretamente sobre o cidadão que inicia a sua participação em momentos como a construção do PME. Em suma, o *locus* mais apropriado para que aconteça a consolidação da gestão municipal, e em particular, a elaboração de uma política pública como o PME, é o âmbito local.

A culminância de todo debate e participação popular se deu com a aprovação do documento referência. Assim, o texto final do PME foi sistematizado pela Comissão e entregue para a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, que após análise dos órgãos jurídicos da Prefeitura Municipal o encaminhou para a aprovação da Câmara Municipal de Vereadores. Finalmente, no dia 26 de junho de 2015 foi aprovada a Lei 12.209 que aprovou o Plano Municipal de Educação de Uberlândia para o decênio 2015-2025.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Como bem destaca Bordignon (2009, p. 101) o PME deve ser elaborado “com a comunidade, seguindo os princípios já enunciados, especialmente o da participação”. Portanto, a participação e envolvimento dos delegados, observadores e convidados foi fundamental na construção de um documento que sirva como política pública e que traduza a vontade da coletividade.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL, Lei 13.005 de 25/06/2014, Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acessado em: 31/03/2015.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo, Cortez, 1999, 176p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, M.C; FABRIS, E.H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOVAIS, Gercina Santana, SILVA, Gizelda Costa; NUNES, Silma do Carmo Nunes (Org.) **Ações e Resultados da Educação – Política Pública em Movimento** (janeiro de 2013 a julho de 2016).

SAVIANI D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. SP: Autores Associados, 2014 – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

UBERLÂNDIA, Lei Municipal nº 12.209, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia, 2015.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA A PARTIR DE DIFERENTES OLHARES

Aniceia Oliveira Araújo, UFES, aniceiaoaraujo@gmail.com

Terezinha Maria Schuchter, UFES, terezschuchter@yahoo.com.br

Introdução

Tivemos como objetivo reavivar as memórias dos sujeitos que vivenciaram a luta em favor da redemocratização do país na década de 1980 e da implementação dos mecanismos de gestão democrática no município de Vitória, Espírito Santo. Buscamos através de entrevistas capturar narrativas e resgatar esse momento de grande significado para a democratização política e educacional.

Escolhemos intencionalmente dez sujeitos para a pesquisa, que na época eram profissionais da rede de ensino municipal e participaram dos movimentos de democratização. Os dados produzidos durante as entrevistas foram colocados em diálogo com os autores nesse campo de estudo. Essa opção se deve ao protagonismo dos sujeitos na produção de sua história narrada.

Destacamos tópicos da história da educação no Brasil em relação à administração/gestão educacional apontando os primeiros escritos sobre esse campo de estudo, dando ênfase às teorias clássicas e tecnicistas que prevaleceram até o início da década de 1980, momento em que se buscou imprimir à administração educacional a dimensão política que a caracteriza, visando assim superar a perspectiva racional, técnica e objetiva que a marcaram no decorrer da história.

Enfatizamos a consolidação da gestão democrática que condiciona a participação de todos os segmentos na organização da escola, como princípio da Constituição Federal de 1988, regulamentado na Lei nº 9.394/1996 que prescreve que os sistemas organizarão suas formas de gestão democrática garantindo que as escolas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

tenham conselhos e que haja participação de todos os profissionais na elaboração da proposta pedagógica.

Ressaltamos ainda a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação, que em sua meta 19 estabelece o prazo de dois anos para a efetivação desse princípio no âmbito dos sistemas de ensino prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Apontamos que da administração à gestão democrática muito se avançou, e a partir de uma visão local buscamos através dessas memórias discutir como foi árdua a conquista da gestão democrática e a necessária vigilância e luta para resistir e manter os mecanismos até então consolidados.

Esse movimento é descrito através de leis, decretos e resoluções firmados no município e de narrativas dos sujeitos que vivenciaram o período, que apontam que o fortalecimento local se efetivou pela mobilização em torno da democratização da sociedade e da escola, pela luta em torno da assembleia nacional constituinte de 1987 – 1988 e pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Esses processos culminaram na elaboração de ordenamentos legais para regulamentação da gestão democrática em Vitória. Entretanto, essas narrativas destacam a necessidade de resistência às políticas neoliberais em curso, pois a gestão democrática ainda é frágil e muito são os ataques que golpeiam a democracia no Brasil atualmente.

Gestão Democrática no município de Vitória a partir de diferentes olhares e memórias

Na efervescência de acontecimentos ocorridos na década de 1980, o Partido dos Trabalhadores (PT) elegeu o prefeito do município de Vitória. Assim, no período de 1989 a 1992, foi implementado uma gestão pública participativa e condizente com o processo de redemocratização que o país estava vivendo e conceitos e práticas na gestão pública foram sendo modificados, como por exemplo, mecanismos de gestão que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

fortaleciam a participação dos munícipes e servidores proporcionando uma série de mudanças em diversas áreas que contribuiriam para o desenvolvimento da cidade de Vitória tornando-a referência nacional, em especial no campo educacional.

Com relação à gestão democrática destacamos alguns ordenamentos legais que foram executados na época, tais como: a Lei Orgânica do município de Vitória de 1990, a implantação dos Conselhos de Escola e de pré-escola com a Lei municipal n. 3.776/92 e a publicação dos Decretos de n. 8.765, 8779 e n. 8.816/92 que regulamentaram as eleições de Diretores nas unidades escolares (OLIVEIRA, 2006). Assim muitos avanços foram garantidos no período.

O início de 1990 foi, portanto, fundamental para a consolidação da gestão democrática. Mecanismos como conselhos de escola, eleição de diretores, elaboração do projeto político pedagógico pelas escolas, entre outros, foram se efetivando. Os entrevistados são unânimes em apontar a grande conquista que foi a escola ter autonomia para discutir, elaborar, implementar e avaliar o seu projeto de trabalho. As administrações que sucederam o governo petista foram alterando os ordenamentos legais que tratavam dessa questão, bem como, a criação de procedimentos diversos na organização interna da Secretaria de Educação.

Um entrevistado afirma que na gestão que sucedeu o governo petista “as coisas internamente vão passando por processos de redefinição” e alguns recuos se concretizaram, mas a ideia de democracia gestada se constituiu em uma marca na educação do município. Segundo um entrevistado isso se deve ao “empoderamento das comunidades na gestão educacional. As comunidades tem ainda hoje um papel importante nas escolas”.

Outro sujeito ainda destaca que nos dois mandatos da administração seguinte, “nós tivemos uma mudança, uma transição [...]”. Essas mudanças se deram na reconfiguração dos conselhos de escola que passaram a ter um caráter formal, e da eleição de diretores que ganhou um cunho classificatório e eliminatório passando de um processo político para um processo meritocrático.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Segundo uma entrevistada, “depois de doze anos de PSDB a nova administração [petista] que assumiu, optou por retomar com grande vigor as bandeiras da gestão democrática que eram a marca da primeira gestão”. Nesse momento, o Núcleo de Apoio aos Órgãos Colegiados passou a ser designado de Gerência de Gestão Democrática e foi instituído o Programa Gestão Democrática Cidadã, que era uma política do governo municipal visando o fortalecimento dos mecanismos de gestão democrática nas escolas, através de seis projetos que foram desenvolvidos (CARARO; VELAME, 2012).

Os diferentes olhares sobre a gestão democrática nos apontam uma história bem edificada em Vitória, entretanto – em se tratando de democracia – nos indicam o quanto ainda é preciso resistir e persistir, pois receamos que “na atual conjuntura, com a onda conservadora que estamos vivendo tudo isso se perca [...]. A gestão democrática foi conquista” (entrevistado).

Considerações Finais

Vivemos um período em que os ataques e golpes à democracia têm se dado de forma muito forte e violenta. Entendemos assim, que discutir gestão democrática e retomar memórias de quem lutou a favor da democratização da sociedade e da escola, é, sem dúvida buscar forças para resistir ao conservadorismo, ao autoritarismo, às políticas privatistas, à desvalorização da escola pública, ao cerceamento que querem imprimir ao trabalho docente, ao ataque às conquistas obtidas na Constituição Federal de 1988, ao Projeto Escola Sem Partido, entre outras medidas vindouras.

Por meio dos olhares e memórias de quem viveu esse período, como profissional da rede de ensino, procuramos resgatar a luta pela implementação da gestão democrática no município de Vitória identificando assim seus avanços, recuos e desafios. O que podemos constatar é que a luta foi árdua e que o fato de naquele momento vivenciarmos uma administração petista, foi fundamental para a consolidação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

do princípio constitucional da gestão democrática como elemento de proposição das políticas educacionais e organização da escola.

Temos convicção de que os avanços e os retrocessos são ambos produtos de uma construção humana, portanto, histórica. Isso nos faz crer sempre na possibilidade de intervenção.

Referências

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. de O.; ADRIÃO, T. (orgs). (2007) **Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2º ed. São Paulo: Ed. Xamã. (Coleção legislação e política educacional: textos introdutórios).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1998.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/1996**. Brasília: 1996.

CARARO, M.F; VELAME, G.A. A política de gestão democrática da educação e a gestão democrática da política da educação no município de Vitória no período de 2005-2008: processo de aprendizagem e luta política. In: CRAVO, T.B. (Org.) **Gestão da Educação em Vitória: caminhos, estratégias e contradições**. Vitória: Gráfica Santo Antônio, 2012. P. 101-129.

DAGNINO, E. Sociedade Civil, Participação e Cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (org.) **Políticas de Cidadania y Sociedad Civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidade Central de Venezuela, 2004.

DRABACH, N.P.; MOUSQUER, M.E.L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p. 258-285, 2009. Disponível em: <<http://proferlao.pbworks.com/f/Drabach%20->

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

>. Acesso em: 29 dez. 2017.

DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista História oral**. 2003. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=62&path%5B%5D=54>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

LOWENTHAL, David. **Como Conhecemos o Passado**. Projeto História (17). São Paulo: EDUC, 1981.

OLIVEIRA, E. A. O. **A Instituição Escolar e a comunicação constituída no sistema educacional: uma mediação dialógica**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2006.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A JUDICIALIZAÇÃO SOBRE OS RECURSOS MÍNIMOS
CONSTITUCIONAIS PARA O ENSINO PELO STF (1988-2018)**

Fábio Araujo de Souza
Universidade Federal de Goiás-UFG
f.asouza@yahoo.com.br

Jorge Nassim Vieira Najjar
Universidade Federal Fluminense-UFF
jorgenajjar@gmail.com

A ênfase central desta pesquisa está baseada na análise das decisões colegiadas do Supremo Tribunal Federal (STF) em relação ao percentual constitucional de recursos mínimos para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) no país. Questionar judicialmente a vinculação constitucional de recursos mínimos para a MDE por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) é uma forma que os governos estaduais têm encontrado para se desresponsabilizar de aplicar um percentual acima do mínimo previsto na CF/88.

Para assegurar o devido cumprimento da vinculação constitucional de recursos mínimos previstos na Constituição Federal de 1988 (CF/88), nas Constituições Estaduais e nas Lei Orgânicas, o STF tem tomado decisões em plenário que devem ser analisadas circunspectamente, sobretudo, por suas contradições e pela importância que esta corte exerce através do princípio vinculante que tem as suas jurisprudências.

A CF/88 traz em seu texto avanços no que se refere aos direitos sociais, incluindo a educação; contudo a efetivação destes por parte dos Poderes Executivo e Legislativo tem se mostrado frágil, sobretudo, no atual momento em que as políticas sociais têm sido frontalmente atacadas pelo recrudescimento do neoliberalismo. Isto tem conduzido à intervenção do Poder Judiciário no sentido de garantir a execução de políticas que coloquem em prática o que determina a CF/88. Essa maior presença do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Poder Judiciário em questões políticas tradicionalmente analisadas pelos poderes Legislativo e Executivo conceitua-se como judicialização (SCAFF; PINTO, 2016; VIECELLI, 2012; MIGUEL FERREIRA; CURY, 2009; HIRSCHL, 2009). Entende-se por judicialização as ações e decisões do Poder Judiciário que decorrem da necessidade da garantia e da efetividade do direito à educação previsto na Constituição Federal.

Com relação, especificamente, às decisões da vinculação constitucional de percentual mínimo na MDE, utilizaram-se as seguintes palavras-chave no *site* de pesquisa do STF: ensino, financiamento, recursos, educação básica e percentual mínimo e MDE. A busca encontrou 63 acórdãos; 1.133 decisões monocráticas; 49 decisões da presidência; e 1 repercussão geral. Porém nem todas as decisões são específicas sobre vinculação mínima constitucional de recursos na MDE, sendo assim, para esta pesquisa, foram escolhidas e analisadas as decisões voltadas, tão somente, para a vinculação mínima constitucional de recursos para a MDE.

A primeira decisão da Corte foi, em 1990, em que o governador do Estado de Mato Grosso, através da ADI 282-1, pediu a inconstitucionalidade dos artigos 245 e 246 (entre outros dispositivos) da sua Constituição Estadual que determinavam a aplicação de, no mínimo, 35% dos recursos de impostos e transferências na MDE pelo Estado e pelos municípios e a aplicação de 1%, no mínimo, dos impostos e transferências no ensino superior, respectivamente. O ministro relator Sydney Sanches suspendeu do texto do art. 245 a expressão “os municípios”, pois o Estado não pode legislar sobre matéria orçamentária dos municípios, visto que é competência exclusiva dos prefeitos.

Em relação ao percentual de 35%, no mínimo, o pedido de suspensão foi negado e o relator decidiu que não houve violação do artigo 212 da CF, pois o artigo estabelece um percentual mínimo, mas não estabelece um percentual máximo. O ministro relator também não detectou violação constitucional no percentual de 1% para o ensino superior. O ministro Marco Aurélio, ao declarar seu voto acerca do percentual mínimo de 35%, afirmou que a Constituição fixou um piso e foi redundante ao determinar que se trata de um percentual mínimo, pois na primeira parte do artigo 212 usa a expressão

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

“nunca menos” e na segunda parte usa o termo “no mínimo”. Os artigos 245 e 246 foram deferidos, por unanimidade, no colegiado, sendo assim, permaneceram na Constituição Estadual do Mato Grosso.

Infelizmente, essa interpretação do Supremo não foi seguida nos demais casos sobre o percentual mínimo constitucional para MDE e a vinculação de um percentual mínimo para o ensino superior pelos governos municipais e estaduais. Cabe destacar que a mera admissão de que uma norma declarada constitucional possa ser posteriormente declarada inconstitucional não oferece argumentos suficientes para justificar essa mudança, é preciso concretizar o tipo de circunstância fática ou jurídica que a autoriza. Assim, outra investigação necessária diz respeito aos fundamentos que podem evitar que essa revisão da jurisprudência seja feita de modo discricionário (MAUÉS, 2016).

Em 1992, o ex-governador Leonel de Moura Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), ajuizou a ADI 780/RJ, no STF, alegando, entre outras coisas, que aplicar 35% dos recursos oriundos de impostos e transferências na MDE era inconstitucional, pois engessaria a atividade do Poder Executivo em matéria orçamentária. Em Sessão Plenária, de 11 de março de 1993, o STF concedeu parcialmente a medida cautelar pleiteada na ADI. Os ministros votaram pelo deferimento da suspensão cautelar dos dispositivos que objetivavam aplicar 35%, no mínimo, na MDE, 6% na Uerj, o percentual mínimo de 10% na educação especial e o dispositivo que tratava da redistribuição dos recursos federais para os estados e seus municípios. Contudo indeferiram o pedido de suspensão cautelar do artigo que prevê a aplicação de 2% dos 35% para a Faperj. Em 2008, a ADI foi julgada prejudicada, por perda de objeto, em razão da renumeração dos artigos questionados pela Emenda Constitucional 04, de 1991.

Diante de tal decisão, o governador Sérgio Cabral, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), propôs a ADI 4102, em 3 de julho de 2008, contestando a constitucionalidade, entre outros, do artigo 311 da Constituição Estadual,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

renumerado para 314, tendo sido deferida liminar pelo STF, em 17 de julho de 2008, suspendendo a vigência do dispositivo em questão. A relatora da ADI 4102 foi a ministra Cármen Lúcia.

Em decisão plenária, o STF, em 30 de outubro de 2014, decidiu pela inconstitucionalidade do artigo 314 da Constituição Estadual, que determinava que o governo deveria destinar, pelo menos, 35% da receita estadual de impostos à MDE e vincular percentuais para a Uerj e para a educação especial. Presidiu a sessão a ministra Cármen Lúcia, com a participação dos ministros Celso de Mello, Marco Aurélio, Gilmar Mendes, Dias Toffoli, Luiz Fux, Rosa Weber, Teori Zavascki e Roberto Barroso.

Além desse artigo, os ministros decidiram também pela inconstitucionalidade dos artigos que previam a aplicação de um percentual mínimo de 10% na educação especial e de 6% para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Contudo os ministros do STF mantiveram a constitucionalidade da vinculação de 2% para a Faperj sob a justificativa de que é permitida pela CF/88 no art. 218 e parágrafos. Os argumentos dos ministros se baseavam no fato de que o percentual de 35% restringiria a competência do Poder Executivo para livremente elaborar as propostas da legislação orçamentária, retirando-lhe a plenitude da iniciativa dessas leis, já que obrigam a permanente destinação de dotações a fins preestabelecidos. Em seu voto, os ministros Luiz Fux, Luís Roberto Barroso e Gilmar Mendes inclusive defenderam que a Uerj poderia criar formas de conseguir a autossustentabilidade através de Parcerias Público-Privadas (PPP) e demais formas de angariar recursos privados.

Embora o STF possa reapreciar a constitucionalidade ou não de uma lei anteriormente considerada válida, essa mudança deve ter base em novos argumentos, novos fatos, de mudanças formais ou informais no sentido da Constituição ou de transformações na realidade que modifiquem o impacto ou a percepção da lei (BARROSO, 2009). Todavia a mudança de interpretação do art. 212 da CF/88 na ADI 282-1/MT nas ADI 780/RJ e 4102/RJ não apresentou muitas alterações, no que se refere

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

aos argumentos utilizados ao questionar a constitucionalidade de percentual maior na MDE. Neste sentido, percebe-se que houve um ativismo judicial no caso em tela, pois segundo o professor de direito da Universidade de São Paulo, Ivo Teixeira Gico Junior (2015, p. 483) o ativismo judicial se caracteriza pela: “a aceitação sistemática da possibilidade de alteração judicial de comandos legais mediante artifícios interpretativos ou simples desconsideração do texto da lei (...)”.

Enfim o descumprimento da vinculação constitucional de recursos mínimos na MDE tem vários motivos e seria, no mínimo, injusto atribuir toda a culpa às decisões do STF; porém esta corte, como defensora da Constituição, não pode deixar que o direito à educação (cláusula pétrea) seja minado pela irresponsabilidade dos entes federados em cumprirem o percentual mínimo de recursos que a CF/88, a Constituição Estadual e as Leis Orgânicas preveem, sendo conivente com a diminuição de recursos, que já são escassos para manter um padrão de qualidade que se adeque às necessidades da população brasileira.

Referências

BARROSO, Luís Roberto. **O controle de constitucionalidade no direito brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao88.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017h.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, p. 333-355, 2008

GICO JR, Ivo Teixeira. Anarquismo Judicial e Segurança Jurídica. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 5, n. 2, 2015.

HIRSCHL, Ran. O novo constitucionalismo e a judicialização da política pura no mundo. **Revista de Direito Administrativo**, v. 251, p. 139-178, 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

MAUÉS, Antonio Gomes Moreira. O efeito vinculante na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal: análise das reclamações constitucionais n. 11.000 a 13.000. **Revista Direito GV**, 2016.

MIGUEL FERREIRA, Luiz Antonio; JAMIL CURY, Carlos Roberto. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, v. 13, n. 45, p. 32-45, 2009.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 431-454, 2016.

VIECELLI, Roberto del Conte. A efetividade do direito à educação e a justiciabilidade das políticas públicas na jurisprudência do STF (1988-2011). **Revista de Direito Educacional**, ano 3, v. 5, pp. 211-243, jan.-jun. 2012.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PARTICIPATIVO, NORMATIVO, ESTRATÉGICO OU GERENCIAL?
MODELOS DE PLANEJAMENTO EVIDENCIADOS NOS PROJETOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
DUQUE DE CAXIAS E RIO DE JANEIRO.

Silvina Julia Fernández, UFRJ

silvina.ufrj@gmail.com

Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpe)

Trabalho financiado pela FAPERJ

Este trabalho faz parte da pesquisa “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, que busca conhecer as concepções de planejamento propostas para a gestão escolar nas políticas públicas educacionais atuais, procurando compreender as questões e tensões que essas propostas e concepções configuram no cotidiano escolar em função da democratização da educação. Neste texto focalizamos nos modelos de planejamento implícitos nos documentos vinculados aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas participantes da pesquisa.

Nesse sentido, cabe destacar que a LDBEN nº 9394/96 instituiu a gestão democrática para as escolas públicas, dispondo a realização do projeto pedagógico de forma participativa em cada uma delas. É que, após os processos de descentralização vivenciados no País, a realização do PPP refere-se aos graus de ingerência e identificação que as populações e instituições locais podem ter, não apenas na concretização da política educacional, mas também na definição das finalidades e das formas da educação mais amplas nas quais se veem de alguma forma envolvidas. Esses aspectos dizem respeito aos processos de planejamento e tomada de decisões locais de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

forma não isolada, mas em sua relação com os processos de definição das políticas públicas municipais, estaduais e nacional.

Na literatura acadêmica sobre o PPP, em princípio, há uma tendência a entendê-lo como facilitador do debate entre os diferentes sujeitos da educação escolar (GADOTTI, 1997; VEIGA, 1995; PADILHA, 2002), buscando democratizar a educação escolar através da participação dos mesmos na definição das propostas pedagógicas, sua implementação e avaliação. Essa literatura é extremamente relevante se considerarmos que seus conceitos e modelos influenciaram a legislação educacional que ainda hoje rege a educação brasileira, assim como se tornou referência de ação de muitos gestores e docentes do país.

Contudo, a introdução de um planejamento participativo nas escolas não tem sido simples, entre outros motivos, pela prevalência histórica do modelo normativo. Passar deste modelo centralizador, tecnicista, prescritivo, entre outras características (MATUS, 1989), para um planejamento articulado com a sociedade civil de forma participativa e, inclusive, política e tecnicamente estratégico, precisa não apenas de um projeto político voltado a essas finalidades, mas, sobretudo, de orientação e apoio, assim como de formação e informação adequada por parte dos órgãos centrais da administração escolar para os sujeitos participantes. Isto, sobretudo, porque o modelo de planejamento participativo contradiz muitos dos princípios, ações e procedimentos do planejamento normativo e da organização escolar brasileira atual.

A implementação da gestão democrática demanda dos gestores conhecimentos e habilidades específicas sobre planejamento escolar participativo para a elaboração do PPP; processos de coordenação que visem à unidade das ações pedagógicas considerando as diversidades existentes na escola atual, assegurando diferentes processos de inclusão e a garantia do direito à educação e, portanto, à aprendizagem; estabelecimento da democracia deliberativa nos diversos âmbitos escolares, como os conselhos escolares, envolvendo toda a comunidade escolar, entre outros.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Por outro lado, a partir da introdução de dispositivos da administração gerencial na administração pública (DE PAULA, 2005), a concepção de participação da sociedade adotada é pautada na ideia de controle social, como mecanismo de acompanhamento das ações estatais e supõe, como parte das suas estratégias de regulação, diversos dispositivos de avaliação de resultados e o estabelecimento de metas que reconfiguram determinados papéis no sistema educativo.

Assim, entre a tradição burocrática e as atuais demandas de uma gestão tanto societal quanto gerencial (PAES DE PAULA, 2005), buscamos entender quais os modelos de planejamento que se evidenciam nos PPPs das escolas, documento que, supostamente, contratualiza tanto a interpretação local de uma política educacional específica, quanto a sua ação pedagógica coletiva correspondente.

Nessa pesquisa selecionamos, como campo empírico, 15 escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias, município que não possui políticas de responsabilização forte (*high stake*), e 15 escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, que até início da atual gestão possuía essa política. Nessa escolha, baseada em pesquisa anterior do ano de 2012, os critérios de seleção buscaram que as escolas atendessem alunos de NSE heterogêneo. Além desse critério, o conjunto escolhido é formado por escolas com os mais altos e os mais baixos índices de desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Dentro dessa amostra, este texto focaliza nos PPPs das escolas participantes, onde também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os integrantes das equipes de gestão. O trabalho de campo estendeu-se de dezembro de 2014 até novembro de 2016, em Duque de Caxias, e de novembro de 2016 até dezembro de 2017, no Rio de Janeiro. Assim, este trabalho está traçado na forma de análise documental, com base nos PPPs das escolas e com os subprojetos explicitados nele. Para a análise procedemos à aplicação de um roteiro de análise da confiabilidade do plano, seguindo as orientações de Matus (1989) com adaptações específicas para o caso escolar.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Da análise do material coletado podemos dizer que, na maioria dos PPPs, não há referências claras a qualquer processo participativo. Há, no máximo, alguma frase declaratória geral que não condiz com o restante da documentação analisada (por exemplo, não há referências a falas ou demandas de grupos específicos). Tampouco há referências claras à inserção desse projeto na política educacional na qual a escola se insere. Pelo contrário, talvez pela grande influência de Vasconcellos (1995), para quem o PPP deve partir de definir sua filosofia educacional (marcos referencial, situacional e doutrinal, diversa e permanentemente presentes nos documentos analisados), grande parte dos PPPs dedicam a maior parte do seu texto a uma análise generalista e, por vezes, desordenada, da situação local, nacional e até mundial. O diagnóstico e a programação, que também deveriam compor o processo de planejamento para Vasconcellos (1995), dificilmente aparecem, ao ponto de constarmos um PPP *inclusive sem objetivos* (!). Podemos dizer, então, que é possível perceber um deslocamento do conceito do PPP como contrato para a ação pedagógica (*projeto e plano geral*) para o de *programa político*, isto pela ênfase dada ao discurso político em detrimento das necessárias definições pedagógicas.

Nesse sentido, frente à maciça ausência de diagnósticos, objetivos claros, metas e ações específicas, assim como de uma programação concreta e pertinente, podemos afirmar que, nestes PPPs, tampouco se evidencia um modelo normativo, que exigiria a existência desses aspectos. Em muitos projetos, procede-se à substituição do Estudo da Realidade ou diagnóstico tanto por uma apresentação sucinta e formal da escola quanto pelo próprio marco referencial. Nas escolas do Rio de Janeiro, entretanto, são realizadas análises baseadas na matriz FOFA (SWOT), procedimento advindo da gestão corporativa que caracteriza a introdução do gerencialismo em alguns sistemas educacionais. Porém, chama a nossa atenção que este procedimento não costuma ser incluído na documentação que caracteriza o PPP, como se se tratasse de um planejamento em paralelo. Da mesma forma, tampouco se evidenciam nos documentos analisados a presença dos indicadores educacionais mais vinculados a este modelo,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

como o IDEB e suas metas, muito embora seja possível alguma referência aos mesmos de maneira não relacionada ao próprio processo de planejamento, ou seja, em função de realizar uma análise com base nos indicadores para proceder ao planejamento de ações para alcançar as metas.

Nestes casos, vale lembrar que, quanto mais os PPPs assumem a expressão de um programa político genérico, somado à ausência de participação efetiva na elaboração dos planos escolares e a sua necessária contratualização, as ações escolares muito dificilmente se orientam à concretização desse programa, ficando à mercê de outras forças e influxos passíveis de outro tipo de negociações e, inclusive, imposições, que podem até contradizer os enunciados do marco referencial, seja por causa dos modelos e metodologias escolhidos ou por questões organizacionais e de investimento concreto nos processos necessários à gestão escolar democrática.

Referências.

- DE PAULA, A.P. Administração Pública Brasileira entre o Gerencialismo e a Gestão Social. In: Rev. **ERA**, V. 45, Nº1. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n1/v45n1a05.pdf>. Acesso em 15/08/2014.
- GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para todos**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/12278/1/Projeto-Político-Pedagógico/pagina1>. Acessado em julho de 2010.
- MATUS, C. **Adeus, Senhor Presidente**. Planejamento, antiplanejamento e governo. Recife: Literis Editora Ltda., 1989.
- PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**. Como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire, 2005.
- VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**GESTÃO E DESEMPENHO NA ESCOLA PÚBLICA:
O CASO DE DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

João Carlos de Souza Anhaia Gino, UNIRIO, joao.gino87@gmail.com

Elisangela da Silva Bernado, UNIRIO, efelisberto@yahoo.com.br

FAPERJ

Introdução

O objeto central desta pesquisa é analisar as possíveis relações entre a gestão escolar e o desempenho em duas escolas municipais do Rio de Janeiro. A justificativa para desenvolver este trabalho se encontra na possibilidade de contribuir com o debate da gestão escolar nas redes públicas de ensino brasileiras, bem como o seu papel estratégico da gestão escolar na garantia da aprendizagem, elemento fundamental para a consolidação do direito à educação (CURY, 2005).

O campo de pesquisa ocorreu em duas escolas municipais da região da Grande Tijuca, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, inserida na 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), observando especificamente as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Para preservar os sujeitos e comunidades escolares envolvidas na pesquisa, optamos por manter em sigilo os nomes das escolas pesquisadas, classificando elas como: Escola 1 e Escola 2. O campo de pesquisa ocorreu de meados de 2016 até o fim de 2017.

Como instrumento de mensuração do desempenho escolar, optamos por trabalhar com dados extraídos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2014 [2007]). O IDEB é um indicador que se propõe a aferir a qualidade da educação pública básica no país, por meio de dois instrumentos: desempenho em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil e pelo fluxo escolar. O IDEB hoje é o principal indicador da educação pública

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

básica brasileira, sendo referência para a criação de políticas educacionais no país, e um termômetro importante para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e do fluxo nas escolas públicas brasileiras.

Metodologia da Pesquisa

A presente pesquisa assumiu a abordagem qualitativa da pesquisa social. A metodologia qualitativa surgiu da recusa de pesquisadores a seguir um modelo único de pesquisa para todas as ciências, com base em dados quantificáveis e leis gerais, no modelo de estudo das ciências da natureza (GOLDENBERG, 2007). De acordo com Minayo (2015), a investigação por método qualitativo trabalha com atitudes, crenças, comportamentos e ações, procurando entender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem.

A pesquisa também trabalhou com entrevistas de tipo semiestruturadas com membros da gestão das escolas do campo de pesquisa. A entrevista semiestruturada combina questões abertas e fechadas (MINAYO, 2015), em que o entrevistado também tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Os gestores entrevistados foram tratados no gênero masculino, também com o intuito da garantia do anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os Resultados da Pesquisa

A análise do IDEB das escolas do campo de pesquisa nos permitiu classificá-las como: Alto IDEB (Escola 1) e Baixo IDEB (Escola 2). Essa divisão foi feita mediante a referência do indicador 6,0 (em uma escala de 0,0 a 10,0), que é a média de desempenho dos países membros da OCDE. A partir do ano de 2009, a Escola 1 (Alto IDEB) alcançou indicador acima de 6,0 – conquistando 6,1 (2009); 6,6 (2011); 6,3 (2013); e 6,2 (2015). Enquanto isso, a Escola 2 (Baixo IDEB) esteve, desde 2005, abaixo desta referência, inclusive com valores inferiores a 5,0 (INEP, 2015).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Desde Coleman (2008), a literatura do campo da sociologia da educação é unânime em afirmar o nível socioeconômico (NSE) como o principal fator (externo) do desempenho escolar. Em 2014, o INEP criou o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE, 2014). Para INEP (2014c), as duas escolas estão no **Nível IV – Médio**. Entretanto, ao observarmos os valores absolutos deste indicador, identificamos que a Escola 1 possui 54,92 e a Escola 2 tem 52,03 na escala do INSE – valores absolutos (INEP, 2014c). Estes números nos apontam que a Escola 1 possui nível socioeconômico mais alto do que aquele apresentado pela Escola 2.

Conseguimos também constatar diferenças importantes entre as Escolas 1 e 2 com relação à cor dos alunos e à escolaridade dos pais. Com relação à cor dos estudantes, verificou-se que na Escola 1 (Alto IDEB) existe um percentual de cerca de 42% de alunos pretos e pardos, o que diverge bastante da Escola 2 (Baixo IDEB) que acumula um percentual de aproximadamente 67% de estudantes desta mesma cor. Com relação à escolaridade dos pais, os números nos mostraram que na Escola 2 cerca de 76% dos pais possuem, no máximo, o ensino fundamental completo. Um quadro bastante diferente da Escola 1, na qual cerca de 50% dos pais dos estudantes possuem, no mínimo, o ensino médio completo (LATITUDE, 2016).

Para Soares (2002), no final da década de 1970, literaturas começaram a considerar que as escolas poderiam exercer efeito positivo sobre o aprendizado dos estudantes, que os fatores intraescolares poderiam ser capazes de diminuir o impacto do NSE sobre o rendimento dos alunos. Neste cenário, surge a linha de pesquisa ‘Escola Eficaz’ (SAMMONS, 2008) com o objetivo de compreender as características da escola que podem interferir no desempenho. Partindo desses pressupostos, a gestão escolar tem um papel estratégico dentre os fatores intraescolares para uma escola considerada eficaz. Sammons (2008) chama a atenção para a liderança do diretor como um dos principais fatores para as escolas eficazes, denominando-a de ‘liderança eficaz’.

Ao mergulharmos sobre o campo de pesquisa, identificamos que a Escola 1 possuía uma gestão mais experiente; disposta a ouvir opiniões do grupo de profissionais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

da escola e compartilhar responsabilidades e objetivos; com forte liderança e autoridade com o grupo; e com muita ênfase sobre o aspecto pedagógico, monitorando resultados dos alunos e traçando coletivamente objetivos para atender as necessidades daqueles que apresentava dificuldades na aprendizagem. Nos chamou a atenção na Escola 1 a preocupação e o valor que o gestor atribuía ao aspecto pedagógico. Sem estabelecer dicotomias entre o administrativo e o pedagógico na gestão da escola, o gestor reconhecia que as relações de ensino-aprendizagem eram a mola propulsora da escola.

A gestão da Escola 2 possuía dificuldades para mobilizar o grupo de profissionais da escola; não possuía muita experiência na direção escolar; não estimulava a participação da comunidade no conselho escolar; era complacente com atitudes violentas e de mal comportamento da parte de estudantes da escola; e não conseguia construir um projeto pedagógico que favorecesse a unidade em torno de objetivos compartilhados. Em suma, além dos grandes desafios propiciados pelos fatores externos à escola, a gestão da Escola 2 falhava em muitos dos elementos intraescolares que podem fazer progredir a eficácia da escola. A ausência do espírito de liderança por parte da gestão era algo latente, o que dificultava bastante o sucesso escolar naquela instituição.

Concluimos, então, que os fatores extraescolares ainda são determinantes para o sucesso escolar. Entretanto, fatores intraescolares são capazes de amenizar os impactos externos ao aprendizado dos alunos e o consequente desempenho das escolas públicas. Dentre os fatores internos à escola, nos dedicamos nesta pesquisa à análise da gestão das escolas. Percebemos que a gestão da Escola 2 não tem tido êxito na tarefa de apaziguar os efeitos do NSE sobre o seu desempenho no IDEB, especialmente pelas dificuldades enfrentadas pela gestão em assumir o seu papel de liderança na escola. A Escola 1 conta com uma gestão mais experiente e com capacidade de mobilização dos profissionais da escola, além do fato de possuir alunos com maior NSE.

Referências Bibliográficas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação. In: SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

COLEMAN, James S. Desempenho nas Escolas Públicas. In: SOARES, José Francisco; BROOKE, Nigel (orgs). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Direito à Educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Brasília: Escola de Gestores, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar – como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

INEP. **IDEB – Resultados e metas**. 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=9881339>> Acesso em 18/10/2016 às 13:29.

_____. **Nota Técnica – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico_enem_2013.pdf> Acesso em 28/11/2016 às 16:59.

_____. **Indicador de Nível Socioeconômico por escola**. 2014c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em 5/12/2017 às 9:42.

LATITUDE. **Informações sobre Escolas ou CREs**. 2016. Disponível em: <<http://www.latitude.org.br>> Acesso em 19/01/2017 às 13:01.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 34 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SAMMONS, Pamela. As Características-Chave das Escolas Eficazes. In: SOARES, José Francisco; BROOKE, Nigel (orgs). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOARES, José Francisco (coord). **Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de Minas Gerais**. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2002.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**CONSELHOS ESCOLARES E GESTÃO DEMOCRÁTICA: RANÇOS,
AVANÇOS E POSSIBILIDADES**

Verônica Mattedi, UFF, e-mail: veronicamattedi@hotmail.com

Gestão Democrática e Conselhos Escolares

O presente artigo busca trazer algumas contribuições da dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. A dissertação visou analisar os conselhos escolares como possível fator de alargamento da gestão democrática em uma escola de educação básica. Para isso, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, um estudo de caso, em uma escola da rede municipal de Educação de Niterói, a fim de refletir sobre as possibilidades da gestão democrática no espaço escolar no que tange os conselhos escolares. Para isso, foram traçados os objetivos específicos: analisar as possibilidades da gestão democrática no que tange aos Conselhos Escolares, fundamentadas à luz dos conceitos de democracia, participação e autonomia, a fim de cooperar na discussão, reflexão e estudos da gestão escolar; investigar a realidade do município e da escola com intuito de realizar um levantamento documental referente aos Conselhos Escolares; e, por fim, verificar a presença ou não de ações democráticas no que diz respeito aos Conselhos Escolares, a partir da análise dos documentos municipais e da escola, com apoio nas entrevistas realizadas com os conselheiros e diretora da escola.

Entendemos aqui, o modelo da gestão democrática como um constante processo pela busca dos objetivos comuns, a serem assumidos por todos, sobretudo, no que se refere aos elementos da organização da instituição escolar e decisões tomadas coletivamente. Apesar de ser um tema importante, pouco se tem discutido sobre a gestão democrática e os Conselhos Escolares no município de Niterói. A partir de uma pesquisa realizada no banco de teses e dissertações, é possível notar que existem poucos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

trabalhos que tratam dessa problemática. Para Cury (2006), a gestão democrática se torna princípio da educação nacional em instituições escolares públicas de modo a possibilitar o diálogo entre a comunidade escolar, a construção de um projeto pedagógico de qualidade e a formação de "cidadãos ativos" participantes da sociedade.

A gestão democrática estabelecida em nossa Carta Magna e na LDB (Lei nº 9394/96), como a democracia, se constituem processos que “oscila entre as possibilidades participativas e os limites centralizadores” (LIMA, 2013, p. 27). Ou seja, em nossa legislação, apenas se apontam caminhos para sua efetivação, mas não garante que a sua implementação aconteça e que sua efetivação nas escolas seja realidade. Como afirmam Gadotti e Romão (2004, p. 17), “a gestão democrática faz parte da própria natureza do ato pedagógico. Ela se fundamenta numa concepção democrática da educação, contra uma concepção centralizadora e autoritária”.

Sendo assim, o Conselho Escolar pode ser visto como “um conjunto de pessoas que são diferenciadas entre si, mas que se reúnem para discutir os problemas da escola e que, expressam um compromisso com as instituições de ensino da rede pública” (WERLE, 2003, p. 58). É no Conselho Escolar que a participação dos sujeitos pode e deve ocorrer de forma ampla no processo de decisões relacionadas à instituição escolar. A pesquisa em campo buscou aprofundar o estudo de uma realidade específica, em nosso caso, o contexto do Conselho Escolar na instituição escolar escolhida. A observação direta das atividades desenvolvidas, pelos sujeitos envolvidos, ajudou a entender a caracterização e trajetória dos referentes conselhos na efetivação, ou não, da gestão democrática. Os Conselhos Escolares aparecem como mecanismo público de controle, defesa e construção dos interesses coletivos da educação. Os Conselhos Escolares são, assim, pelo menos potencialmente, espaços de participação da comunidade escolar, nos quais a democracia poderá ser construída e vivenciada, mediante a congregação dos representantes de todos os segmentos da comunidade. A pesquisa de campo permitiu investigar um caso específico, conhecer um pouco mais de seu cotidiano e suas especificidades, seus desafios e possibilidades. Para nossa análise e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

compreensão sobre o CEC, nos respaldamos nos dados colhidos durante a observação das reuniões, nas entrevistas realizadas com os conselheiros e nas análises das atas de reuniões e assembleias do CEC. Nas entrevistas realizadas na escola, foi notado certo grau de importância do Conselho Escolar, mesmo em sua forma de unidade executora, de ser um espaço para sugestões de ações para a melhoria da escola. Em relação a esse mecanismo de ação coletiva.

Já, em relação à participação nos conselhos, o que ainda ocorre é a participação limitada apenas para conhecer e opinar em relação a algumas das decisões da gestão escolar. No tocante a relação ao processo e exercício da participação, a diretora da unidade escolar pesquisada destacou que desde o momento de ascensão à função e até aquele momento, notou uma movimentação maior da participação dos pais, citando o exemplo da própria representante dos pais que comparece a todas as reuniões, portando um caderninho no qual cola todas as atas das reuniões. No processo de construção e constituição do Conselho Escolar é elementar que haja momentos de vivências coletivas para se discutir o significado que o órgão colegiado representa para a organização político-pedagógica da escola, mas também que se discuta a definição do tipo de homem, de educação e de sociedade que se deseja construir.

Sendo assim, o Conselho Escolar “deve proporcionar vivências de relações humanas práticas e aprendizados de estratégias de negociação, da correlação de forças existentes entre os diversos grupos e a elaboração de ideias e discurso de cunho político” (GOMES; LUIZ; SILVA, 2010, p. 72). Destacou-se na pesquisa a importância das gestoras da instituição terem uma relação de proximidade e de abertura para com a comunidade escolar, constituindo-se o meio que possibilita e facilita o processo de participação no âmbito escolar e que ampara o processo de desenvolvimento humano. Outro ponto que merece destaque é que, apesar do fato do entrevistado representante dos pais possuir pouca escolaridade, ele não se sentir intimidado em conviver com os diferentes sujeitos da unidade escolar. Um conceito também presente e que marca a gestão democrática se refere a autonomia. Nesta direção, verificou-se que a escola

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

utiliza a autonomia que tem para a organização de questões relacionadas aos aspectos pedagógicos, mas foi apontado ao longo das entrevistas o desejo de que a escola tivesse mais autonomia em relação aos aspectos financeiros, com mais flexibilidade e eficiência na utilização dos recursos. Durante as visitas realizadas à escola e a participação nas reuniões do CEC, foi preparado um levantamento a partir das atas dessas reuniões, com a intenção de realizar uma sondagem sobre a natureza dos assuntos discutidos e os encaminhamentos realizados a partir das mesmas, visando a uma melhor organização do trabalho na escola. Nas atas analisadas, podemos verificar que existe certa periodicidade na realização das reuniões do CEC e uma organização do calendário anual com as datas. As pautas das reuniões são elaboradas a partir das necessidades da gestão da escola, que apontam questões a serem resolvidas ou comunicadas.

No entanto, na reunião se reserva um espaço para que alguma questão possa ser colocada por qualquer representante que ali esteja. A regularidade das reuniões do Conselho Escolar estimula as discussões e torna possíveis a tomada de decisões de forma democrática e participativa. A partir das análises das atas, verificou-se que os assuntos discutidos pertencem a questões de âmbito administrativo, pedagógico e financeiro, além de questões relativas ao próprio funcionamento do CEC. Foi também verificado a ausência de um momento reservado aos estudos sobre temas que podem contribuir ainda mais para o melhor entendimento da estrutura e funcionamento desse colegiado.

O Conselho como órgão colegiado e democrático proporciona a integração de todos os segmentos da escola, atua como elo entre a escola e a comunidade, respeitando suas funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras das questões pedagógicas, administrativas e financeiras a fim de democratizar as relações de poder presentes na escola. Ademais, o Conselho também tem papel atuante dentro da escola, no que tange aos assuntos relacionados ao seu papel fiscalizador e consultivo sobre a destinação dos recursos financeiros provenientes do Governo Federal, ficando suas funções pedagógica, mobilizadora e deliberativa em segundo plano. Ao longo da pesquisa

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

realizada, foi observado que a participação do Conselho Escolar na gestão assume principalmente um caráter executor e fiscalizador, podendo ser definida como uma ação de monitoramento dos recursos públicos, bem como, de controle da aplicação dos mesmos, demonstrando, assim, que é preciso ainda percorrer um longo caminho nesse processo de superação dos desafios para a construção e efetivação de uma gestão democrática com práticas mais participativas.

Referências (obrigatório)

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Princípio da Gestão Democrática na Educação: Gestão democrática da educação pública**, 2006. Disponível em:
<http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media=textos:03_gestao_democratica_textos.pdf> Acesso em 11 nov. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2004.

GOMES, Ana Lúcia da; LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Ronaldo Martins. Indicadores de funcionamento do conselho escolar em alguns municípios paulistas. In: LUIZ, Maria Cecília (Orgs.); BARCELI, Juliana Carolina. [et al]. **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

LIMA, Antonio Bosco de. Adeus à gestão (escolar) democrática. In: SCAFF, Elisângela Alves da Silva; LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda (Org.). **Política e gestão da educação básica: desafios à alfabetização**. São Paulo: Expressão e Arte, 2013.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA CAMPUS NOVO PARAÍSO: UMA ANÁLISE DA SUA PRÁTICA JUNTO À COMUNIDADE ESCOLAR

Ada Raquel da Fonseca Vasconcelos, IFRR, ada.vasconcelos@ifrr.edu.br

Nádia Maria Pereira de Souza, UFRRJ, nmposouza@uol.com.br

Introdução

Este trabalho é parte integrante da pesquisa de Mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) –UFRRJ, tendo como objetivo analisar a(s) concepção (ões) e prática (s) de gestão educacional desenvolvidas no Instituto Federal de Roraima – *Campus* Novo Paraíso. A discussão em questão foi motivada pelo interesse e necessidade de se compreender com base nos pressupostos teóricos e práticos da concepção de gestão educacional democrática a dinâmica desse processo no IFRR-*Campus* Novo Paraíso. Para tanto, foram realizadas pesquisas, bibliográficas e coleta de dados junto a comunidade escolar “gestores”, por intermédio de entrevista semiestruturada. A pesquisa encontra-se em análise dos dados, no entanto, pelos dados preliminares os entrevistados acreditam que a instituição procura nortear suas atividades sob o cunho da gestão democrática, no entanto, ainda precisa relacionar com maior intensidade a teoria e a prática dessa proposta de gestão.

Metodologia

A pesquisa qualitativa, classificada como exploratória, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. A pesquisa bibliográfica buscou conhecer os pressupostos teóricos, histórico, embasamento legal no Brasil e as práticas realizadas em relação à concepção de gestão Democrática. Num segundo momento, a abordagem se deu em relação a educação profissional no Brasil, culminando na criação dos If s, em especial ao IFRR – *Campus* Novo Paraíso.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No caso da pesquisa documental, os documentos analisados foram aqueles utilizados pela instituição como norteadores da prática pedagógica e administrativa. As análises foram relevantes na medida que puderam delinear a identidade e práticas da instituição quanto ao tema abordado pela pesquisa.

A Entrevista Semiestrutura composta de 14 questões foi realizada junto a 10 gestores de diferentes áreas de atuação do IFRR- *Campus* Novo Paraíso.

Fundamentação teórica

LUCK (2013), aponta que a gestão escolar no Brasil, vem ganhando ao longo dos anos maior visibilidade dentro contexto escolar e também fora dele, e que tal fator se deve às responsabilidades elencadas a escola enquanto instituição promulgadora da educação formal oferecida as crianças e jovens. Para a autora, tal notoriedade se consolida a medida que os problemas educacionais apresentados são cada vez mais complexos, multifacetados exigindo assim uma gestão do ensino que demande competências e técnicas mais abrangentes, que em suma se comportem de forma mais dinâmica, articulada e participativa.

E é com essa concepção que o termo Gestão Democrática ou Participativa tem permeado o contexto educacional, como princípio de gestão escolar capaz de efetivar junto à comunidade escolar a materialização do acesso, permanência e êxito da/na educação formal.

Assim, oriunda de um processo de descentralização e democratização do ensino que teve como marco legal o Manifesto dos Pioneiros em 1932, logo após a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Lei nº 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). a concepção Democrático-participativa de gestão escolar no Brasil, tem suas bases alicerçadas.

Todos esses documentos trazem como prerrogativa que de que a escolas apresentam características diferentes, em vista do que qualquer previsão de recursos decidida centralmente deixa de atender às necessidades específicas da forma e do tempo em que são demandadas; de que a escola é uma organização social e que o processo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

educacional que promove é altamente dinâmico, não podendo ser adequadamente previsto, atendido e acompanhado em âmbito externo e central; que processos democráticos devem orientar a educação, a fim de que contribua para a correspondente formação de seus alunos, necessitam de ambiente democrático e participativo; e que a aproximação entre tomada de decisão e a ação não apenas garante maior adequação das decisões e efetividade das ações correspondentes, como também é condição para a formação de sujeitos de seu destino e a maturidade social (LIBÂNEO, 2012).

Neste sentido, a temática em questão, bem como seu pelo seu arcabouço teórico e metodológico faz-se imprescindível na dinâmica das instituições de ensino que visam não só a competência cognitiva de seus alunos, mas sobre tudo o desenvolvimento da cidadania, esta por sua vez não só do público alvo, mas de toda a comunidade escolar.

Resultados e Discussões

Apoiado na prerrogativa do embasamento legal e normativo do Instituto Federal de Roraima, e ainda na percepção dos entrevistados, o *Campus Novo Paraíso* tem suas práticas de gestão alinhadas à concepção democrático-participativa. No entanto, ainda acreditam haver um distanciamento entre a prática e a teoria, no que se refere o “querer” se envolver nesse processo pela comunidade escolar, na comunicação efetiva entre setores e departamentos, no cumprimento do planejamento realizado, e dos deveres individuais, como pode ser visualizado nas falas:

A que eu pretendo adotar como sou iniciante é essa a dialogal, alguns chamam de participativa, mas é essa de ser ouvidor, mas ao mesmo tempo de ser ouvidor, especificamente por parte dos docentes, ver quais são as lacunas, as arestas que tem que fechar o que é que ta caminhando e o que a gente precisa dar continuidade [...] Eu procuro assim, não ser autoritário mesmo sabendo que tem [...] Respondente 4 Não consigo responder, mas vou dar algumas palavras que talvez vá definir, até porque poderia ser burocrática, mas eu não a classifico como burocrática, porque estaria mais preocupada com o documento. Eu não me lembro da terceira, mas diria que tem a democrática participativa, diria que essa é minha linha. Só acho muito pesado dizer que é democrático também porque num processo de gestão democrática tem que envolver muito mais na discussão e a gente ainda não consegue nesse nível, mas eu diria que tem um princípio de gestão democrática. Uma gestão democrática literalmente tem que ficar no

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

coletivo e esse coletivo são baseados numa proposta, baseado numa proposta da escola, baseado em diretrizes voltadas para uma educação.

Seguindo essa prerrogativa, os respondentes parecem ter clareza da horizontalidade das relações humanas numa proposta de gestão democrática, mas não tanto de seus demais processos, como a coordenação sistemática das propostas assentadas nas deliberações coletivas, bem como no cumprimento das responsabilidades individuais dos membros da comunidade no alcance das metas. Sobre essa outra característica da gestão democrático - participativa, Libâneo (2012,p.458)”[...] Portanto, a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação.

Considerações Finais

Os dados levantados mostraram ser imprescindíveis na compreensão de que a gestão educacional no Brasil tem amplo embasamento legal, mas uma trajetória histórica permeada de reconstruções influenciadas em muito pela conjuntura política e social de cada época. A gestão democrática da educação é apresentada pelos autores estudados, como a que atenderia as especificidades na atualidade, pois traz um redirecionamento das práticas educativas também para a formação para cidadania. Os entrevistados mostraram-se confiantes na proposta de atuação da concepção de gestão democrática na instituição, os quais embasaram suas atividades. No entanto, ainda acreditam haver um distanciamento entre a prática e a teoria, no que se refere o “querer” se envolver nesse processo pela comunidade escolar, na comunicação efetiva entre setores e departamentos, no cumprimento do planejamento realizado, e dos deveres individuais.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. Lei nº 9.394/1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 13.005. Dispões sobre. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: de 25 de junho de 2014. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. José Carlos. **Educação Escolar: política, estrutura e organização**/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 10.ed. Rev. E ampl. - São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**/Heloísa Luck. 9.ed.- . Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série: Cadernos de Gestão.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**GERENCIALISMO E GESTÃO EDUCACIONAL:
UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO SUPERESTRUTURAL**

Celia Cristina Pereira da Silva Veiga, UFRRJ, celiacveiga@gmail.com

Bruno de Oliveira Figueiredo, UFRRJ, mbrunosaar@gmail.com

Trabalho financiado pela UFRRJ

Introdução

A partir do final da década de 1960 e início da década de 1970, o capital desencadeou profunda crise orgânica. Diante de tal crise, a burguesia promoveu duas principais estratégias para retomar suas bases de acumulação: a reestruturação produtiva e a reforma do Estado, ambas orientadas pelo gerencialismo como fundamento superestrutural. Nesse contexto, as influências do gerencialismo se materializam nas políticas públicas, impulsionando a hegemonia em torno da concepção de mundo burguesa. Assim, as políticas educacionais são imediatamente afetadas e instrumentalizadas para adequação e divulgação dessa concepção de mundo.

Neste trabalho, analisamos o conceito de gerencialismo à luz da teoria gramsciana e mencionamos seus reflexos na gestão educacional no Brasil.

Problema

O período de ampla adoção da administração científica que coincidiu com um momento de otimismo e crescimento econômico, em meados do século XX, foi sucedido por um contexto sócio-histórico de profunda crise orgânica do capital. O período compreendido entre o final da década de 1960 e início da década de 1970 foi marcado pelo esgotamento do regime de acumulação rígido, orientado pelo fordismo, e pela crise do keynesianismo, cuja concepção de direitos sociais conflita diretamente com a política econômica neoliberal tomada como solução para crise em voga (Cf. HOBBSBAWN, 1977; HARVEY, 2007; HAYEK, 2010; FRIEDMAN, 1984; SOUZA, 2016). Estados Unidos e Inglaterra, enquanto representantes do capital em escala mundial, tomaram a frente na proposição de um conjunto de ofensivas para recuperação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

das bases de acumulação do capital corroídas pela crise. Ofensivas essas que compõem o processo denominado por Souza (2016) como recomposição burguesa. A recomposição burguesa assume uma dupla dimensão na economia, como ampla reestruturação da produção, e na política, como reforma do Estado (SOUZA, 2016). A reforma da administração pública surge como uma das dimensões da reforma do Estado. Desse modo, a reestruturação produtiva propõe a transição para o modelo de gestão inspirado no fordismo – regime de acumulação rígida – para o modelo inspirado no toyotismo, cujas principais características são: o enxugamento dos custos e a flexibilização da produção. E a reforma do Estado, sob a mesma lógica de enxugamento e flexibilização, foi tutelada pelo argumento da qualidade na administração pública.

Segundo a teoria gramsciana, a reforma econômica é sustentáculo da reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 1989). Nesse sentido, compreendemos que a reforma moral e intelectual no contexto de recomposição burguesa, organiza determinada superestrutura como fomento para reforma econômica, tendo no gerencialismo um elemento ideológico que compõe a superestrutura necessária para construção de hegemonia. Portanto, a compreensão conceitual do gerencialismo e sua materialização nas políticas públicas educacionais constituem nossa questão de investigação.

Delimitação do objeto

Nosso objeto de estudo é o conceito de gerencialismo materializado nas políticas públicas educacionais no Brasil a partir da ofensiva do capital em âmbito mundial para recuperar suas bases de acumulação corroídas pela crise orgânica evidenciada nas décadas 1960-1970.

Objetivo

Nosso objetivo neste trabalho é analisar o gerencialismo à luz da teoria gramsciana e explicitar sua materialização nos principais aportes legais e programas educacionais em vigor no Brasil.

Procedimentos metodológicos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter exploratório, que toma como instrumentos de coleta de dados a análise de fontes bibliográficas secundárias. Tomamos como referencial teórico a obra de Antônio Gramsci que serve de fundamento para análise do conceito de gerencialismo. A partir do conceito, foram analisadas as principais alterações nas políticas públicas de educação cuja concepção de gerencialismo foi identificada.

Resultados

Gerencialismo, de acordo com Locke (2009) e Klikauer (2013), agrega o conhecimento de gestão e ideologia para se estabelecer sistemicamente em organizações e sociedades. Segundo Quiggin (2003), gerencialismo é um modelo para todas as formas de organizações econômicas e sociais. Clarke e Newman (1997; 2012), ao analisarem o período thatcheriano no Reino Unido, afirmam que o gerencialismo surge como “uma formação cultural e um conjunto distinto de ideologias e práticas que formavam um dos sustentáculos do novo acordo político” (CLARKE, NEWMAN; 2012, p. 355), na década de 1970, diante da crise econômica e política que se estabeleceu.

Em nosso entendimento tal caráter ideológico, à luz da teoria gramsciana, situa tal conceito no campo superestrutural. O gerencialismo é, portanto, uma concepção subjetiva que fundamenta as relações sociais na produção e reprodução da vida material no estágio atual do capitalismo. Assim, é parte do conjunto de ideologias que forma a superestrutura necessária para sustentar subjetivamente o projeto burguês em busca da hegemonia de uma “sociedade de novo tipo”.

O gerencialismo parte da dupla perspectiva, entre consenso e coerção, pela combinação entre flexibilização e responsabilização (*accountability*). Nesse contexto, surgem diversas formas de controle da produção, por instrumentos tecnológicos, a fim de promover a produtividade e racionalizar no nível máximo possível o processo produtivo, de modo a garantir a elevação da mais-valia. A coerção presente na responsabilização é mascarada pela competição em busca da bonificação pela produção.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Por outro lado, o regime de acumulação flexível requer um trabalhador de novo tipo, cujas competências são adaptáveis às demandas da produção. No pacote da flexibilização estão o empreendedorismo, o pragmatismo, a empregabilidade que, em contextos de desemprego estrutural, conformam o trabalhador às condições de precariedade denominadas “flexibilidade”. Assim, flexibilização e responsabilização assumem o caráter sofisticado e acirrado do padrão de sociabilidade burguesa vigente, potencializado pelo avanço científico e tecnológico.

Os reflexos do gerencialismo na administração pública estão materializados na política pública de educação e a gestão educacional no Brasil tem evidenciado essa condição superestrutural. A começar pelo aspecto legal, o modelo de gestão educacional estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) é a gestão democrática, contudo, há diversas contradições nesses instrumentos legais, bem como no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007) que denomina gestão participativa ao modelo de gestão fundamentado no gerencialismo.

A implementação do Programa Universidade Para Todos, do Financiamento ao Estudante do Ensino Superior; do Sistema de Avaliação da Educação Básica; do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; das medidas de controle e gerenciamento da produção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e das secretarias de educação estaduais e municipais; da vinculação de financiamento à produtividade; da bonificação pela produtividade; a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia; a ampliação da rede de Educação à Distância; a flexibilização na contratação de docentes; a ampla utilização da terceirização de serviços em todas as redes e para os mais diversos tipos de serviço, que podemos mencionar como exemplos da materialização do gerencialismo na gestão educacional.

Conclusão

De modo amplo, o gerencialismo vem se estabelecendo nas relações sociais, orientando a produção e reprodução da vida material, se estabelecendo na relação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

capital-trabalho e na relação sociedade política-sociedade civil. A mediação entre coerção e consenso, entre flexibilização e responsabilização, procura estabelecer a conformação da classe trabalhadora, atenuando o conflito de classes. Ao mesmo tempo em que toma de assalto toda perspectiva de direitos nas relações de trabalho sob o discurso da flexibilidade, procura despolitizar a classe trabalhadora tornando-a cliente do Estado. Para tal, utiliza todos os instrumentos disponíveis, dentre os quais, mencionamos a gestão educacional.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- _____. MEC (2007). **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE).** Brasília, DF, 2007.
- CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The managerial State.** Londres, Sage Publications, 1997. 170 p.
- _____. Gerencialismo. Porto Alegre, **Educação e realidade**, vol. 37, nº 02, maio/2012, p. 353-381.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo, Abril Cultural, 1984, 236 p.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 7ª Ed., Rio de Janeiro, 1989, 444 p.
- HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão.** São Paulo, Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010, 232 p.
- HARVEY, David. **Breve historia del neoliberalismo.** Madri, Ed. Akal, 2007, 252 p.
- _____. **Condição pós-moderna.** 24ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2013, 348 p.
- HOBSBAWM, Eric. **A Era do Capital – 1848-1875.** São Paulo, Paz e Terra, 1977, 339 p.
- KLIKAUER, Thomas. **Managerialism, a Critique of an Ideology.** Reino Unido: Palgrave Macmillan UK, 2013, 362 p.
- LOCKE, Robert R. Managerialism and the Demise of the Big Three. **Real-World Economics Review.** Issue no. 51, 1 December 2009, pp. 28-47.
- QUIGGIN, John. **Word for Wednesday: managerialism (definition).** Commentary on Australian & world events from a social-democratic perspective. SITE. 16/Jul/2003.
- SOUZA, José dos Santos. **Projeto Gerencialismo.** Arquivo Mp4. UFRRJ, GTPS, 2016a.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O FENÔMENO DA MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NA LITERATURA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Carlos Henrique A. Veiga, GTPS/UFRRJ, e-mail: henriquepedagogo@gmail.com
José dos Santos Souza, GTPS/UFRRJ, e-mail: jsantos@ufrj.br

Introdução

Em fase inicial da pesquisa de mestrado intitulada Reforma Gerencial na Educação e o Fenômeno da Militarização das Escolas Públicas, realizamos um levantamento bibliográfico acerca da militarização de unidades escolares públicas nas principais bibliotecas virtuais da área de educação. Neste trabalho, apresentamos algumas reflexões a partir da revisão da literatura levantada.

Problema

A gestão compartilhada da escola pública com a polícia militar é um fenômeno que vem se consolidando na última década como proposta de alguns programas de governo para a gestão educacional. Saber-se que tal modelo de gestão foi implantado em quase 100 unidades escolares no país. Os estados com maior incidência deste modelo de gestão são: Goiás, Minas gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Amazonas, contemplando, assim, todas as regiões do país. É preciso compreender o que tem determinado e quais as implicações dessas iniciativas governamentais para a gestão educacional no Brasil. Um primeiro passo neste sentido é sistematizar a produção científica na área de ciências humanas sobre essa questão.

Delimitação do objeto

A militarização de escolas públicas diz respeito à gestão compartilhada dessas instituições, sejam de nível fundamental ou médio, por meio de parcerias entre as secretarias de educação e as polícias militares. Nesse modelo, o papel da polícia militar, em tese, seria de gestão escolar, no entanto, não é descartada a possibilidade de sua atuação em outras atividades educativas. Além de submeter os estudantes à cultura e aos valores militares, nesse modelo de gestão, também é evidenciada a proposição de regulamentos disciplinares pautados na hierarquia e disciplina militares.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Objetivo

O objetivo deste trabalho é identificar o que a área de educação tem produzido acerca da militarização de escolas públicas, quais as tendências e quais os aportes teóricos em que se amparam essas produções.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter exploratório, que toma como instrumentos de coleta de dados a análise de fontes secundárias. Este levantamento bibliográfico teve como recorte temporal a literatura produzida no período de 1995 em diante. Outro recorte estabelecido se refere às fontes selecionadas, que foram delimitadas a: 1) o Scientific Electronic Library Online (SciELO); 2) Indexador Online de Periódicos na Área da Educação (EDUC@); 3) Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); 4) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); 5) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e, 6) Portal de Periódicos da CAPES.

O levantamento se estendeu entre 10/03/2018 e 20/05/2018 e se delimitou a teses, dissertações, artigos científicos, ensaios teóricos e trabalhos publicados em anais de eventos científicos. Para isto, foi necessário estabelecer um conjunto de palavras-chave que nos permitisse uma busca controlada de produtos científicos. Para chegar a essas palavras-chave, primeiramente estabelecemos quatro eixos temáticos, sendo eles: 1) “Militarização”; 2) “Gestão Educacional”; 3) “Gestão Pública”; e 4) “Organização Social”. A partir destes eixos temáticos, elencamos as palavras-chave conforme a seguir:

- Eixo Temático I – Militarização: “militarização escolar”; “militarização educacional”; “militarização da escola”; “militarização do ensino”; “ensino militar”; “educação militar”; “policialização escolar”; “militarização”; “militarização da escola pública”; “militarização das

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

escolas públicas”; “gestão militar”; “gestão militar nas escolas”; “administração militar”; “administração militar nas escolas”; “escola militar”.

- Eixo temático II – Gestão Educacional: “gestão educacional”; “gestão escolar”; “administração educacional”; “administração escolar”.
- Eixo temático III – Gestão Pública: “nova gestão pública”; “reforma administrativa”; “reforma gerencial”.
- Eixo temático IV – Organização Social: “ONG”; “ONG's”; “organizações não governamentais”; “organização social”; “organizações sociais”; “parceria público privado” “parceria pública privada” / PPP.

De posse deste conjunto de palavras-chave, foram feitas buscas, levando em consideração os títulos, assunto, ano de publicação e tipo de trabalho.

Resultados

As palavras-chaves foram submetidas à consulta aos acervos, resultando assim a uma expressiva amostra inicial de 10.182 produtos bibliográficos de natureza científica, sendo assim distribuídos: a) 1.211 pesquisas produzidas, concernentes ao eixo temático I; b) 5.061 pesquisas, referente ao eixo temático II; c) 1.044 pesquisas, levando em consideração o eixo temático III; e d) 2.866 pesquisas, para o eixo temático IV.

Após a fase de coleta dos dados, foi iniciado o processo de análise da presente amostra, onde ficou constatado que as pesquisas coletadas nos eixos II, III e IV, muito embora tenham relevância, por tratar de gestão educacional em alguns de seus aspectos, bem como ainda das organizações sociais, não apresentaram conexão com a proposta e o objeto de pesquisa, não havendo assim, produções que abordam especificamente o fenômeno da militarização das escolas públicas. Tal constatação nos levou a ficar nossa análise nos produtos científicos classificados como pertinentes ao eixo temático I.

Do total de 1.211 pesquisas produzidas e classificadas no Eixo Temático I, foi feito um filtro para detectar produtos científicos constantes em mais de uma fonte de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

dados, o que levou à redução do número de produtos científicos desse Eixo para 788 itens, assim distribuídos: 444 dissertações, 244 teses, 99 artigos, 1 pôster.

Os 788 produtos científicos foram organizadas em 13 categorias de análise: 1) “História”, com 30 artigos, 136 dissertações, 83 teses e 1 pôster; 2) “Educação”, contendo 04 artigos, 51 dissertações, 21 teses; 3) “Segurança pública”, um total de 07 artigos, 34 dissertações, 15 teses; 4) “Ensino militar”, com 08 artigos, 29 dissertações, 08 teses; 5) “Gênero”, contendo 06 artigos, 16 dissertações, 14 teses; 6) “Formação profissional militar”, no total de 02 artigos, 25 dissertações, 07 teses; 7) “Etnia”, com 02 artigos, 11 dissertações, 09 teses; 8) “Militarização da educação”, contendo 06 artigos, 03 dissertações, 01 teses; 9) “Movimentos sociais”, com 03 dissertações, 04 teses; 10) “Gestão militar da escola pública”, com 01 artigo, 05 dissertações; 11) “Gestão militar”, no total de 01 artigos, 04 dissertações, 01 teses; 12) “Inclusão”, contendo 02 dissertações, 01 teses; e 13) “Não pertinente ao campo investigado”, sendo 32 artigos, 123 dissertações, 80 teses.

As pesquisas produzidas que tratam especificamente sobre os fundamentos do gestão militar das escolas públicas, objeto específico deste trabalho, estão representados pelas categorias 08 e 10: “Militarização da educação” e “Gestão militar da escola pública”. Estas compreendem juntas 07 artigos, 08 dissertações e 01 tese, configurando assim em um número pouco expressivo, de 16 trabalhos (2% dos 788 produtos científicos).

A categoria com maior número de produções foi “História das instituições educacionais militares”, contendo um total de 250 trabalhos, seguidos pela categoria “Não pertinente” que obteve um total de 235 produções científicas e a categoria “Educação”, que muito embora tenham aparecido nas pesquisas, não mantem relação direta com as instituições militares, nesta categoria houve 76 produtos científicos. Juntas estas categorias totalizam 71,2% do total de 788 produtos científicos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Cabe destacar ainda, que as categorias com menor índice de produções científicas são: “Inclusão”, com 03 produtos científicos; e “Gestão militar”, com 06 produtos científicos, representando 1,1% do total de 788 produtos científicos.

A partir da leitura da literatura encontrada acerca da categoria “Gestão militar da escola pública”, ressalta-se a preocupação quanto ao rigor aplicado através da implantação de normas e condutas sociais, pautadas na ordem e disciplina militar. Segundo tais pesquisas, a rigidez e os valores, pouco flexíveis nestes espaços têm proporcionado uma formação voltada para a submissão, ao estrito cumprimento de ordens, reproduzindo, assim, uma educação desumanizadora, tendo no medo uma ferramenta estratégica e eficaz como meio de controle e de cerceamento da pluralidade e respectiva subjetividade dos indivíduos.

Conclusão

Concluimos que a produção científica voltada para o fenômeno da militarização de escolas públicas não tem sido contemplado na mesma proporção do crescimento desta modalidade. Este fato corrobora nossa crença de que pesquisas científicas sobre o fenômeno da militarização de escolas públicas tem grande relevância para a sociedade brasileira, tendo em vista que traz à tona mais uma das facetas do capital para a gestão pública de unidades educativas no contexto da reforma gerencial da aparelhagem estatal. Percebeu-se ainda, que o tema em questão não tem sido tratado com a devida atenção pela área de ciências humanas, mais especificamente pela área de educação.

Referências

SANTOS, Rafael Jose da Costa. A militarização da escola pública em Goiás. Goiânia: 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. Pedagógico e o disciplinar: O militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás. Brasília (DF): 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Distrito Federal.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BRAZ, Maria Luzenira. Educação e Formação de Jovens na Gestão Militar do Colégio Estadual "Tiradentes" (Cuiabá-MT). Cuiabá: 2004. 174 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Mato Grosso.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo? Goiânia: 2017. 177 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

GOMES, Sandra Mara Batista. Regime punitivo do educar: um olhar sobre a educação pública no estado de Goiás. Goiânia: 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Privatização e militarização: ameaças renovadas à gestão democrática da escola pública. Editorial. Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, n°. 134, p.1-7, jan.-mar., 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DISTRITO FEDERAL SOB A TUTELA DO NEOLIBERALISMO: IMPACTOS E DETERMINAÇÕES

Patrícia Silva Souza - UnB - patriciamiro@gmail.com
Otilia Maria A. N. A. Dantas - UnB - otiliadantas@unb.br

Grupo de Estudos e Pesquisas Profissão docente: formação, saberes e práticas -
GEPPESP

Pensar em Gestão Democrática da Escola Pública possibilita vislumbrar a construção de um caminho mais dialógico nas relações que permeiam o ambiente escolar. A luta pela consolidação de espaços democráticos em que a comunidade escolar fosse capaz de intervir ativamente nas decisões escolares vem de longa data em nosso país. Esta luta se concretizou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, mesmo, como citou Albuquerque (2012), se tornando restrita ao ensino público imprimindo o uso do termo, *na forma da lei*, limitou o seu alcance no tocante a exequibilidade das legislações complementares. Mesmo diante disso, garantiu-se que legislações específicas tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação 2001-2011 (PNE) e o PNE 2014-2024 reforçassem em seus textos a proposta da gestão democrática. No Distrito Federal, a ideia se materializou pela primeira vez na lei da gestão democrática, n. 957/1995.

Assim, este artigo tem por **objetivo** analisar como o processo histórico de construção da gestão democrática nas escolas públicas do Distrito Federal foram impactadas pelo neoliberalismo. Desde o ano de 2012 os servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) representados pelo Sindicato dos Professores do DF (SINPRO), em mesa de negociação com a SEEDF, reconquistaram o direito a eleger seus próprios gestores ficando instituído em sete órgãos colegiados a participação ativa de toda a comunidade escolar. Apresentamos, no limite deste artigo, o percurso histórico para construção da Lei 4.751/12, conhecida por lei da Gestão

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Democrática que vigora até a presente data. Apontamos os avanços referentes às leis de gestão democrática e de que modo às conquistas dessa democratização chegaram até os alunos, pais e/ou responsáveis.

A **metodologia** adotada neste estudo, de natureza qualitativa, configura-se em uma pesquisa documental a partir da legislação atinente a gestão democrática no Brasil, desde a Constituição Federal até a Lei do Distrito Federal 4.751/12, em especial, o Projeto Político-pedagógico de uma escola pública do DF.

O **referencial teórico**, além da legislação supracitada, nos apoiamos nos estudos de Oliveira (2008), Melo (2002), Markovicz (2016), dentre outros.

Em meados da década de 1980 até 1995 o Brasil estava mergulhado no conceito do neoliberalismo. A educação permanecia longe da esteira dos interesses políticos e as discussões pairavam sobre a condução de um Estado mínimo o que implicava em manter a gestão escolar sob a sua tutela. De acordo com Melo (2002), a intencionalidade de conduzir o pensamento comum à ideia da importância do crescimento financeiro e o neoliberalismo vão se consolidando em função do Estado do bem-estar social. Neste sentido, “o neoliberalismo vai se consolidando como um projeto de conformação social propício para legitimar o crescimento intenso da esfera financeira, que apontava os rumos para a acumulação capitalista mundial” (MELO, 2002, p. 42).

Enquanto o crescimento econômico do país se avultava, a educação, segundo Oliveira (2008, p. 65):

[...] e outros setores sociais não são pensados em função dos benefícios ou do bem-estar da população, mas o que se percebe é o predomínio do econômico nas “razões” do Estado. Na verdade, as questões sociais são tomadas como instrumentos dos imperativos econômicos nos planos.

O que significa afirmar que as políticas públicas, e a gestão não seria diferente, pois encontram-se pautadas no planejamento econômico do país limitando ou desfigurando as ações para se adequarem aos interesses do Estado neoliberal.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Conclusões

Hoje, encontramos nas escolas trabalhadores formados em instituições onde a democracia era mera utopia. Eles estão inseridos em um mercado de trabalho que continua validando esta percepção e induzindo o proletariado ao pensamento e comportamento mais individual possível. Sendo assim, a construção dos espaços dialógicos na escola tem antes como desafio desvelar o papel da democracia para estes cidadãos que não tiveram a oportunidade de fazer uso dela em seu cotidiano. Como bem diz Markowicz (2016), urge a escola ultrapassar os seus limites para alcançar uma dimensão política que proporcione ao trabalhador compreender a história e os limites de sua prática de modo a articular as relações de produção, transformando-as, e assim, construindo o acesso aos valores humanos que lhe são negados na exploração capitalista exercitando seus direitos de cidadania e emancipação.

Consideramos fundamental essa análise temporal permeando os avanços e retrocessos das políticas que instituíram a gestão democrática nas escolas e então traçamos possibilidades para ampliar essa democratização para toda comunidade escolar validando seus espaços de voz e suas contribuições, organizando momentos de debates sobre as novas legislações e como a comunidade de cada instituição escolar pode se fazer presente, atuante e contribuinte.

Palavras-chave: Escola. Democracia. Neoliberalismo. Gestão escolar. Gestão Democrática.

Referências

ALBUQUERQUE, A. E. M. **O princípio da gestão democrática na educação pública**. Brasília: Liber Livro, 2012.

ALVES, Manoel. (2012) **Governança educacional e gestão escolar: reflexos na responsabilidade social da educação**. In. IOSIF-Guimarães, Ranilce. (org.) Política e Governança educacional. Contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Ed. Universa. UCB; Brasília: Liber Livros.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 de mar. de 2018.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 2 jun. 2018.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 4 jun. 2018

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2018

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 957, de 24 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Escola Pública e dá outras providências. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=48916. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. **Lei complementar n. 247, de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=52077. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. **Lei Distrital n. 4.036, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/ice4/legislacao/lei_ord_4036_07.htm. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. **Lei n. 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 8 de fev. 2012. Disponível em: http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/12/parecer_pl_588-2011gestao.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FALCÃO, Gícia de C. M. **Primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal.** 2007, 93 f. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2007. GRACINDO, Regina.

GAGNO, Roberta Ravaglio. **Cultura docente: trabalho e alienação.** Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_ROBERTA-RAVAGLIO-GAGNO.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

KRAWCZYK, Nora. **CAPÍTULO 12 – A pesquisa em educação e os desafios para a área de política educacional.** In: GOUVEIA, Andréa B.; PINTO, José Marcelino de R.; CORBUCCI, Paulo R. Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil Andréa Barbosa. Brasília: IPEA. (p.217-227). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12318&catid=266 Acesso. em: 10 dez. 2017.

MARKOWICZ, Daniel. **Trabalho e educação escolar na perspectiva da emancipação humana.** Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_DANIEL-MARKOWICZ.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

MELO, Adriana a. Sales de. **Apontamentos para a crítica do projeto neoliberal da sociedade e da educação.** Parte II: a realização. Educação Temática Digital, Campinas. v.3, n. 2, p. 55-70, julho de 2002. www.bibli.fae.unicamp.br.

MENDONÇA, Erasto F.; ARAÚJO, Adilson C. De A.; COSTA, Vânia, M. Do R. S. **A gestão democrática no Distrito Federal: um passo em frente, dois passos atrás?** In: CUNHA, C.; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria A. da (Orgs). Avaliação de políticas públicas de educação. Brasília: Liber Livro, 2012, p.145 – 180.

PERONI, Vera Maria Peroni. (2011). **CAPÍTULO 11. Privatização do Público versus democratização da Gestão da Educação.** In: GOUVEIA, Andréa B.; PINTO, José Marcelino de R.; CORBUCCI, Paulo R. Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil Andréa Barbosa. Brasília: IPEA. (p.199-216). Disponível: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12318&catid=266 . Acesso: 18 ago. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**GESTÃO DO INEP SOB AS REDES DE ENSINO A PARTIR DA
CONSTRUÇÃO DO SISTEMA INTEGRADO DE INFORMAÇÕES
EDUCACIONAIS (SIEd) CONSTRUÍDO NOS ANOS 1990**

CLAUDIA ALVES- UFF
THAÍS RABELLO DE SOUZA- ISERJ

O presente artigo tem sua origem na pesquisa de doutoramento cujo tema foi a revitalização e a reestruturação do Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP) durante os oito anos de mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002. Utilizamos como recurso metodológico o cruzamento das fontes orais e documentais, tais como os Relatórios de Atividades do INEP e assim trouxemos à tona a história e a memória, no cenário da gestão da educação brasileira e do planejamento educacional daquele governo, construção do Sistema Integrado de Informações Educacionais da Diretoria de Estatísticas da Educação Básica (SEEC). Essa construção foi um empreendimento fundamental que reuniu esforços de intelectuais internos ao Instituto para o desenvolvimento e aprimoramento do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd), projetado para ser mais do que um simples sistema de informática e administração de banco de dados.

Segundo seus idealizadores, o sistema deveria se constituir como um importante agente indutor e facilitador da relação permanente entre produtores e usuários de informações educacionais e pesquisadores (professores, diretores de unidades escolares, secretarias de educação e pais de alunos). Entre 1995 e 2002, o SIEd foi o projeto macro que conseguiu dar suporte técnico a todas as diretorias e coordenações do INEP, as quais funcionam, até os dias atuais, utilizando a estrutura desenvolvida naquela época, em especial o Educacenso.

Partindo dos relatos orais de seus criadores, João Batista Ferreira Gomes Neto e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

equipe, coletados por intermédio de entrevistas, o desenvolvimento do SIEd foi uma ação essencial para viabilizar a realização do Censo Escolar, entre 1995 e 1996, a fim de garantir a confiabilidade dos resultados, pois os mesmos eram condições imprescindíveis para atender às demandas da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. A referida emenda atribuiu à União, em matéria educacional, segundo o Art. 211, §1º: “função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”. Para além, a Emenda criou o Fundef, fixando um critério de redistribuição do financiamento mediante a gestão dos recursos.

Na época, o SIEd foi desenvolvido mediante ação conjunta entre as Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal e o objetivo era produzir dados e informações estatísticas sobre as condições de infraestrutura dos estabelecimentos escolares, oferta e demanda de matrículas, rendimento e movimento dos alunos, qualificação do corpo docente, além de outras informações que subsidiam as ações de controle, monitoramento, implantação e definição das políticas educacionais em todos os três níveis de governo: federal, estadual e municipal. A fim de cumprir com tal responsabilidade, o INEP investiu, primeiramente, na consolidação dos módulos estaduais do SIEd, instalados nas unidades de estatística das Secretarias Estaduais de Educação, proporcionando grande rapidez no processamento dos dados dos censos.

Passaram a integrar o SIEd: as estatísticas básicas produzidas pelo Censo Escolar; as informações de desempenho da educação básica, produzidas a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb; as informações do Exame Nacional de Cursos; estudos e pesquisas nas áreas de avaliação educacional e informações de políticas públicas de educação. O objetivo foi fazer com que o SIEd produzisse, anualmente, indicadores para medir a capacidade de entendimento, eficiência, qualidade das condições financeiras do sistema educacional. Sua premissa principal era a descentralização a ser mediada pela parceria com estados e municípios

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

locais, tomados como ponto de partida dos dados e de retorno essencial obrigatório das informações.

Dentre os resultados da pesquisa destacamos:

A) O controle da qualidade de dados fidedignos foi reforçado com maior rigor na análise da consistência dos dados durante a realização de auditoria cuja primeira experiência se deu por meio de pesquisa amostral envolvendo cerca de 300 municípios e 2.000 escolas. Segundo o INEP (1996, p. 6), o saldo desse esforço acabou sendo recompensado com a divulgação dos resultados finais do Censo Escolar 97, no dia 28 de novembro de 1996. O referido Relatório de Atividades SEDIAE/INEP ressalta que o fato pode ser comemorado, pois, pela primeira vez na história, o Censo foi divulgado no mesmo ano da sua realização. Logo, a partir de 1997, passou-se a ter cronograma regido pela Legislação Federal para publicação de seus produtos, principalmente aqueles relacionados ao Censo Escolar.

C) O SIEd enquanto sistema, reuniu informações e estatísticas básicas de todos os níveis da Educação, especialmente aquelas referentes aos indicadores educacionais e aos dados de avaliação da educação básica e superior. Segundo o entrevistado 2, oferecia, dessa forma, dados concretos para dar subsídios às atividades de planejamento e gerenciamento da área educacional. Para além da criação das bases de dados e dos mecanismos de monitoramento da qualidade das informações produzidas, a equipe construtora do SIEd previu a capacitação dos recursos humanos necessários à sua operacionalização.

D) A partir das informações do Relatório de Atividades (1997, p. 19) o desenvolvimento e implantação do SIEd teve como escopo a integração de todas as bases de dados gerados pelas áreas do INEP: Censo Escolar, Censo do Ensino Superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional de Cursos (ENC), Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), o Centro de Informações e a Biblioteca de Educação (Cibec) e a Linha Editorial.

E) O SIEd conseguiu sincronizar a responsabilidade de produzir e divulgar os

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

indicadores exigidos na construção de processo de credenciamento e reconhecimentos das Instituições de Ensino Superior, conforme estabelecido pelo Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997. Os dados produzidos pelo SIEd também foram extremamente relevantes, segundo o INEP e a equipe responsável por sua criação, para o cumprimento de outra tarefa, em 1997, por delegação expressa do Ministro da Educação: coordenar o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em cumprimento ao previsto no Artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Tal tarefa, delegada ao INEP, envolveu a elaboração de dados e sua distribuição para a construção de subsídios da área educacional: o recebimento de contribuições, a sistematização e compatibilização das propostas, as reuniões gerais e, por último, a consolidação do documento final a ser encaminhado ao Congresso Nacional (INEP, 1997, p. 6), influenciando a produção da política educacional a partir da racionalização administrativa.

Conclui-se, então, que durante o processo de revitalização no primeiro ano da gestão FHC e o início da reestruturação em si, em 1996, no INEP, o SIEd foi um Programa extremamente bem sucedido na visão da equipe dirigente. Por um lado o Instituto se tornou o órgão encarregado da produção das estatísticas básicas da educação nacional, por meio da realização de levantamentos periódicos que abrangiam os diferentes níveis e modalidades de ensino. “Com um sistema moderno e eficiente de informações na área, baseado numa plataforma que reúne o que há de mais avançado em tecnologia de informação, dispõe do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd)” (INEP, 2002, p. 9), na opinião da equipe que o construiu e implementou, conseguiu consolidar as atividades de produção e disseminação de informações educacionais da primeira espinha dorsal do INEP, quando incorporou as bases de dados das avaliações nacionais (avaliações em larga escala e avaliações institucionais), os censos da Educação Básica e do Ensino Superior e os levantamentos realizados anualmente em parceria – o primeiro, com as Secretarias Estaduais e Municipais da Educação, e o segundo, com as próprias Instituições de Ensino Superior.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências Bibliográficas

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação e do Desporto. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº14 de 12 de setembro de 1996.

INEP. Relatório de Atividades 1997. Brasília, dezembro de 1997.

____. Relatório de Gestão 2002. Brasília, dezembro de 2002.

____. Legislação Básica do INEP. Brasília – DF, 2002B.

SEDIAE/INEP. Relatório de Atividades 1996. Brasília, dezembro de 1996.

SOUZA, Thaís Rabello de. A revitalização e a reestruturação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no contexto da reforma do estado: 1995 a 2002. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FINANCIAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO NOS ANOS 2010, 2011 E 2012

Márcia Lucas de Oliveira, UERJ/FFP, marcia.marciocuesta@gmail.com

A construção histórica do direito à educação não foi linear e nem mesmo livre de conflitos e interesses diversos, inclusive de órgãos financeiros internacionais. Não se trata de um direito concedido pelas elites ou pelo Estado, mas um direito conquistado por mobilização da sociedade civil, que vem se empenhando pela construção de uma sociedade menos desigual, questionando a

lógica do Estado e do mercado, alternando-se em momentos de oposição e crítica ao Estado e em outros participando de sua estrutura para poder trazer para dele os interesses do povo.

Assim, destacaram-se no contexto brasileiro vozes de importantes educadores que tiveram sua vida profissional marcada por participação na esfera da sociedade civil e também na esfera do Estado. Dentre eles, estão Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que sempre enfatizaram ser necessário não só a ampliação do número de vagas, mas uma significativa mudança nas práticas educacionais com vista à formação integral do aluno; o que tornava necessário uma escola de tempo integral.

Ambos os educadores foram precursores de experiências educacionais que tinham por objetivo a oferta da educação integral, a partir da ampliação da jornada escolar para tempo integral. Suas concepções influenciaram e ainda influenciam a elaboração das políticas públicas de educação no Brasil quando seus governos se propõem a implantar políticas de educação integral.

Recentemente, na busca pela garantia de direitos dos alunos e do cumprimento do plano Nacional de Educação de 2001, que estabeleceu na meta 21 a ampliação progressiva da jornada escolar para expandir a escola de tempo integral, numa jornada

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

mínima de sete horas diárias com professores e funcionários suficientes, o Programa Mais Educação (PME) foi formulado como instrumento do governo federal para a oferta de Educação Integral em tempo integral.

Este programa, é uma estratégia para induzir a efetivação da Educação Integral em tempo integral por parte dos estados e municípios enquanto política pública, buscando contribuir para a melhoria na qualidade da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. Foi criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010). Assim, o PME tem sido executado no Brasil, em todos os estados e inúmeros municípios, com a finalidade de contribuir para a construção de uma escola de qualidade social.

Por ser de abrangência nacional, o valor utilizado para a execução do Programa representa quantia vultosa para o governo federal, pois conforme dados documentais enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apenas para a cidade de São Gonçalo foram repassados nos anos de 2010, 2011, e 2012 por meio do programa PDDE/ Educação Integral aproximadamente R\$ 6.000.000,00 (seis milhões de reais). Além disso, os entes federados também colaboram, a título de contrapartida, com o pagamento de coordenadores do programa, bem como de pequenas despesas oriundas da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola tais como: despesas com energia elétrica, água e manutenção de equipamentos que são de responsabilidade de cada estado ou município que o executa

Considerando os objetivos do programa, os valores recebidos, e a necessidade de análise do uso de recursos enviados pelo FNDE com vistas a contribuir para seu aperfeiçoamento no âmbito municipal, esta pesquisa pautou-se nas seguintes questões de estudo: como foram utilizados os recursos financeiros do Programa Mais Educação na cidade de São Gonçalo os quais contam com as orientações definidas pelo FNDE? Como se deu a apropriação das escolas dos critérios de utilização dos recursos definidos pelo FNDE?

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Assim, a pesquisa teve como objeto de estudo a investigação do financiamento do Programa Mais Educação nos anos de 2010, 2011 e 2012 no município de São Gonçalo. Seu objetivo geral foi analisar a utilização dos recursos financeiros recebidos por meio do PDDE/ Educação Integral/ PME no período de 2010 a 2012, em três escolas do município de São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro. Seus objetivos específicos foram: analisar a relação entre as oficinas selecionadas e os recursos financeiros envolvidos; levantar as fontes dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do Programa Mais Educação, em 03 escolas do município de São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro, no período de 2010, 2011 e 2012, bem como verificar a existência de acompanhamento e controle dos recursos do PME no âmbito do município no período de 2010, 2011 e 2012.

Considerando os objetivos propostos e a natureza do objeto de estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa e de campo. A pesquisa qualitativa possibilita perceber as subjetividades presentes entre os participantes de forma que dados relevantes ao estudo possam surgir e colaborar para a compreensão da realidade pesquisada (BAUER e GASKELL, 2014).

A pesquisa foi realizada em três escolas, intituladas escola A, B, e C. Utilizou-se como critério de escolha, o fato das mesmas estarem entre as sete escolas que executaram o programa num período de nove anos ininterruptos desde a sua implementação em 2008.

Como instrumentos desta investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores do programa dos períodos pesquisados. Além deste instrumento, foi feita análise documental minuciosa das prestações de contas referente à execução do programa, por meio das planilhas e notas fiscais. Analisou-se, se nas prestações de contas apareciam todos os recursos utilizados para cada oficina e se estes recursos foram utilizados de acordo com as orientações do FNDE. Nesta análise, organizou-se o investimento dos recursos por categorias. Também fizemos um

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

comparativo entre os materiais relacionados nos kits sugeridos com os materiais adquiridos pelas escolas.

Para subsidiar a análise, foram utilizados documentos federais, tais como os editais e manuais técnicos emanados do FNDE e do MEC publicados nos anos a que se refere esta pesquisa. Realizou-se também visitas à Secretaria Municipal de Educação a fim de acessar prestações de contas não encontradas nas escolas, bem como foram solicitados dados estatísticos à mesma. Buscou-se informações junto ao CAC'S FUNDEB, no intuito de averiguar de que forma este conselho fiscaliza as verbas provenientes deste fundo. Além destas fontes de consulta também solicitamos ao FNDE informações pertinentes à pesquisa, nas quais sempre fomos atendidas.

A pesquisa realizada, nos fez perceber que possivelmente o mesmo não tenha atingido plenamente seu objetivo que é induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Esta situação pode ser entendida por diferentes perspectivas. Uma das primeiras explicações viáveis percebidas foi o fato de que o programa foi imposto pela secretaria de educação não possibilitando à escola exercer seu direito de escolha de executá-lo ou não, o que por consequência pode ter gerado dificuldade de inseri-lo no Projeto Político Pedagógico da unidade, transformando-o não em uma experiência de educação integral, mas numa experiência apenas de ampliação da jornada escolar com atividades descontextualizadas do PPP da escola.

Outra questão importante oriunda das entrevistas realizadas se refere à inadequação do espaço de duas escolas para executar o programa, o que nos sugere que um programa que se proponha a ofertar educação integral em tempo integral torna necessário pensar espaços construídos/adaptados para este fim, tal como nos demonstraram as experiências de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Na cidade de São Gonçalo, a situação de vulnerabilidade social e violência é tão grande, que torna inviável o uso de equipamentos da comunidade do entorno conforme orientações do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

programa, visto que em muitos casos a própria escola é o único equipamento público do bairro com o qual a comunidade pode contar, inclusive para a segurança de seus filhos.

Quanto ao uso dos recursos financeiros, a pesquisa demonstrou que foram adquiridos materiais que não eram destinados às oficinas, ao mesmo tempo em que alguns materiais de outras oficinas não foram adquiridos. A análise das notas nos demonstrou que muitos dos materiais adquiridos eram de uso geral da escola, o que sugere que isto pode ter sido resultado da carência em que se encontrava a escola.

Em relação à fiscalização das contas, concluímos que por não ter havido denúncia ao FNDE em relação ao uso das verbas, este órgão deu por aprovada as contas deste município. Entretanto esta falta de denúncia não isentava a prefeitura de conferir se o que era comprado correspondia às oficinas realizadas e nem as escolas de cumprir suas responsabilidades com os programas. Esta falta de ação fiscalizadora da prefeitura, e atuação das escolas, gerou distorções de gastos, com aquisição de materiais não indicados para as oficinas impossibilitando que o programa atingisse todos os seus objetivos.

Embora o programa tenha apresentado pontos positivos possibilitando aos alunos a vivência de atividades diversificadas no contraturno, a pesquisa demonstrou a necessidade de maior envolvimento, e monitoramento da equipe escolar e da secretaria de educação, a fim de que problemas apresentados pela pesquisa sejam superados, bem como também demonstrou a necessidade de maior controle social do uso de verbas públicas. Diante disto, enfatizamos a importância da pesquisa realizada pois a mesma apresenta uma crítica emancipatória às formas de gestão dos recursos do programa, podendo desta forma contribuir para o aprimoramento de gestões futuras.

Referências:

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. 5ª ed., Petrópolis: RJ, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> . Acesso em: 15 de abr. 2016.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o *Programa Mais Educação*. Brasília, DF, 2007. Disponível em:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. *Dispõe sobre o Programa Mais Educação*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 21 fev. 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CIDADANIA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
UMA RELAÇÃO DE CAUSA E EFEITO?

Mônica Vieira Sandes, UFRJ, monicaadm021@hotmail.com

Silvina Julia Fernández, UFRJ, silvina.ufrj@gmail.com

Este trabalho procura entender quais são os conceitos de cidadania implícitos nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas de Duque de Caixas, município localizado na Baixada Fluminense (RJ), participantes da pesquisa “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar” que, por sua vez, busca conhecer as concepções de planejamento propostas para a gestão escolar nas políticas públicas educacionais atuais, procurando compreender as questões e tensões que essas propostas e concepções configuram no cotidiano escolar em função da democratização da educação.

Nesse sentido, buscamos responder às seguintes questões: Até que ponto os PPPs das escolas analisadas, que deveriam ser um dos principais instrumentos de promoção da cidadania, têm ajudado a desenvolvê-la? Isto envolve conceitos de sujeitos pensados pela escola, mas quais são? Igualmente, na perspectiva das ações concretas da escola: quais os projetos que a escola propõe que possibilitem a reflexão cidadã, a consciência crítica, através da participação e da representatividade? Quais conceitos de cidadania são explicitados nos PPPs das escolas analisadas? Essa interrogação é relevante se considerarmos que no Brasil, tal como expressa a legislação educacional, é finalidade precípua da escola formar os cidadãos para um exercício efetivo da cidadania e que é para esta finalidade a garantia da legislação educacional, tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na LDBEN nº 9394/96.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Assim, a LDBEN nº 9394/96 instituiu a gestão democrática para as escolas públicas, dispondo a realização do projeto pedagógico de forma participativa em cada uma delas. A realização do PPP refere-se aos graus de ingerência e identificação que as populações e instituições locais podem ter, não apenas na concretização da política educacional, mas também na definição das finalidades e das formas da educação mais amplas nas quais se veem de alguma forma envolvidas.

Observamos, assim mesmo, por meio da análise bibliográfica, que o termo Cidadania, no contexto atual, tem seus alicerces nas revoluções francesa e inglesa. Na atualidade, ele assume o sentido de qualidade ou condição de cidadão relacionado à prática de direitos e deveres do indivíduo dentro dos limites do Estado nação. No Brasil, após séculos de colonização e monarquia, a Cidadania é fruto de intensas lutas e movimentos sociais que culminaram no processo de redemocratização desenvolvido a partir dos anos de 1980, legitimado legalmente pela Constituição Federal de 1988. No campo educacional, a LDBEN nº 9394/96 ratifica a formação do cidadão como finalidade precípua da educação brasileira e ainda estabelece a gestão democrática para as escolas públicas, dispondo a realização do projeto pedagógico de forma participativa em cada uma delas. Esse projeto, portanto, deve poder direcionar e contratualizar a ação pedagógica escolar em função dessa finalidade precípua.

Nesse contexto e buscando responder as nossas questões, para a pesquisa de campo, selecionamos 15 escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias. Nessa escolha, baseada em pesquisa anterior do ano de 2012, os critérios de seleção buscaram que todas as escolas atendessem alunos de NES heterogêneo, ou seja, que não se restringissem preponderantemente a um NES. Além desse critério, o conjunto escolhido é formado por escolas com os mais altos e os mais baixos índices de desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Vale destacar, entretanto, que estes PPPs, apesar de solicitados, não nos foram ofertados durante a realização das entrevistas às equipes gestoras. Por isso foram requeridos e obtidos no arquivo da Secretaria de Educação do Município (SME) de Duque de Caxias em abril 2015.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Naquele momento eram os PPPs que a SME dispunha como os mais atualizados. Porém, a SME conseguiu disponibilizar apenas 8 PPPs. Assim, a partir do estudo de bibliografia básica, da discussão de alguns conceitos fundamentais para a compreensão da construção do conceito de cidadania no Brasil e da análise documental dos PPPs das escolas participantes, este trabalho está traçado na forma de análise documental, com base nos PPPs das escolas e com os subprojetos explicitados nele.

Para a análise dos PPPs elaboramos um roteiro de abordagem, elaborado a partir dos próprios PPPs, que em geral seguem a estrutura indicada por Celso Vasconcellos (1995): - Análise da Estrutura (formato); - Análise dos Marcos Situacionais; - Análise dos Marcos Filosóficos; - Análise dos Marcos Operativos; - Análise dos Objetivos; - Análise das Linhas e/ou Planos de Ação; - Análise dos Projetos vinculados.

Analizamos os PPPs de oito unidades escolares do município de Duque de Caxias e percebemos as dificuldades enfrentadas por essas unidades na construção desse importante documento, pois os mesmos apresentam-se confusos e podem ser também confusamente percebidos para qualquer pessoa que queira ou necessite consultá-los a partir de sua estrutura, que contém poucas similaridades e algumas diferenças. Tem uma estrutura desordenada, falta de detalhamento nas informações que se apresentam de maneira generalizante. Isto evidencia sérias dificuldades na hora das escolas proporem e desenvolverem os processos de planejamento, seja por causa dos modelos e metodologias escolhidos ou por questões organizacionais e de investimento concreto nesses processos necessários à gestão escolar, que deveriam produzi-los e articulá-los, assim como implementá-los e avaliá-los no trabalho cotidiano. As dificuldades em todo esse processo acabam, então, transparecendo nos textos dos PPPs.

Como efeito cascata, os outros elementos analisados do documento apresentam-se da mesma forma confusa. Desta forma, temos projetos com Marcos Referenciais genéricos e abstratos, assim como alguns, inclusive, sem objetivos (!). Nenhum apresenta Plano de Ação concreto, tão necessários frente à realidade educacional e social caxiense...

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Assim, com tantas dificuldades conceituais e procedimentais com relação ao planejamento da ação coletiva, é possível concretizar a formação dos cidadãos?

Nesse sentido, nos textos analisados, a questão da cidadania aparece associada a um conceito reduzido dela, geralmente ligado à formação de valores humanos, o que prioriza uma dimensão apenas ética, em detrimento da compreensão e da ação política tanto individual quanto coletiva, que também compõem o estado democrático de direitos.

Da mesma forma, dadas as dificuldades de focar o planejamento no presente concreto e seus problemas e viabilidades, o conceito de cidadão está associado ao futuro (um sujeito ideal para um amanhã ideal), o que dificulta a ideia de um sujeito que intervenha no presente, único momento possível da ação pedagógica e também política. Com isso, a escola não se assume como um centro de direitos e deveres *em si mesma*, pois os seus projetos não apresentam a participação e a representatividade como prerrogativa.

Enfim, as escolas até verbalizam a palavra cidadania, mas desconhecem seu significado concreto na perspectiva de garantir os direitos e deveres dos cidadãos no cotidiano escolar. Tal postura se deve à forma pela qual a instituição escolar enxerga, por um lado, a própria ação pedagógica coletiva, e, por outro, o próprio conceito de cidadania, talvez como se fosse uma relação de causa quase “mágica” do processo de escolarização que se transformará em efeito concreto desconhecido em algum futuro distante...

Referências.

BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA:
A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COM PROJETOS À AUTONOMIA
DISCENTE E DOCENTE

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva, UNISANTOS, sandrafreitas@unisantos.br

Enéas Machado, UNISANTOS, eneasmachado@unisantos.br

Grupo de Pesquisa/CNPq: Instituições de Ensino: políticas e práticas

Trabalho financiado pela Agência de Fomento: CAPES

Resumo

Este estudo tem por objetivo propor uma reflexão sobre a gestão democrática no âmbito da escola e princípios norteadores, estabelecidos pela legislação vigente. Nesta esteira, a presente incursão corrobora a implementação de projetos em sala de aula, na perspectiva de renovar a prática pedagógica estabelecendo leituras-releituras-interpretações-reinterpretações para o trabalho didático na perspectiva de um currículo integrador. Parte-se do pressuposto de que o trabalho com projetos pode ressignificar o ensinar como ação democrática e contribuir na autonomia do professor e aluno. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que parte da análise documental de 230 projetos da Secretaria de Educação de Santos/SP e realização de entrevistas semiestruturadas com 20 professores no ano de 2017. Os resultados indicam a contribuição do trabalho com projetos como modo de vincular essa proposta à ação democrática na escola e na sala de aula em direção à emancipação do sujeito e à profissionalização dos professores. Promove a dialogicidade, respeitando a voz e a vez dos discentes, pela aprendizagem participativa, dinâmica, significativa, humanizada e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

aos professores possibilidades de articular práticas pedagógicas inovadoras e interessantes.

Gestão Democrática: do trabalho com projetos às práticas pedagógicas

A gestão democrática é fruto das lutas históricas dos educadores. Foi firmada nos marcos legais da educação no Brasil, tratada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 206, inciso VI: “gestão democrática do ensino público como um dos princípios sob os quais o ensino brasileiro deve ser ministrado”, em consonância com o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Portanto, este estudo fundamenta-se em concepções teóricas, referenciadas por Libâneo (1996), Hernández (2000), Dewey (2004), Abdalla (2010) e Freire (2011), que dialogam com os preceitos legais para sustentar que a escola é o “locus” do ensino, mas também de relação democrática participativa, onde diretor, coordenador pedagógico, professores, pais e alunos decidem juntos o rumo da escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico, tendo como “norte das ações pedagógicas” desenvolvidas pelos professores no interior da sala de aula, conforme afirma Abdalla (2010), a (re) construção de “sua própria identidade” (ABDALLA, 2010).

No entanto, construir um ambiente democrático não é uma tarefa fácil e, por esta razão, “uma gestão participativa também é a gestão de participação” (LIBÂNEO, 1996, p. 2000), ou seja, é formar cidadãos ativos, na maioria das escolas públicas, com espaços que promovam diálogo para participação e reflexão crítica, desenvolvendo nos alunos capacidades: críticas, de resolver problemas, de ser protagonista de seu conhecimento e evidenciar a voz e vez dos alunos em sala de aula (FREIRE, 2011). Com isso, evidencia-se tornar a aula mais prazerosa e democrática; pois, como observa Dewey (2004, p. 9), “esta concepção da educação como ‘preparatória’ para a sociedade do futuro pode sacrificar o desenvolvimento das capacidades que tem os estudantes para resolver problemas do presente”. Nesta concepção, ver os jovens como cidadãos que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

podem contribuir para o fortalecimento da democracia na medida em que melhoram suas capacidades a partir dos conteúdos escolares, que aproximam de seus interesses, são aspectos centrais que afirmam a inserção destes alunos na vida democrática com mais diálogo, análise crítica da informação, tomada de decisões coletivas, inclusão, respeito ao outro e a busca do bem comum. Esse exercício começa na escola e é defendido por Freire (2011) e Dewey (2004), tornando o professor um gestor democrático.

Alguns autores, como Hernández (2000), realizam estudos acerca do trabalho com projetos, discutem uma nova visão educativa com propostas que aproximam o conteúdo dos alunos, tornando-os protagonistas de seus saberes. Neste sentido, o trabalho proposto por projetos desenvolvidos pelos professores seria um passo para se estabelecer esta ação democratizada na sala de aula, à medida que os alunos adquirem experiências de participação no coletivo. E, com isso, melhoram suas habilidades para tomar decisões, convivendo com a autoria de suas ações (HERNÁNDEZ, 2000), nos processos estabelecidos em aula.

Do processo Metodológico

A metodologia, de abordagem qualitativa, em um primeiro momento, utiliza-se de um estudo documental, que analisa os projetos, desenvolvidos por professores, vencedores em um certame, intitulado Prêmio Educador Santista (de 2009 a 2017) e reflete sobre a ação docente e sua valorização (GIL, 2008). Realizou-se um estudo preliminar, de 230 projetos inscritos, e estes foram compilados em uma planilha, constando: Nome do Projeto, Níveis de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos – Ciclo I e Ciclo II; Público Alvo. Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 20 professores, que tiveram seus projetos selecionados em 2017, cujos dados foram analisados segundo Bardin (2009). O intuito era de verificar: os

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

motivos de se trabalhar com projetos; as dificuldades docentes frente a essa metodologia; as questões do professor com a pesquisa; se houve participação em formações específicas com apoio na execução de projetos.

Em relação à análise dos dados, “**quanto aos motivos de se trabalhar com projetos**”, observa-se pelas similitudes das respostas, o fato deste trabalho aproximar o aluno do conteúdo, pelo protagonismo e autonomia que se desenvolve no aluno, justifica-se a linha de interesse neste trabalho, destacando-se até a emancipação de ações educativas destes jovens. “**Quanto às dificuldades em trabalhar com projetos**”, as respostas mais recorrentes foram a dificuldade de conseguir sintetizar (relatar) o projeto e organizá-lo com o material comprobatório. Do questionamento: “**Seu projeto faz parte do Projeto Político-Pedagógico/PPP de sua escola?**”, não constatamos a inserção da totalidade dos projetos, apenas 12 professores mencionaram que seus projetos encontravam-se no PPP da escola. “**Quanto à formação/ profissionalização**”, é unânime os professores questionados manifestarem o contentamento pela pesquisa nos diferentes materiais didáticos e por sempre buscarem respostas na teoria, fundamentando sua prática.

A discussão sobre a gestão democrática da escola é ampla e necessária, pois podemos dizer que no nível da efetivação pode significar participação no envolvimento das várias instâncias da escola, no planejamento e nas decisões relativas à instituição, ou apenas significar representação, quando há órgãos colegiados na escola sem efetivo envolvimento ou poder de intervenção e decisão.

Não podemos dispersar os interesses coletivos, voltando-se apenas à preocupação individualizada e isolada. Nesse sentido, a autonomia passa a ser conquistada a partir da criatividade e da competência em buscar novos caminhos e por meio da articulação com a comunidade, indo para além do instituído.

Por fim, no caso do professor, há a necessidade de uma ruptura com o modelo hierárquico das relações pedagógicas “verticais” para se “compartilhar” novas ações e “saberes” (SAUL; SAUL, 2013, p. 112), que os leve à participação e à autonomia como

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

“práxis” (ABDALLA, 2010), sob o olhar do processo democrático no cotidiano da sala de aula e da escola. E isso se dá por meio de concepções, práticas diversificadas e estratégicas, propostas e exemplos concretos, como os aqui descritos, estabelecendo uma cultura democrática na sala de aula à luz da autonomia dos sujeitos, nos processos de elaboração-desenvolvimento e avaliação de projetos.

Referências

ABDALLA, M. F. B. A construção do Projeto Político- Pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In: VEIGA, I. A. P. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2010, p. 153-173.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 10 maio 2018.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil 1988**. Disponível em: <http://paraíso.etfto.gov.br/admin/upload/docs_upload/legisla01_constituicao.pdf>. Acesso em 22/5/2018.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: Dover Publication, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

HERNÁNDEZ, F. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SAUL, A.M.; SAUL, A. O Saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cad. de Pesq.**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: FINANCIAMENTO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS.

Alessandra Fontes Iglesias
ale.iglesias29@gmail.com

INTRODUÇÃO:

O presente artigo tem por objetivo analisar o do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), suas perspectivas, seu financiamento e desafios, a partir de ordenamentos legais e da literatura sobre o assunto. Diante da meta 5 do Plano Nacional de Educação, que indica a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014), o PMALFA, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, se colocou no contexto nacional como uma estratégia do Ministério da Educação (MEC), para fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização de crianças matriculadas no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental nas instituições públicas brasileiras.

O Programa Mais Alfabetização justificou-se pelos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB). O MEC oferece, através do programa, suporte técnico e financeiro via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às unidades executoras (UEx). A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, apoiada principalmente na análise documental e bibliográfica. A análise da legislação federal tornou-se de grande importância para a construção dessa investigação, pois evidencia os contextos pelos quais as políticas públicas educacionais estão ancoradas.

DISCUSSÃO:

O direito à educação disposto na Constituição Federal de 1988 precisa ser assegurado pois trata-se de um bem público e reconhecido. Educar para a cidadania é

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

apontar caminhos, desvelar esperanças e a escola deve promover ao aluno instrumentos para uma participação efetiva na sociedade.

Garantir a alfabetização na idade certa ainda é um grande desafio educacional a ser enfrentado pelo Brasil. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 34% dos estudantes nas séries iniciais do ensino fundamental possuem proficiência insuficiente na escrita e 54% possuem proficiência insuficiente na leitura. (INEP, 2016)

O Programa Mais Alfabetização, instituído por meio da Portaria nº 142/2018, possui base legal fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), em seu art. 32, afirmando que a formação básica do cidadão no ensino fundamental dar-se-á mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. (BRASIL, 1996).

O PMALFA surgiu como uma estratégia do governo federal para combater os resultados insatisfatórios obtidos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que foi criada com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização das crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, tal estratégia precisa estar associada a fontes de financiamento para que possa acontecer no âmbito das instâncias subnacionais.

Cabe ressaltar que a Constituição Federal em seu Art. 212 que define a aplicação da União de no mínimo 18% dos recursos oriundos dos impostos para o desenvolvimento do ensino, que segundo Menezes (2017, p. 57);

A vinculação constitucional, disposta no Art. 212, busca garantir a destinação de um percentual mínimo de receita resultante de impostos, compreendidas as transferências, para a educação, por parte de cada um dos entes federados.

Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE - 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho (BRASIL, 2014), que afirma em sua meta 5, a importância de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Ensino Fundamental”. O PNE além de prever a erradicação da taxa de analfabetismo até o final de 2024, também em sua meta 20, evidencia a importância do financiamento da educação, que de acordo com Portela (2009, p. 12) “O financiamento é fundamental, posto que a maior parte dos aperfeiçoamentos relacionados à educação pública pressupõe alocação de recursos”.

O preâmbulo que institui o Programa Mais Alfabetização coloca que ele: “visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental”. (BRASIL, 2018), cumprindo assim determinação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Importante ressaltar que o Programa Mais Alfabetização não se constitui como único desenho de política pública educacional para a melhoria das taxas educacionais de leitura e escrita, na proposta de alavancar os índices de alfabetização em todo o país. a citar o Pro-Letramento (2006) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2012), todos com investimentos financeiros do governo federal.

Nessa perspectiva, possuindo como referência a ANA, o governo federal, destinou recursos para as instâncias subnacionais, que por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) deverá ser empregado da seguinte forma: (BRASIL, 2018b, p.6)

- I – na aquisição de materiais de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades previstas em ato normativo próprio;
- II- no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades.

O PDDE consiste na descentralização dos recursos oriundo do governo federal, com o objetivo de promover condições de melhorias na estrutura física e pedagógica das escolas, com a conseqüente elevação do desempenho escolar. (BRASIL, 2011), possuindo ações agregadas, entre elas o Programa Mais Alfabetização.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Essa iniciativa terá um investimento total de R\$ 523 milhões de reais, divididos em duas parcelas, que para serem liberados será necessário que as escolas, após realizarem a adesão mantenham o sistema de monitoramento da SEB/MEC atualizado e não possuam pendências cadastrais com prestações de contas nos anos anteriores. Em entrevista para G1 o Ministro da Educação Mendonça Filho colocou: “Os recursos do Mais Alfabetização já estavam previstos no orçamento de 2018 e serão repassados a escolas de estados e municípios. Neste ano serão liberados R\$ 253 milhões, sendo que R\$ 124 milhões de forma imediata para as escolas. A próxima parcela está prevista para o segundo semestre desse ano”.(2018)

No sentido de favorecer a alfabetização os professores terão o apoio técnico de um assistente de alfabetização em cada turma. O assistente de alfabetização vai passar 5 ou 10 horas semanais em sala de aula, no turno, dando suporte ao professor alfabetizador nessa missão.

O valor para o recebimento dos recursos foram calculados com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior. Os valores apresentados pelo programa são: “I – quinze reais por matrícula de 1º e 2º ano do ensino fundamental nas referidas turmas” (BRASIL, 2018c)

No âmbito do Programa Mais Alfabetização as escolas foram classificadas em seu Art. 3º como vulneráveis e não vulneráveis, sendo consideradas vulneráveis aquelas que: “mais de cinquenta por cento dos estudantes participantes do SAEB-ANA tenham obtidos resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática) (BRASIL, 2018).

No que tange ao financiamento, é importante ressaltar que o PMALFA tem como área de atuação prioritariamente as escolas de vulnerabilidade social e aquelas com baixos índices desenvolvimento.

Para o ressarcimento dos voluntários, os valores foram alocados conforme situação de vulnerabilidade da escola: “II - trezentos reais por mês, por turma, para

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

assistente de alfabetização, nas unidades escolares vulneráveis; e III – cento e cinquenta reais por mês, por turma, nas demais unidades escolares”. (BRASIL, 2018c).

Por todo o exposto, conclui-se que o Programa Mais Alfabetização é uma política pública educacional, com suporte financeiro descentralizado do governo às instâncias subnacionais com a finalidade de apoiar as escolas brasileiras no processo de alfabetização, fortalecendo a aprendizagem dos alunos, na tentativa de erradicar o analfabetismo no Brasil.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Edição 2016. Brasília. DF, out. 2017. Consulta realizada em 15 de junho de 2018 no site: portalmeec.gov.br

_____. Presidência da República. Casa Civil Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018a.

_____. Programa Mais Alfabetização – Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. MEC. 2018b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Resolução nº 7 de 22 de março de 2018. Autoriza a destinação de recursos para a cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018c.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

G1 Política. O GLOBO. Entrevista com o Ministro da Educação Mendonça Filho. Realizada em 28 de março de 2018. Consulta feita pelo site: <http://g1.globo.com/politica/noticia/governo> realizada em 13 de junho de 2018.

MENEZES, Janaina S. S. Financiamento da educação básica: da receita de impostos ao FUNDEB. Políticas Públicas de Educação. Coletânea de Texto. 1º ed. Rio de Janeiro. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. 2017

PORTELA, Romualdo. Financiamento e gestão. Impasses e perspectivas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.3, n.4, p. 11-21, jan-jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ:
PERCURSOS QUE RESULTARAM EM ELEIÇÕES PARA DIRETORES,
CONSELHO ESCOLAR, GRÊMIO ESTUDANTIL E OUTROS
DESDOBRAMENTOS**

Patricia Flavia Mota, UNIRIO, E-mail, patriciafmota@hotmail.com

Orientadora: Elisângela da Silva Bernado, UNIRIO, E-mail, efelisberto@yahoo.com.br

O presente estudo se debruça sobre as possibilidades de gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, sobretudo no atual panorama em que vivenciamos retrocessos na educação nacional. Conversar sobre gestão democrática, neste contexto é extremamente necessário. Pois tendo em vista a meta 19 do PNE e o congelamento dos investimentos em educação, discutimos, atualmente, a viabilidade da consecução das metas do plano, num panorama de gestão democrática. O recorte utilizado foi o município de Duque de Caxias e uma escola localizada nesta região, que tem feito um movimento de resistência na busca por implementar a gestão democrática na Unidade Escolar, através da eleição de diretores, do conselho escolar e do grêmio estudantil. O interesse pela temática surgiu com a investigação realizada sobre os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro (MOTA, 2013), criados pela Secretaria Extraordinária de Educação, na década de 80 (RIBEIRO, 1986), dinamizados pelo Programa Especial de Educação. E seus percursos em busca de Educação Integral e (m) Tempo Integral desde a criação, passando pelo desmonte da política, até a chegada do Programa Novo Mais Educação em 2016. Após 10 anos trabalhando em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), venho refletindo sobre o Programa Especial de Educação (PEE), que instituiu os CIEPs no estado do Rio de Janeiro; sobre os movimentos de ampliação da jornada que aconteceram neste espaço, após o desmonte

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

do PEE; e também sobre as políticas públicas que chegaram no chão da escola para aumentar o tempo de estudos dos estudantes. Percebemos, nesta jornada que, após o término do PEE, na década de 90, uma gestão democrática, eleita à época, possibilitou a chegada, na Unidade Escolar, de projetos e atividades que ampliaram a permanência dos alunos. Neste sentido, é possível que uma educação integral e(m) tempo integral se efetive mediante a existência de uma gestão democrática nas escolas. Sendo assim, no bojo das políticas públicas, à luz das teorias, das pesquisas, da legislação e com a análise dos resultados obtidos na pesquisa, é possível inferir que há, em alguns contextos, um esforço por abraçar políticas e projetos que propiciem o aumento da permanência das crianças na escola, sempre com a mediação da direção. Segundo Amaral (2016, p. 83), “a escolha para diretor nas escolas sempre foi um assunto muito polêmico e discutido tanto nas redes quanto entre especialistas da educação”. E, possivelmente, esta escolha pode (im)possibilitar o avanço de políticas que visam ao aumento da jornada. Neste bojo, a continuidade das políticas públicas pode ser comprometida, sobretudo se a participação, um dos pilares da gestão democrática, não se efetivar nas práticas educativas em instituições de ensino. Esta investigação se propõe a buscar resultados que levem a uma reflexão sobre a gestão democrática, no âmbito da meta 19 do PNE (BRASIL, 2014) e sobre as políticas que tratam do tempo integral e de uma educação que favoreça a “educação integral. Mas, educação integral, “como conceito em construção” (CAVALIERE, 2015), é uma investigação que demandará mais tempo ainda, pois se trata de definir e mensurar o que forma integralmente os sujeitos. No entanto, sugerimos que, trabalhar numa perspectiva da educação integral talvez seja oferecer aos estudantes o maior acesso possível a atividades diferenciadas e a um currículo construído sociohistoricamente pelas escolas, trabalhado com qualidade e de forma significativa para os sujeitos. Num tempo ampliado, haveria mais chances de se promover a educação integral. A metodologia utilizada nesta investigação é a análise documental, como técnica exploratória, levantamento bibliográfico e aplicação de questionários. A construção da escola, na região, se deu por meio da participação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

coletiva e reivindicação ativa da associação de moradores, à época, mostrando que o interesse por participar tem se generalizado nos últimos anos, no Brasil e no mundo todo. Em toda parte surgem associações as mais diversas: amigos de bairro, movimentos ecológicos, associações de moradores, comunidades eclesiais de base e outras. (BORDENAVE, 1994, p. 7). Os entrevistados trazem à discussão suas percepções do que foi o PEE e seu horário integral, e, ainda, como a oferta de atividades diversificadas num horário ampliado é apreciada por eles. Foi possível perceber como o caráter social dos CIEPs sempre aparece nos discursos dos entrevistados, desde as reivindicações realizadas para que a escola fosse construída no bairro. Participar é um movimento intrínseco da democracia. E a “forma democrática implica um desenvolvimento social e político que tem por base a educabilidade humana” (TEIXEIRA, 2009, p.99). Exercer a democracia, portanto, passa por processos educativos, sem perder de vista a centralidade da escola, sobretudo na contemporaneidade, uma vez que a ampliação da jornada, em alguns contextos, sugere “um possível enfraquecimento de suas estruturas legitimadoras e de representação” (CAVALIERE & COELHO, 2017, p. 14). Os moradores de Parque Paulista (Duque de Caxias/RJ) se mobilizaram e conseguiram que um CIEP fosse construído no bairro. Uma grande conquista! Mas o movimento em busca de Educação Integral e(m) Tempo Integral não parou por aí. Após o desmonte do PEE, na década de 90, profissionais da comunidade se ofereceram para dinamizar atividades que ampliassem o horário dos estudantes, alguns dias da semana, e a gestão em parceria com a comunidade se engajou na busca e implementação de projetos que favorecessem essa dinâmica. Em alguns momentos, houve dificuldades, pouca verba, desistência de voluntários e etc, e, por vezes os projetos eram descontinuados, sobretudo em mudanças de governos. No entanto, com a chegada do Programa Mais Educação em 2007, mais aportes teóricos e financeiros chegaram à Unidade Escolar, embora problemas de implantação e continuidade afetassem o projeto em algumas circunstâncias. No município de Duque de Caxias, este programa ganhou um reforço com incorporação do Programa Federal

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Segundo Tempo, resultando num projeto cuja nomenclatura passou a ser Programa Mais Escola. Finalmente, por meio do Decreto 6542/15, que regulamentava a eleição de Diretores e Vice-Diretores das Unidades Escolares em Duque de Caxias, e demais legislações, o CIEP pôde retomar seus processos democráticos, uma vez que, eleições de diretores aconteciam no estado do Rio de Janeiro e o CIEP pertenceu ao estado até 2006. E, neste movimento de resistência, a eleição para diretores, que sempre foi pauta das reivindicações do sindicato, por muitos anos, começa a se materializar. Após a eleição, o grêmio estudantil, e o conselho escolar também são escolhidos pela comunidade. Terminada esta gestão, novas eleições são convocadas em 2017. A comissão responsável pela eleição preparou todo o processo com muito zelo. E foi feita a divulgação com grande envolvimento da comunidade escolar. Houve professores que trabalharam a eleição em sala de aula enfatizando seus desdobramentos nas eleições que escolhem os representantes nas esferas municipais, estaduais e federal. Pois “a democracia não se constrói apenas com o discurso, necessita de ações e de práticas que possam fortifica-la. E isso costuma levar tempo. Para se exercitar a democracia, é preciso criar espaços para a participação de todos na escola.” (BERNADO;CHRISTOVÃO, 2016, p. 1134)

Esta tem sido a busca dos profissionais da educação de Duque de Caxias. Com a “descentralização das responsabilidades” é possível caminhar rumo à consecução de uma gestão mais democrática que possibilita a partir do micro, reflexões e maior participação nas questões que envolvem o macro.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti do. Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 77-94, jul.-dez., 2016.

BERNADO, Elisângela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113 – 1140, out. – dez., 2016.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

COELHO, Lígia Martha C. da C. História(s) da educação integral. Brasília: **Em aberto**, v.22, p. 83-96, abr., 2009

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas. **Jornal do professor**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3854>>. Acesso em: 15 de mai. 2017

CAVALIERE, Ana Maria Vilela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (Orgs.). Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: histórias, políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2017.

MENEZES, Janaína. Educação Integral & Tempo Integral na Educação Básica. In: COELHO, Lígia Marta C. C. (Org.) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2009

MOTA, Patricia Flavia. **Percursos em busca da Educação Integral**: o Ciep Henfil em Duque de Caxias. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 137. 2013

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. **Educação é um direito**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Listagem dos Trabalhos do VOLUME 4/EIXO 4

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFRRJ E A ATUAL
CONJUNTURA POLÍTICO-ECONÔMICA DO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE
OS RUMOS E PERSPECTIVAS DIANTE DA CRISE**

Jorge Raimundo dos Santos, UFRRJ/PPGEA
Lucília Augusta Lino, UERJ

**A SELEÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS (RJ):
UMA ANÁLISE SOBRE O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Felipe de Souza Araujo, PPGE/UFRRJ

**AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO PARA EDUCAÇÃO, TRABALHO DOCENTE
E A CONCEPÇÃO REDUZIDA DE QUALIDADE: O DIREITO À EDUCAÇÃO EM
TEMPOS NEOLIBERAIS**

Renata Spadetti Tuão, UFRRJ

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: O CONTEXTO DAS POLÍTICAS

Graciane de Souza Rocha Volotão, UERJ,

INVESTIMENTO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Cláudia Silva, UERJ
Giovana Cerqueira Lopes, UERJ
Lucilia Augusta Lino, UERJ

**A AUTONOMIA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PDE-
INTERATIVO**

Lorena Sousa Carvalho, UFU

**DESIGUALDADE EDUCACIONAL REEXAMINADA: Reflexões sobre as políticas
educacionais a luz dos conceitos de Amartya Sen**

Silvia Regina Benigno Silveira- UFJF

**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO
MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG: articulações e reflexões.**

Nathália Ribeiro de Faria Azambuja, Faced/ UFU
Lucia de Fatima Valente, ICH/Faced/UFU

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

DIREITO A EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MEDIADOR ESCOLAR

Patrícia Aparecida Gomes Araújo, UERJ
Paula Fernanda do Amaral Couceiro, UERJ
Thayná de Souza Lima, UERJ
Lucilia Augusta Lino, UERJ

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COM PROJETOS À AUTONOMIA DISCENTE E DOCENTE

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva, UNISANTOS
Enéas Machado, UNISANTOS

O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: FINANCIAMENTO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS.

Alessandra Fontes Iglesias

O CUMPRIMENTO DA META 19 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) NAS CAPITAIS BRASILEIRAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O PROVIMENTO DOS DIRETORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Maria de Fátima Magalhães de Lima, UFRJ / NUGEPPE/UFF

“O DESAFIO DA GESTÃO ESCOLAR: ENTRE A QUALIDADE E AS DESIGUALDADES”

Graciane de Souza Rocha Volotão, UERJ

ESCOLAS *CHARTER* E GESTÃO COMPARTILHADA: INSPIRAÇÕES E TEORIA CAUSAL DA POLÍTICA PROPOSTA EM GOIÁS

Henrique Dias Gomes de Nazareth, UNIRIO

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E AS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Débora S. Quirino do Nascimento, NUGEPPE/UFF

A RELAÇÃO ENTRE DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: O SISTEMA DESCENTRALIZADO DE PAGAMENTO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Marcia Florencio de Souza, UNIRIO,

O CONCEITO DE QUALIDADE NO MUNICÍPIO DE NITERÓI EM SEU PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Gabriella Felix Cupolillo (UFF)
José Antônio Sepulveda

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL**

Rodrigo Coutinho Andrade, GTPS-PPGEduc/UFRRJ
Igor Andrade, GTPS /UFRRJ

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ:
PERCURSOS QUE RESULTARAM EM ELEIÇÕES PARA DIRETORES, CONSELHO
ESCOLAR, GRÊMIO ESTUDANTIL E OUTROS DESDOBRAMENTOS**

Patricia Flavia Mota, UNIRIO
Orientadora: Elisângela da Silva Bernado, UNIRIO

**CIDADANIA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA RELAÇÃO DE CAUSA
E EFEITO?**

Mônica Vieira Sandes, UFRJ
Silvina Julia Fernández, UFRJ

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL:
INVESTIR MAIS E MELHOR**

Luiza Rangel, UEG

AS DISPUTAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO

Luiz Fernando Nunes, UNIRIO

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOÃO DE MERITI**

Vilma Soares de Souza Almeida, NUGEPPE/UFF

**A CONTRAPARTIDA DAS ENTIDADES FILANTRÓPICAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM CONTEXTO POUCO ESCLARECEDOR**

Marcus Vitoi Silva, PUC-Rio

**CONSELHO ESCOLAR: PENSANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESPAÇO
EDUCATIVO**

Giovanna Rodrigues Cabral/UFLA
Renato Saldanha Bastos/IF Sul de Minas
Lenise Teixeira de Sousa/PUC-RJ

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
MESQUITA (RJ): OS POSSÍVEIS SENTIDOS DE MÉRITO PARA O PROVIMENTO
DE DIRETOR DE ESCOLA**

Jefferson Willian Silva da Conceição, UFRJ

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA: O DEBATE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA O DECÊNIO 2015 – 2025

Marcos Antonio Lima Pereira, Faced/UFU

Lucia de Fatima Valente, ICH/Faced/UFU

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA A PARTIR DE DIFERENTES OLHARES

Aniceia Oliveira Araújo, UFES

Terezinha Maria Schuchter, UFES

A JUDICIALIZAÇÃO SOBRE OS RECURSOS MÍNIMOS CONSTITUCIONAIS PARA O ENSINO PELO STF (1988-2018)

Fábio Araujo de Souza, Universidade Federal de Goiás-UFG

Jorge Nassim Vieira Najjar, Universidade Federal Fluminense-UFF

PARTICIPATIVO, NORMATIVO, ESTRATÉGICO OU GERENCIAL? MODELOS DE PLANEJAMENTO EVIDENCIADOS NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE DUQUE DE CAXIAS E RIO DE JANEIRO.

Silvina Julia Fernández, UFRJ

GESTÃO E DESEMPENHO NA ESCOLA PÚBLICA: O CASO DE DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

João Carlos de Souza Anhaia Gino, UNIRIO

Elisangela da Silva Bernado, UNIRIO

CONSELHOS ESCOLARES E GESTÃO DEMOCRÁTICA: RANÇOS, AVANÇOS E POSSIBILIDADES

Verônica Mattedi, UFF,

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA CAMPUS NOVO PARAÍSO: UMA ANÁLISE DA SUA PRÁTICA JUNTO À COMUNIDADE ESCOLAR

Ada Raquel da Fonseca Vasconcelos, IFRR

Nádia Maria Pereira de Souza, UFRRJ

GERENCIALISMO E GESTÃO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO SUPERESTRUTURAL

Celia Cristina Pereira da Silva Veiga, UFRRJ

Bruno de Oliveira Figueiredo, UFRRJ

O FENÔMENO DA MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NA LITERATURA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Carlos Henrique A. Veiga, GTPS/UFRRJ

José dos Santos Souza, GTPS/UFRRJ

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DISTRITO FEDERAL SOB A TUTELA DO
NEOLIBERALISMO: IMPACTOS E DETERMINAÇÕES**

Patrícia Silva Souza - UnB

Otília Maria A. N. A. Dantas - UnB

**GESTÃO DO INEP SOB AS REDES DE ENSINO A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DO
SISTEMA INTEGRADO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS (SIEd) CONSTRUÍDO
NOS ANOS 1990**

Claudia Alves- UFF

Thaís Rabello de Souza- ISERJ

VOLUME 4/EIXO 4 Instituições representadas:

IF Sul de Minas

IFRR

ISERJ

PUC-RIO

UEG

UERJ

UFES

UFF

UFG

UFJF

UFLA

UFRJ

UFRRJ

UFU

UNB

UNIRIO

UNISANTOS

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ANAIS
RESUMOS EXPANDIDOS

VOLUME 5

EIXO 5:
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E
CURRÍCULO

ISBN: 978-85-922051-4-0

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

INFLUÊNCIA DO GRUPO BANCO MUNDIAL NA TRANSFORMAÇÃO DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) EM AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Thiago de Jesus Esteves, CEFET-RJ, thiagoesteves@yahoo.com.br

José dos Santos Souza, GTPS/UFRRJ, jsantos@ufrj.br

Introdução

Há três décadas o capital está mergulhado em uma crise orgânica que tem condicionado a manutenção de suas bases de acumulação, o que levou a um processo de recomposição burguesa, a fim de reestruturar o trabalho e a produção, bem como reconfigurar a relação entre o Estado e a sociedade civil, em busca da renovação das condições de acumulação. Tal processo de recomposição burguesa atinge todas as esferas da vida social, inclusive as políticas públicas para a formação humana, que assumem caráter estratégico, tanto para formação de trabalhadores de novo tipo, quanto para conformação ética e moral da sociedade civil.

Para propiciar as condições objetivas e subjetivas de manutenção do consenso em torno das medidas de recomposição burguesa, o bloco no poder aciona reformas no trabalho e na gestão de sistemas públicos de ensino. Além de promover mudanças na gestão do currículo, aciona o modelo gerencial para nortear a gestão educacional e ajustar o trabalho escolar aos novos requisitos de formação de trabalhadores de novo tipo.

A transformação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em autarquia federal do Ministério da Educação (MEC) pela Lei nº 9.448/1997 ocorreu nesse contexto, de modo a converter esse órgão governamental em intelectual orgânico do capital, na medida em que o INPE assume não somente a direção técnica e operacional da avaliação educacional em larga escala, mas também

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

atua como mentor intelectual da pedagogia política renovada do capital para manutenção do consenso em torno das reformas gerenciais na educação brasileira.

Há fortes indícios de que este processo seguiu orientações de organismos internacionais, especialmente do Grupo Banco Mundial. Neste trabalho, examinamos a ingerência deste órgão internacional sobre a reestruturação do INEP.

Problema

Desde o final da década de 1960, o Grupo Banco Mundial tem se consolidado como um dos principais financiadores de políticas educacionais em países da periferia do capitalismo mundial. No início dos anos 1970, esse organismo internacional iniciou linhas de financiamento de projetos voltados para a Educação Básica. Posteriormente, retomando o discurso de fomento à educação como mecanismo de diminuição da pobreza (LIMA, 2011), passou a defender a necessidade de reformas estruturais da Educação Superior brasileira. Tais reformas foram apresentadas como essenciais para garantir maior “eficiência” e “eficácia” na promoção da “qualidade” e “equidade” da educação. Mesmo que estas mudanças tivessem o potencial de produzir evasão ainda maior da classe trabalhadora nesta etapa de ensino.

Entre os anos de 1975 e 1992, o Grupo Banco Mundial financiou 90 projetos de avaliação educacional em 55 países (LARACH; LOCKHEED, 1992, p.3). No Brasil, nesse período, este mesmo organismo multilateral financiou três projetos: Nordeste I e II e Inovações na Educação Básica (LARACH; LOCKHEED, 1992, p.48).

Delimitação do Objeto de Estudo

O Grupo Banco Mundial foi criado como resultado de acordos estabelecidos durante a década de 1940 e que resultaram na criação do Sistema de Bretton Woods. Tal Sistema objetivava a instauração de uma ordem internacional que tinha como prioridade a estabilidade financeira e a promoção das trocas comerciais dos seus países membros (COELHO, 2012). O Grupo Banco Mundial é composto pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), pela Corporação Financeira Internacional (CFI), pela Agência

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e pelo Centro Internacional para Resolução de Controvérsias sobre Investimentos (CIRCI).

Inicialmente pensado como banco de empréstimos para reconstrução dos países afetados pela II Guerra Mundial, a partir da década de 1960, o Grupo Banco Mundial passa a financiar projetos no campo das políticas sociais, pois seus técnicos passam a considerar que essa seria uma forma de garantir o crescimento econômico e a estabilidade macroeconômica dos países que solicitavam auxílios. No início da década de 1970, o Grupo Banco Mundial passa a ratificar a educação como fator de impacto para o crescimento econômico dos países, de modo a promover o recrudescimento da Teoria do Capital Humano em condições renovadas (SOUZA, 2006). Por esse motivo, passa a desenvolver projetos de financiamento voltados, inicialmente, para a Educação Básica (FONSECA, 1996).

Ainda na década de 1970, ocorreu a assinatura do primeiro de cinco projetos de assistência técnica entre o governo brasileiro e o Banco Mundial que perduraram até a década de 1990 (FONSECA, 1996; LIMA, 2002). A partir desses acordos, em conjunto com a crescente dependência do governo brasileiro por créditos externos, as políticas educacionais brasileiras foram redefinidas e subordinadas aos interesses do capital representados pelo Grupo Banco Mundial, que é o de garantir as condições objetivas e subjetivas para a recomposição das bases de acumulação corroídas pela crise orgânica do capital.

Objetivos

Nesta perspectiva, são objetivos desta investigação: 1) abordar o papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira; 2) indicar o INEP como intelectual orgânico coletivo e controlador de métodos e processos de gestão educacional por intermédio de sua mais recente função estratégica de gerir a avaliação educacional em larga escala no país; 3) explicitar a influência dos organismos internacionais no estabelecimento de condições para a reestruturação do INEP.

Procedimentos Metodológicos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisas documentais, uma vez que a coleta de dados se baseia na consulta a documentos e relatórios do Grupo Banco Mundial, embora utilize-se também de fontes secundárias, como a bibliografia científica acerca do tema. A análise desenvolvida ampara-se na perspectiva materialista, histórica e dialética.

Resultados

No estágio atual da investigação, após realizar a consolidação dos dados analisados durante o levantamento bibliográfico, é possível apontar que o Grupo Banco Mundial teve papel fundamental no financiamento das políticas educacionais dos países de capitalismo dependente, como é o caso do Brasil. Além disso, as diretrizes impostas por este organismo multilateral como garantia aos empréstimos para a área educacional levaram à criação, pela Lei nº 9.448/1997, de um intelectual orgânico coletivo do capital, cuja função é planejar e gerir os sistemas educacionais, bem como construir o consenso em torno do novo modelo de gestão pública da educação do país.

Conclusão

A reestruturação do INEP, que resultaria em sua condução ao papel de intelectual orgânico coletivo com função primordial na condução da pedagogia política do capital para manutenção do consenso em torno de determinado modelo de gestão de sistemas públicos de ensino, mais afinado com o ideário da “Nova Gestão Pública”, de matiz neoliberal, mediado pela terceira via, foi resultado de diretrizes estabelecidas pelo Grupo Banco Mundial como condição para os empréstimos tomados pelo governo brasileiro.

Assim, percebe-se que o INEP passou por transformações significativas, assumindo novo papel no planejamento e gestão dos sistemas públicos de ensino do país. No decorrer de duas décadas, passadas desde assumir este novo papel, o INEP tem aperfeiçoado cada vez mais seu potencial educador dos sistemas educacionais e de seus profissionais para o consenso em torno do ideário da “Nova Gestão Pública”, embora

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

esta potencialidade seja ofuscada pela retórica da boa governança e do foco em resultados, com prestação de contas e responsabilização.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9. 448**, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em Autarquia Federal e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1997.

COELHO, Jaime Cesar. **Economia, Poder e Influência Externa**: o Banco Mundial e os anos de ajuste na América Latina. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

ESTEVES, Thiago de Jesus; SOUZA, José dos Santos. **Diretrizes do Grupo Banco Mundial para a definição das políticas para a educação superior no Brasil**. Belo Horizonte (MG); XXVI Seminário Nacional da Rede Universitas, 2018.

FONSECA, Marília. **O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional**. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 1996. Pp. 229-251.

LARACH, Linda P.; LOCKHEED, Marlaine E. **World Bank Lending for Educational Testing**: a general operational review. Washington: World Bank, 1992.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração**. In: NEVES, Lúcia, Maria Wanderley (Org.). **O Empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. Pp. 41-63.

_____. **O Banco Mundial e a Educação Superior Brasileira na Primeira Década do Novo Século**. Revista Katálysis. Florianópolis, v.14, n. 1, jan./jun., 2011. P. 86-94.

MACEDO, Jussara Marques de. **Formação para o Trabalho Docente**. Curitiba: Appris, 2017.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. **Avaliação da Educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2018.

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Cadernos CEMARX**, n. 03, 2006. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cemarx/article/view/1367/942>>, acesso em 27/03/2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

TENSÕES ENTRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: EDUCAR PARA A COOPERAÇÃO OU PARA A COMPETIÇÃO?

Nathalia Christine Santos Corrêa da Silva, UNIRIO, nathaliasilva.ped@gmail.com

Marriete de Sousa Cantalejo, UNIRIO, marry.cantalejo@hotmail.com

Introdução

A análise da produção acadêmica recente no campo da educação permite observar que são escassos os estudos que abordam o tema da organização escolar em ciclos e das avaliações externas ao mesmo tempo, isto apesar do vasto número de pesquisas que evidenciam, ainda que em separado, a existência inegável de um conflito teórico, pedagógico e epistemológico entre essas duas políticas educacionais que estão postas simultaneamente nas salas de aula. Está-se a falar, portanto, de políticas antagônicas que coexistem nas escolas e que a produção acadêmica pode contribuir para questionar.

Para dar consecução ao estudo, o município de Nova Iguaçu foi escolhido como campo de pesquisa. Trata-se da maior cidade da baixada fluminense, situada na região mais importante, econômica e financeiramente, do Estado do Rio de Janeiro, a denominada região metropolitana.

Assim, busca-se identificar como se estabelece a relação entre a lógica dos ciclos e a lógica das avaliações externas no cotidiano de escolas do Município de Nova Iguaçu, a fim de identificar as possibilidades de superação de práticas seletivas e excludentes atuantes no espaço escolar, em prol de uma escola que promova a emancipação dos sujeitos que a compõem.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que partiu da revisão de documentos publicados pelo município, visando explicitar a forma como os ciclos e a avaliação são concebidos em Nova Iguaçu; pautou-se ainda pela revisão bibliográfica dos

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

fundamentos teóricos que sustentam a organização escolar em ciclos e as avaliações externas; realizou o mapeamento das produções acadêmicas de fóruns de pesquisa em Educação, especificamente na ANPEd, CAPES e SciELO; e, por fim, dialogou com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação e com professores que vivenciam os ciclos.

Ciclos e avaliações externas: o confronto entre duas lógicas

Encontrando fundamentação teórica em autores como Andrea Fetzner (2008), Luiz Carlos de Freitas (2003), Miguel Arroyo (2007) e Vítor Paro (2003), a pesquisa permitiu perceber que esses estudiosos são uníssonos ao afirmarem que os ciclos constituem uma forma de organização curricular que respeita os estágios de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e do adolescente, visando desenvolver métodos adequados à apreensão de conteúdos culturais, sempre observando a necessária flexibilidade para que possa contemplar as especificidades de cada estudante, sem as exclusões e rupturas próprias da organização seriada.

Não obstante, com a institucionalização das avaliações externas, as bases epistemológicas e pedagógicas da organização em ciclos são postas em risco e o modelo de avaliação em larga escala passa a ocupar o centro do debate educacional. A partir da revisão de artigos realizada, se evidencia que quando tais avaliações são consideradas na construção do trabalho pedagógico, emergem influências como: direcionamento da prática em função de resultados; avaliação empobrecida; um currículo homogêneo, limitando a ação do professor, dentre outras (COSTA, 2011).

Com isso, duas lógicas passam a coexistir no espaço escolar: a lógica dos ciclos, fundamentada na solidariedade, na humanização e na formação global do estudante; e a lógica das avaliações externas, pautada pela necessidade de vigilância do trabalho pedagógico, com a finalidade de seleção e responsabilização, sobretudo de escolas e professores. Deve-se questionar, portanto, a incoerência de se declarar um ensino para a cooperação com práticas pedagógicas que estimulam a competição (FETZNER, 2008, p.146).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Diálogos e dissensos entre a lógica dos ciclos e das avaliações externas no município de Nova Iguaçu: do discurso oficial às práticas avaliativas cotidianas

A revisão de documentos publicados em Nova Iguaçu no ano de 1999, ano que antecedeu a instituição dos ciclos na rede, permitiu identificar um dicotômico precedente: a definição da “qualidade total” enquanto opção para as políticas educacionais. Ao adotar os pressupostos de uma gestão pela “qualidade total” (DOCUMENTO Nº 01/99), o município deixou claro que as preocupações com uma educação democrática deveriam ser substituídas pela eficiência e prestação de contas, evidenciando a incompatibilidade entre os critérios de qualidade educacional declarados e o projeto de sociedade que a implementação dos ciclos deveria inspirar.

Por conseguinte, analisando também os documentos que instituíram os ciclos, se observa que essa forma de organização teria surgido como uma tentativa de superar os altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais, podendo-se indicar que a estrutura denominada como “ciclos” na rede corresponderia a um modelo que ainda apresenta equívocos metodológicos, estruturais e organizacionais.

Visando compreender como as avaliações externas são concebidas na rede, foram entrevistadas quatro educadoras do município, uma amostra qualitativa que considerou o fato de desempenharem funções que as tornaram interlocutoras relevantes. Assim, verificou-se na fala de uma representante da Secretaria de Educação, a responsabilização exclusiva dos docentes no que diz respeito a aprendizagem dos conteúdos considerados “básicos”, ignorando-se a influência de fatores muitas vezes alheios à instituição escolar. Também foi conferido às avaliações externas o potencial para revelar o que os alunos ainda não aprenderam e o que o professor precisaria ensinar.

Sobre as possíveis interferências geradas pelas avaliações externas nos processos de avaliação cotidianos do ciclo, as professoras entrevistadas declararam não existir qualquer influência e mostraram-se contrárias às avaliações padronizadas. Como

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

argumentos para essa contraposição, destacaram a superficialidade das provas e a incapacidade de refletirem os avanços individuais dos estudantes.

Todavia, revelou-se um conflito em tais afirmações, pois apesar de informarem que não houve pressão por mudanças com a instituição das avaliações externas, as docentes declararam produzir, por iniciativa individual, atividades que simulam a prova, sob a alegação de que as mesmas fazem parte da vida em sociedade, ou ainda, que se sentem gratificadas ao verem seus alunos obtendo bons resultados. Diante disso, há indícios de uma preocupação originada pelas próprias professoras para que os estudantes obtenham êxito nesse tipo de avaliação, deixando implícita a percepção de que os resultados representariam uma espécie de atestado de qualidade de suas ações educativas.

A partir desse conflito entre os possíveis benefícios do treino para a resolução das avaliações padronizadas e o reconhecimento da incapacidade de refletirem os avanços individuais dos estudantes, foram evidenciadas possibilidades de superação das lógicas seletivas e excludentes. Nesse sentido, embora exista um tempo destinado ao preparo para as provas padronizadas, notou-se que outras práticas avaliativas são predominantes na ação cotidiana, a partir de intervenções que se alinham a uma concepção de avaliação com finalidade formativa, realizada com o propósito de favorecer a melhoria do processo de aprendizagem enquanto ele transcorre (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p.328). Assim, o que se constatou foram conhecimentos sobre o ato educativo que permitem às entrevistadas questionar a eficácia das avaliações externas e utilizar outros parâmetros e instrumentos para o desenvolvimento da escola organizada em ciclos, fundada no reconhecimento das diferenças de aprendizagem em suas formas e tempos.

Sobre o que foi possível compreender

A partir da observação dos pressupostos que orientaram a organização curricular adotada pelo município de Nova Iguaçu, pode-se indicar que a estrutura denominada como “ciclos” corresponde a um modelo que indica equívocos metodológicos,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

estruturais e organizacionais, o que tende a tornar a medida uma mudança apenas formal.

Constatou-se, ainda, mudanças nas práticas das salas de aula organizadas em ciclos a partir da institucionalização das avaliações externas, fomentadas pela preocupação das professoras para que os estudantes obtenham êxito nesse tipo de prova. Todavia, deve-se destacar que outras ações avaliativas, mais contínuas e processuais, são predominantes. Assim, revela-se a urgência de se reconhecer as boas práticas demonstradas nas falas das educadoras, dando-lhes voz e visibilidade para que um processo de mudança alicerçado nas próprias escolas possa ser iniciado, promovendo alternativas que fortalecem novas relações escolares, fundadas no reconhecimento das diferenças de aprendizagem em suas formas e tempos.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Formação. O que pesquisar e refletir? In KRUG, Andréa R. F. (org.) Ciclos em Revista: implicações curriculares de uma escola não seriada, v. 2. Rio de Janeiro: Wak Editora, p. 17-34, 2007.
- COSTA, Maria Helena dos S. Prazeres. Avaliação: tessituras docentes, caminhos percorridos e desafios que se impõem no cotidiano escolar. 178 p. Dissertação de Mestrado. UNIRIO, Rio de Janeiro, 2011.
- FETZNER, Andrea Rosana. Da avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível? In: FETZNER, A. R. (org.). Ciclos em Revista: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos, vol. 4. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2008, p. 143-158.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. Reprovação escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2003.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU. Documento nº 01/1999. Estabelece o objetivo da Secretaria Municipal de Educação para o ano de 1999. 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO:
A POLÍTICA EDUCACIONAL FLUMINENSE PELA ÓTICA DOS
PROFESSORES

Diego Mota, Colégio Pedro II

Este artigo discute a política curricular implementada no estado do Rio de Janeiro durante a década de 2010 sob a ótica dos ‘burocratas de nível de rua’ (LIPSKY, 1980). A pesquisa tem como objetivo conhecer como os professores de Ciências da rede estadual colocam em prática o currículo de habilidades e competências em um contexto compulsório e avaliocrático. Espera-se com esse estudo contribuir com as discussões no campo das políticas públicas educacionais.

O Currículo Mínimo e SAERJ

Adotando um modelo de *accountability*, já experimentado por outras redes de ensino público (AFONSO, 2014), o Rio de Janeiro utiliza estratégias de responsabilização, standardização e centralização do currículo. Especificamente, a partir de 2008, com a criação de um sistema de avaliação da rede (SAERJ) e a adoção de um Currículo Mínimo obrigatório.

O SAERJ foi o instrumento utilizado pela Secretaria de Educação (SEEDUC) para avaliar o desempenho de sua rede entre os anos de 2008 e 2016. Naquele contexto as séries finais do ensino fundamental e todo o Ensino Médio realizavam três avaliações bimestrais (SAERJINHO) e o SAERJ no fim do ano. A avaliação em larga escala era baseada nos descritores do Currículo Mínimo (CM) como uma pressão institucional para sua implementação.

Além disso, para fomentar seu empreendimento educacional, a SEEDUC estabelecia metas de desempenho para cada escola e fomentava essa intenção com bonificação salarial para os professores e premiações para os estudantes. Contudo, a insatisfação com essa política educacional foi uma das principais manifestações da

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

greve realizada pelos docentes em 2016. Este movimento, associado a grave crise financeira enfrentada pelo estado, levou a SEEDUC a suspender o SAERJ (FOURNIER, 2017). Todavia, o CM permanece em implantação.

A proposta curricular foi elaborada de maneira que não ocupasse mais de 60% da carga horária de cada disciplina. Entretanto, o CM não chegou às escolas como um caminho opcional aos docentes e alunos. Foi uma proposta obrigatória para toda a rede, em um projeto que objetivava melhorar a educação pública estadual. Os índices educacionais (IDEB) classificavam o estado do Rio de Janeiro entre os mais baixos do país no fim da década de 2000 (BRASIL, 2010). Era urgente que a rede estadual buscasse estratégias para reverter esse quadro.

A SEEDUC apresentou aos docentes da rede um currículo que propõe utilizar os conteúdos para desenvolver habilidades e competências, uma característica marcante do CM de Ciências escolhido para a presente investigação. Nessa conjuntura, as recentes propostas curriculares têm buscado alternativas à estrutura tradicional dos conteúdos (PERRENOUD, 1999).

Com esse cenário, destacamos a possibilidade de discutirmos sobre um momento específico da profissão docente, com pressões para mudanças em sua prática. Por todos esses aspectos, saber como os docentes receberam e desenvolvem um currículo de habilidades é a questão central deste artigo.

O papel dos burocratas de rua na implementação das políticas públicas

Recentemente estudos sobre a implantação de políticas públicas tem direcionado seu olhar além dos números e dos textos institucionais. Essas pesquisas buscam investigar os agentes encarregados de sua implementação direta, como os professores de Ciências participantes deste estudo. Autores como Lipsky (1980) e Lotta (2015) argumentam que a discricionariedade desses agentes públicos afeta os resultados das políticas públicas, pois são eles quem dá vida a essas políticas e estão em contato direto seus usuários. Esses atores são denominados ‘burocratas do nível da rua’. Com base nesse referencial teórico, analisaremos a política curricular da rede de educação pública

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

fluminense através da ótica dos professores. Segundo a literatura dos agentes implementadores, as escolhas e práticas desses professores influenciam significativamente o desenvolvimento desse projeto educacional, garantindo ou não sua efetivação.

Contudo, devemos considerar a complexidade das políticas educacionais pois são muitos os fatores que atuam ao mesmo tempo nesse processo. Além disso, apesar dessas políticas “explicitarem regras universais, passíveis de serem aplicadas regularmente em todas as escolas, observam-se frequentemente dinâmicas não esperadas, não necessariamente previsíveis durante o processo de formulação” (LOTTA, PAVEZ; 2010 p.15).

Segundo Oliveira (2012, p.348), os ‘burocratas de nível de rua’ são uma variável considerável para compreendermos os rumos de uma política, “logo os esforços para compreenderem-se seus determinantes e consequências devem ser um objetivo relevante nas pesquisas da administração pública”. Por todos esses aspectos analisar essa pesquisa sob a ótica dos professores pode ser um caminho promissor para entender se a política investigada foi bem recebida ou se há problemas em sua implantação.

O olhar dos professores sobre o CM

Os dados apresentados por esse estudo foram coletados em 2015, no auge da implantação do empreendimento da SEEDUC. Em agosto deste ano, 64 professores de Ciências responderam um teste de associação livre de palavras sobre o termo indutor ‘Currículo Mínimo’. O objetivo da pesquisa foi conhecer suas representações sociais acerca do objeto investigado. Os resultados da pesquisa (MOTA, LANNES, 2017) exigiram o retorno dos pesquisadores ao campo para o aprofundamento do estudo. Desta maneira, em novembro de 2015, entrevistamos 15 docentes em busca de seus depoimentos sobre como colocam a proposta curricular em prática no contexto da política da rede estadual. O estudo insere-se em projeto avaliado e aprovado pelo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

As representações sociais dos professores

Os professores entrevistados, através do teste de livre associação de palavras, destacaram que tem dificuldade em colocar em prática a proposta curricular por causa de sua linguagem subjetiva, que descreve os conteúdos através de competências. Também apontaram o desalinhamento dos livros didáticos com o currículo e a estranheza com a pequena quantidade de conteúdos obrigatórios (MOTA, LANNES 2017).

O discurso dos professores

Na busca de compreender como os professores de Ciências receberam o CM e o que pensam sobre essa proposta curricular, entrevistamos 15 docentes desta disciplina. Foi produzido um discurso do sujeito coletivo (DSC) com os dados coletados, que revelou em sua marca discursiva uma resistência inicial dos docentes para usar a proposta curricular. Essa resistência foi fragilizada por pressões institucionais como o SAERJ, embutido um estojo de responsabilização e meritocracia (MOTA, LANNES, 2018).

Apesar das pressões do estado para a implantação dessa política, o sujeito coletivo dos professores expressa em seu discurso não ter aderido de fato à proposta curricular. Como sugerem seu DSC, encontram-se ainda muito ligados à estrutura tradicional existente nos livros didáticos, os quais parecem ter grande influência em sua prática pedagógica (MOTA, LANNES, 2018). Os professores destacam que o CM é trabalhado apenas nas semanas que antecedem as avaliações externas como uma forma de treinamento e preparação para o SAERJ. As habilidades e competências propostas pelo currículo estão muito distantes das suas práticas na sala de aula.

Apontamentos

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O presente estudo descreve uma política educacional cujos objetivos dos textos divergem das representações sociais e dos discursos dos burocratas de linha de frente. O controle da discricionariedade dos professores para o desenvolvimento da política com a compulsoriedade do CM e uma avaliação externa superficialmente foram eficientes, pois os professores declararam colocar o CM em ação. Contudo, como os burocratas de nível da rua desfrutaram de autonomia na execução da política, solucionam as dificuldades em desenvolver as competências do currículo, a deficiência de materiais apropriados e as pressões das avaliações com o treinamento dos estudantes para esses testes. Com isso os professores entrevistados trabalham os conteúdos obrigatórios, atendem às avaliações externas e mantêm sua prática pedagógica inalterada. Todavia as competências propostas pelo CM não são alcançadas.

Os resultados de experiências educacionais como esta trazem informações substanciais para pensarmos os rumos de novas políticas. Devem ser considerados os anseios daqueles que estão na linha de frente dessas políticas. Por esse motivo os professores devem participar plenamente de sua elaboração para acreditar em seus objetivos e investir em suas intenções. Além disso, é imperioso que as avaliações externas sejam apenas um diagnóstico, evitando incentivos meritocráticos que podem causar distorções nos objetivos dos currículos e da escolarização.

Referências

AFONSO, A. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação e accountability. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, 2014.

BRASIL, INEP; **Índice de desenvolvimento da educação básica**; 2010

FOURNIER, C et al. A política educacional de centralização, responsabilização e avaliação no estado do Rio de Janeiro. **Dissertação de Mestrado**. UFJF. 2017.

LIPSKY, **Street level bureaucrats**. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, G; PAVEZ, T. Agentes de implementação. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 15, n. 56, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

LOTTA, G. **Burocracia e implementação de políticas de saúde**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2015.

MOTA, D; LANNES, D. A centralidade das representações sociais de um currículo de habilidades entre professores. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 3, 2017.

MOTA, D; LANNES, D. Políticas curriculares no estado do Rio de Janeiro. **Revista Movimento - UFF**, v. 5, n. 8, 2018.

OLIVEIRA, A. Burocratas da linha de frente. *Revista de Administração Pública-RAP*, v. 46, n. 6, 2012.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes. **Pátio. Revista Pedagógica**, v. 11, 1999 p. 15-19

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**ESTUDO COMPARADO DE SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
DE TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR**

Ana Cristina Danicki Aureliano Rosa - UnB - cdanicki@unb.br

Otília Maria A. N. A. Dantas - UnB - otiliadantas@unb.br

Eixo 05. Políticas e práticas de Avaliação e Currículo

Resumo

Trata-se de um estudo comparado dos sistemas de avaliação de desempenho de técnico-administrativos, servidores de três instituições brasileiras de ensino superior (IES). O objetivo do trabalho é investigar o sistema de avaliação de desempenho (SAD) dos servidores técnico-administrativos em educação (TAE's) das Instituições públicas de Ensino Superior (IES).

A metodologia, de natureza qualitativa, consolidou-se pelos estudos comparados de três instituições pesquisadas: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM). De acordo com Magalhães, Martins e Resende (2017):

Na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem.

Visando dar dinamismo a pesquisa, bem como atender ao objetivo enalçado, realizamos pesquisa documental nas instituições de ensino superior (IES) supracitadas. Mesmo destacando a pesquisa documental não nos furtamos a realização, concomitante,

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de pesquisa bibliográfica por entender que não há como se furtar a este tipo de pesquisa em um trabalho científico. Sobre isto Gil (2008, p. 109) argumenta que:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Trata-se, deste modo, de uma pesquisa documental, pois procura-se destacar, na legislação vigente, elementos comuns e díspares entre as IES pesquisadas com relação ao objeto de estudo – a avaliação de desempenho de técnicos-administrativos. De acordo com Landman (2008), nos estudos comparados de poucos casos, a atenção maior destaca-se ao contexto mais profundo dos casos estudados. Para instrumentalizar esta análise coletamos dados em resoluções, regulamentos, normas, decisões e manuais que regulamentam a implantação do sistema de avaliação de desempenho de cada uma das instituições, bem como os instrumentos avaliativos. Assim, casos e unidades de análise foram pesquisados intensivamente sendo procedida, também, uma análise documental secundária das regulações internas à cada instituição de ensino.

O contexto legal nas Instituições Públicas Federais - IES

Em 1995, o ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado Luiz Carlos Bresser Pereira, apresentou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado que, entre seus objetivos, recomendava que os servidores públicos federais deveriam expor uma representação mais gerencial e os cidadãos deveriam ser tratados como clientes assim como acontece nas organizações privadas. Para a efetivação deste objetivo, os servidores seriam avaliados em seus desempenhos, sempre pela busca da excelência na prestação dos serviços públicos prestados pela Administração Pública (BRASIL, 1995).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Cabe as instituições a regulamentação, implantação e implementação de um sistema de avaliação de desempenho dos servidores técnicos-administrativos juntamente com os instrumentos utilizados para a consecução da ação. Para tanto, são estabelecidas relações entre os métodos de avaliação e os respectivos sistemas de recursos humanos presentes na instituição visando identificar o que essas instituições possuem em comum e quais são as melhores práticas nas organizações pesquisadas.

A Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005 veio dispor a estruturação do Plano de Cargos e Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) e a Avaliação de Desempenho tornou-se parte do Plano de Cargos e Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE). Esta lei vinculou o desenvolvimento do servidor técnico-administrativo em educação na carreira à progressão por capacitação profissional e à progressão por mérito profissional. Neste sentido, a progressão por mérito vincula-se a três ações: a avaliação de desempenho, a progressão por capacitação e a formação continuada que o servidor venha a adquirir ao longo de sua carreira (BRASIL, 2005).

Nas últimas décadas, muitos desafios foram impostos às universidades bem como aos sujeitos técnicos e docentes que lá desenvolvem suas atividades profissionais. Dentre esses desafios destacamos a implantação da avaliação das universidades pela implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sendo este último destinado à ampliação de vagas para ingresso nas instituições de ensino superior. Baseado na ampliação do quadro discente dentro das universidades, técnico-administrativos e docentes, foram exigidos a adotar novas posturas e novas ações no desempenho dos trabalhos dos técnicos-administrativos.

A partir do estabelecimento do SINAES, as universidades têm como obrigação a apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), onde deverá constar o planejamento das ações de ensino, pesquisa e extensão. No período de 2009 a 2013, o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

governo publicou a Lei 11.784 que veio definir os procedimentos relacionados com a avaliação de desempenho de servidores técnico-administrativos (TAE's), onde deveriam ser cumpridas as metas individuais e as metas organizacionais da Administração Pública Federal.

Resultados e conclusões

O estudo nos leva a mais indagações do que respostas, tendo em vista alguns equívocos apresentados no discurso oficial expressos na Legislação vigente. Vale salientar que adotar uma visão empresarial para a instituição pública e avaliar o servidor público pela mesma lógica do trabalhador da empresa privada é um equívoco considerando que a instituição pública não visa lucros, nem tampouco seus servidores não são empregados trabalham por produtivismo. São cidadãos como os demais, e no âmbito da IES, estes profissionais se constituem educadores no sentido de contribuir, mesmo que indiretamente, para a formação dos sujeitos envolvidos no processo. Outro aspecto que vai contrário ao argumento do parágrafo anterior é que a IES pública é regida por uma gestão democrática e colegiada. Estes profissionais são membros e decidem, juntamente com outras categorias profissionais, a vida da instituição. Sendo assim, transformar o técnico-administrativo em um empregado que deverá ser avaliado pelo seu desempenho produtivo é desconsiderar a importância que tal profissional possui para a instituição.

Outra crítica que apresentamos em relação a avaliação de desempenho dos servidores técnicos-administrativos é a maneira que estes profissionais são avaliados. Nas IES todos são servidores, servidores ou técnicos-administrativos, mas são avaliados diferentemente. A avaliação de desempenho do técnico-administrativo pauta-se, exclusivamente, pelo desempenho que veio a alcançar ao longo do tempo, a partir de habilidades e competências técnicas. Ao nosso ver, falta a este instrumento, a oportunidade de visualizar os aspectos qualitativos do trabalho deste profissional, limitando-o ao que-fazer e deixando de avaliar saberes e habilidades subjetivas e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

importantes e próprias deste profissional como são as relações interpessoais, o envolvimento colaborativo com projetos e pesquisas de natureza da gestão, da extensão, bem como da docência que desempenham no cotidiano da instituição.

Referências

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara de Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Escola Nacional de Administração Pública. **Experiências de avaliação de desempenho na Administração Pública Federal**. Cadernos ENAP 19, Brasília, n.19, 2000.

_____. Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 de janeiro de 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm>. Acesso em 17 maio 2018.

_____. Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE, de que trata a Lei 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei nº 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005 [...]. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de setembro de 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm>. Acesso em: 17 maio 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. – São Paulo: Atlas, 2008

LANDMAN, Todd. (2008). Issues and methods in comparative politics: Na introduction, 3 ed., New York: Routledge. Cap.4: Comparing few countries, p. 68-82.

MAGALHÃES, Isabel. MARTINS, André Ricardo. RESENDE, Viviane de Melo. **Análise do Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico**. 14 ed. – São Paulo: Saraiva, 2011.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; TEIXEIRA, Alexandre Andrade e CAMPOS, Letícia Mirella Fischer. **Fundamentos da Ciência Administrativa**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2005.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

HABITUS PROFESSORAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS AVALIATIVAS E MEDIAÇÕES DA APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

Cremilda Barreto Couto, UFF/FeMASS/CFCG, cremildabcouto@gmail.com

Introdução

A discussão em torno da avaliação tem sido recorrente nas últimas décadas, mostrando assim a emergência em elaborar e discutir políticas e práticas avaliativas. Nesse contexto, este trabalho propõe-se analisar a experiência avaliativa na Escola Municipal Casimiro de Abreu, em Barra de São João/Casimiro de Abreu-RJ, no período de 2013-2016. Esta atende ao Ensino Fundamental I, em dois turnos. E organizava-se, até o final do ano de 2017, em ciclos, do 1º ao 3º ano. Com um quadro efetivo de 10 professoras, em torno de 400 alunos, sendo considerada de médio porte. O Município esteve organizado em ciclos de 1998 a 2017, sendo estabelecidos objetivos para cada etapa de escolaridade, sem retenção. Depois de passar por revisões ao longo desse período, passou a reterá no término do ciclo (3º ano de escolaridade).

A discussão fundamentou-se em leituras sobre avaliação e escola em ciclos através de autores como Fernandes (2003), no conceito de Habitus de Pierre Bourdieu (1997, 2004, 2011). Também alicerçada em Bonnewitz (2005), “o habitus é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação”, como os conceitos e valores vão sendo adquiridos pelo professor ao longo de sua formação e prática, torna-se compreensível sua intervenção nas regras postas em cada jogo político/social e é na inserção social que é engendrada no agente, através de uma relação dialética do movimento interno e externo, o habitus. Considerando-se também a ideia de Habitus Professoral, pensado para ampliar a compreensão dos esquemas adquiridos e transformados em ação pelos professores. Ações estas que se dão coletivamente, entendidas como inventivas, criativas e não apenas através de práticas mecânicas.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Intensificou-se a ideia de que o habitus é mais do que os professores aprendem em formações na área pedagógica ou em espaços acadêmicos.

Este estudo teve como objetivo acompanhar o processo cotidiano de uma escola que se organizava em ciclos, no que se refere às práticas avaliativas das professoras, levando em consideração seu habitus professoral e mediações no ensino aprendizagem.

O contexto desta análise considerou a prática avaliativa da escola, “avaliação diagnóstica” aplicada em um intervalo bimestral e/ou quando necessário, em diálogo com o Plano Nacional de Educação, no sentido de fazer uso da avaliação como um instrumento de monitoramento da aprendizagem. Para tal, a ênfase da discussão se deu no 3º ano de escolaridade por ser a etapa de fechamento do Ciclo de Alfabetização, apesar do acompanhamento ser feito desde o 1º ano.

A metodologia utilizada para realização da análise foi a observação participante, ao longo de 3 anos. Por desenvolver a atividade de professora orientadora da escola, foi possível utilizá-la, estando imbricada diretamente no processo e no resultado do trabalho, adotando o convívio com os participantes, conforme posto por Gil (2002, p. 150). “Esta opção metodológica foi favorecida pelo conhecimento geográfico do espaço onde a pesquisa foi realizada e pela possibilidade de discussão com os participantes, acerca dos problemas e possíveis soluções, indo além de um convívio cotidiano”.

Boa parte dos pesquisadores que investigaram a organização da escola em ciclos, entre 1990 e os anos 2000, trazem em suas referências discussões que refletem o papel incluído da escola, assim organizada, neste estudo também foi perceptível a maneira como a inclusão dos alunos perpassava o cotidiano escolar. Percebeu-se também que a escola que vivencia experiências de “desserialização” do ensino, tendem a levar em consideração o tempo e o ritmo de aprendizagem do aluno, repercutindo no papel ocupado pela avaliação. Apesar de ser uma estrutura organizacional que perdeu força nas últimas décadas, trouxe possibilidades reflexivas e algumas construções importantes, que talvez não fossem possíveis sem esta experiência. Considerando que a própria forma de concepção, já traz pressupostos de combate à reprovação e à evasão

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

escolar, buscou-se observar o uso da avaliação e as mediações realizadas a partir delas, considerando também como o Habitus dos professores foi se constituindo a partir de suas experiências/vivências.

Neste contexto, ainda buscou-se dialogar com o proposto na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe Alfabetizar todas as crianças no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental e na estratégia 5.2, da Meta 5 que visa Instituir instrumento de avaliação nacional e periódicos específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicada a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Voltar o olhar para a forma como a avaliação diagnóstica vinha sendo praticada na escola e as mediações realizadas através do reagrupamento dos alunos, em oposição as propostas das políticas avaliativas atuais. Cada aluno era observado e as dificuldades percebidas eram objetos de mediações imediatas, através de intervenções direcionadas. Apesar da escola estar inserida em uma rede de ensino, é importante ressaltar que a prática observada envolve elementos particulares a ela, como: comprometimento e cumplicidade da gestão no trabalho pedagógico, corpo docente com um habitus professoral incorporado, dado ao tempo de trabalho num mesmo grupo e presença da coletividade nas ações cotidianas. Ainda, foi observado como a avaliação era compreendida como fio condutor para a elaboração de mediações pedagógicas, visando o fechamento de lacunas desde o 1º ano. Isto só foi possível pela compreensão das professoras de que “o aluno era de todas e não de uma só”. Outro elemento observado foi o planejamento coletivo, agregador na prática do professor e nos resultados da escola.

A sinalização nessa direção se faz a partir da ideia de avaliações construídas coletivamente e com modelos adequados à realidade local, sem com isto perder o conhecimento amplo. O reconhecimento da avaliação diagnóstica não rompe completamente com a avaliação externa, apontada no PNE, porém desenvolve-se a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

compreensão de que esta deve servir, juntamente com a avaliação da escola, para sondagem e formulação de novas políticas que primem pela qualidade de ensino, não estando a serviço apenas do controle de resultados e servindo exclusivamente para o “ranqueamento” da educação e subalternização do professor.

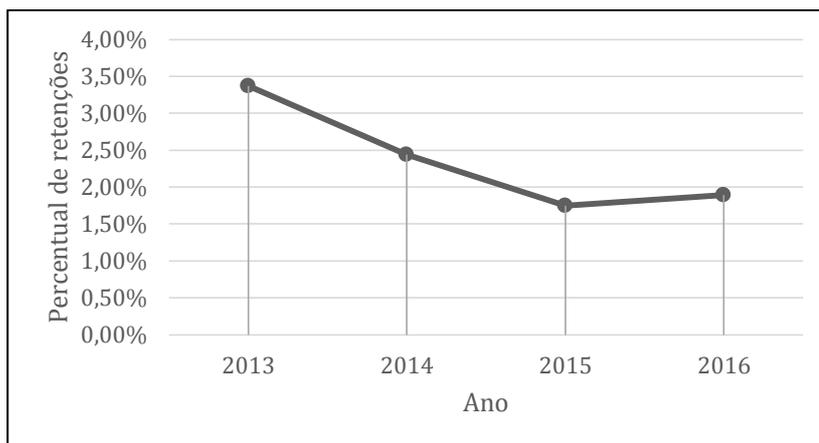
O grande desafio encontrado, ainda é estabelecer correlação entre as reflexões sobre avaliação e as práticas cotidianas dos professores, porém o observado na escola já sinaliza possíveis alterações nesta relação. A partir das práticas realizadas já se percebe contradição entre a avaliação só voltada para a obtenção de notas e a avaliação feita em intervalos de tempo menores, com fins diagnósticos e de mediação. Contudo, tanto a elaboração de mediações pedagógicas, quanto o uso de uma avaliação que contribua para o desencadeamento dessas ações, devem ter como premissa o cuidado de não cair na armadilha do esvaziamento ou formulação de projetos e experiências infundadas.

Tendo como resultado e considerando que o PNE 2014-2024 traz em suas diretrizes a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação, registra-se diante do observado, queda gradativa do número de retenção no 3º ano de escolaridade de 2013 a 2015. Em 2016 percebe-se um pequeno crescimento no percentual de retenções, justificado pela queda no número total de alunos, porém a quantidade de alunos retidos se manteve, conforme tabela a seguir.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Tabela 1 – Percentual de retenções no 3º ano de escolaridade entre os anos de 2013-2016 da Escola Municipal Casimiro de Abreu –Casimiro de Abreu/RJ



Fonte: Elaborada pelo autor em 2017, período em que exercia a função de professora orientadora na escola.

Apesar de não considerar apenas as avaliações de larga escala como sendo o retrato da qualidade, registra-se que a Escola Municipal Casimiro de Abreu alcançou a média 6.6 na nota do IDEB nos Anos Iniciais. Sendo ainda constatado como o melhor desempenho do Município naquele período.

Conclusão

Com a recorrência do uso da avaliação diagnóstica do aluno, os professores da escola M. Casimiro de Abreu, antecipam a preocupação apontada em algumas literaturas sobre o nascimento de um outro tipo de exclusão, dentro da própria sala de aula. O trabalho desenvolvido confirmou que os esquemas que vão sendo incorporados pelos agentes constituindo seu habitus professoral diferenciam o processo e interferem nas interações coletivas do espaço escolar. Entretanto, apesar do trabalho alcançado pela escola, também retratado nos números do IDEB, não foram considerados como elementos suficientes para a manutenção da política educacional e avaliativa do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

município, voltando este ao sistema seriado, como também vem ocorrendo em boa parte dos municípios e estados que viveram tal experiência.

Referências

- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sérgio Micelo. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica: a transição para o século XXI**. Rio de Janeiro: PUC/Rio, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**HISTÓRIA DE UMA DISCIPLINA ACADÊMICA:
O ENSINO DE BIOLOGIA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO RIO DE JANEIRO (1980-90)**

Joanna da Silva Reis Alves, UERJ, joannareisbio@gmail.com

Maria Cristina Ferreira dos Santos, UERJ, mariacristinauerj@gmail.com

Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas

Trabalho financiado pela FAPERJ

Introdução

Até o início do século XX não existiam cursos de licenciatura para professores secundários no Brasil e esses profissionais eram selecionados entre aqueles que haviam se diplomado em cursos superiores, sem formação pedagógica, como Medicina e Direito. A crescente demanda por mão de obra devido ao processo de urbanização e modernização da sociedade brasileira impulsionou a reforma educacional organizada por Francisco Campos em 1931, sendo esta a primeira iniciativa oficial de organizar a formação de professores para o ensino secundário. Na década de 1940 o Brasil passou por mudanças políticas que repercutiram no Ministério da Educação e Saúde. Com as pressões pela redemocratização do país, em 1945 ocorreu o fim do Estado Novo. Dezesesseis anos depois foi aprovada a Lei 4.024/61, em que foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (SANTOS, 2013).

A criação de cursos para a formação de professores para o ensino secundário no Rio de Janeiro se deu inicialmente na Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 e na Universidade do Brasil (UB) em 1939. Na UDF pretendia-se implantar um sistema educacional avançado, com a ampliação e modernização de escolas de ensino primário e secundário, alinhando-se a uma proposta “liberal democrática”. Já a UB foi constituída

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de forma autoritária e centralizadora, visando à formação de quadros técnicos e intelectuais para servir ao Estado (AYRES, 2006).

Este estudo se debruça sobre a história de uma disciplina acadêmica - Ensino de Biologia - de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro nos anos 1980-1990, com o objetivo de compreender a sua construção socio-histórica. Antes de 1960 foi criado nessa universidade o curso de História Natural, com duração de três anos e formação de bacharel e, com mais um ano de curso, era possível a formação na Licenciatura. A implantação do curso de Ciências Biológicas na Faculdade de Ciências Médicas da UERJ ocorreu em 1965 e em 1969 o Conselho Federal de Educação estabeleceu o currículo mínimo dos cursos de Ciências Biológicas, com duas habilitações: a modalidade médica e a biológica, esta última nos níveis de Bacharelado e Licenciatura, substituindo o curso de História Natural. Em 1972 os currículos dos cursos de História Natural e Ciências Biológicas da UERJ foram reestruturados e os cursos unificados (INSTITUTO DE BIOLOGIA, 1989).

Fundamentação Teórico-Metodológica

A pesquisa se apoia em referenciais teórico-metodológicos do currículo e da história da educação: Goodson (1997, 2001) e Viñao (2008). Nas investigações sobre disciplinas escolares, Viñao (2008) aponta um roteiro de estudo que pode ser ampliado para pesquisas com disciplinas acadêmicas. Esse autor ressalta que é importante investigar o lugar, a presença, denominações e importância da disciplina nos planos de estudos; os objetivos e discursos que validam as disciplinas; os conhecimentos e o perfil dos professores. Goodson (1997, 2001) afirma que as disciplinas são construtos sociohistóricos, produzidas por grupos heterogêneos de atores sociais em luta por *status*, recursos e território para sustentar suas missões individuais e coletivas.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, visando responder a questões em que o objeto de estudo se apoia em valores, significados, atitudes e motivos comuns à realidade social (MINAYO, 2009). Foi realizada pesquisa documental, tomando como fontes:

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

processos de reformulação e revisão curricular, ementas de disciplinas, legislação, atas de reunião, entre outros. A documentação foi localizada e consultada no Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica; Núcleo de Memória, Informação e Documentação; e Secretaria do Instituto de Biologia da UERJ. A periodização está relacionada à criação nos anos 1970-1980 dos primeiros cursos de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no Brasil.

Resultados e Discussão

O Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na UERJ foi regulamentado em 1988 com 3990 horas-aula e oito períodos letivos, com previsão de oferta de disciplinas específicas pelos Institutos de Biologia, Química, Física, Geologia e outros do 1º ao 6º períodos e de disciplinas pedagógicas pela Faculdade de Educação no 7º e 8º períodos. Nessa versão curricular as disciplinas Ensino de Ciências (BIO-262-6) e Ensino de Biologia (BIO-263-5) eram optativas, oferecidas pelo Instituto de Biologia com 45 horas semestrais.

Em 1991 o curso sofreu mudanças: a disciplina Biologia da Educação II foi excluída e o número de optativas foi reduzido, de quatro em 1988 para duas após a revisão curricular em 1991. A disciplina Programas de Saúde não era oferecida em 1988 e passou a ser oferecida como obrigatória em 1991, no 8º período, com 60 horas semanais. Segundo Caldas (1991), relatora do Processo 2512/1991, a exclusão de Biologia da Educação ocorreu por abordar conteúdos ensinados em outras disciplinas do curso e foi criada a disciplina Programas de saúde com o objetivo de “[...] qualificar o futuro docente a ministrar esta disciplina no 2º grau e a ser multiplicador de Educação para a Saúde” (CALDAS, 1991, p. 9).

Na versão curricular de 1991 as disciplinas Ensino de Ciências e Ensino de Biologia tornaram-se obrigatórias, valorizando a formação do professor na área de ensino. Ambas as disciplinas tiveram aumento de carga horária: Ensino de Ciências para 90

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

horas semestrais, no 6º período, e Ensino de Biologia para 60 horas, no 7º período do curso.

Em relação à disciplina acadêmica Ensino de Biologia, o objetivo pretendido era: “[...] propiciar ao aluno a oportunidade de se exercitar no preparo e execução de práticas que contribuam para um bom desempenho do magistério de Biologia nos 1º e 2º graus de ensino”. Essa disciplina abordava conteúdos de botânica, zoologia, genética e ecologia e na sua ementa foram incluídos métodos: científicos, da redescoberta, de problemas e de projetos. Entre as atividades a serem realizadas, estavam previstas: “[...] visitas didáticas a museus de ciências, praças públicas, Jardim Botânico, floresta da tijuca e reserva florestal do Grajaú”; confecção de material didático; montagem de coleção de animais e de herbário didático; montagem de aquário e terrário. Também constava da ementa da disciplina a análise de livros didáticos e a organização e montagem de laboratórios para o 1º e 2º graus.

De acordo com Viñao (2008) e Goodson (1997, 2001), as disciplinas refletem campos hegemônicos de poder social e acadêmico, com apropriação ou exclusão de espaços. A apropriação de espaços acadêmicos pela disciplina Ensino de Biologia se estabeleceu com a obrigatoriedade e o aumento da carga horária no currículo de 1991.

O Curso de Ciências Biológicas – Modalidade Licenciatura Plena na versão curricular de 1988 aproximava-se do modelo de formação “3 +1”, que dominou por muitos anos os cursos de Licenciatura no Brasil, com a formação de um especialista - o biólogo, que complementarmente em mais um ano a habilitação em licenciatura. O aumento do número e da carga horária de disciplinas acadêmicas voltadas ao ensino de Ciências e de Biologia em 1991 pode ser compreendido como uma valorização de saberes especializados na formação de professores nessa área.

Considerações Finais

As mudanças na obrigatoriedade e no aumento da carga horária das disciplinas acadêmicas Ensino de Biologia e Ensino de Ciências no curso de Licenciatura em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Ciências Biológicas em estudo apontam para uma organização que valoriza os saberes profissionais especializados na formação de professores de Ciências e Biologia.

São necessários outros estudos históricos e curriculares sobre disciplinas acadêmicas e cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas para a compreensão de mudanças e continuidades na formação de professores de Ciências e Biologia no Brasil.

Referências

AYRES, A. C. M. *Tensão entre Matrizes: um estudo a partir da Faculdade de Formação de Professores/UERJ*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2006. 183 f.

CALDAS, N. P. Parecer sobre a Revisão Curricular do Instituto de Biologia datado de 23/10/1991. Documento datilografado. 11p.

GOODSON, I. F. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.

GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Editora Educa, 1997.

INSTITUTO DE BIOLOGIA *Proposta de Nova Estrutura Departamental*. Documento datilografado. 18 p., 1989.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009, p. 9-29.

SANTOS, M.C. F. S. *A Biologia de Candido de Mello Leitão e a História Natural de Waldemiro Alves Potech: Professores autores e livros didáticos - conhecimento e poder em disputa na constituição da Biologia escolar (1931 - 1951)*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2013.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, 174-214, 2008.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A POLÍTICA DE CONTROLE PÚBLICO POR MEIO DA AVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Ester de Azevedo Corrêa Assumpção
UNIRIO
GEPAC
SMEDC
ester-assumpcao@uol.com.br

O trabalho apresentado é parte de uma pesquisa cujo interesse surge de questionamentos resultantes da experiência enquanto orientadora educacional em uma escola de Ensino Fundamental. É possível perceber diversas concepções e práticas de avaliação convivendo no interior da escola. Algumas práticas são marcadas pela busca de uma avaliação formativa e emancipatória; entretanto, a sistematização dessas práticas torna-se difícil pela submissão aos padrões de qualidade produzidos em grande escala, que acabam por conduzir a práticas classificatórias e hierarquizantes. Com a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o que ele representa na produção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, a avaliação tem assumido centralidade nas discussões cotidianas da escola, não só na sala de aula como também nas práticas gestoras.

Considerando o interesse investigativo, esta pesquisa propôs ouvir docentes sobre os processos avaliativos dos alunos, tendo atenção especial as concepções de avaliação e currículo presentes nas falas dos professores e condicionantes da rede escolhida para a pesquisa, principalmente no que se refere à organização do tempo escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, já que em sua organização, a rede tem os três primeiros anos compondo o Ciclo de Alfabetização e os demais seguem como anos de escolaridade, sem interlocução com a proposta de organização escolar em ciclos.

O quadro conceitual elaborado neste trabalho envolve aspectos referentes à avaliação e à política de controle público da educação brasileira no contexto dos

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

processos internacionais de regulação e práticas curriculares no ciclo de alfabetização (FETZNER, 2014).

Não obstante o uso das entrevistas semiestruturadas e conversas, o processo de investigação conta com uma revisão às publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, enquanto entidade responsável pela veiculação de grande parte das pesquisas vinculadas aos diversos programas de pós-graduação do país. Também foi realizada consulta à base de dados da Scielo Brasil, por considerar fonte importante de veiculação de textos do campo da educação e, por fim, consulta à base de dados da CAPES, onde se encontra o banco de teses e dissertações.

Com as consultas realizadas, foi possível verificar que os estudos da escolaridade em ciclos têm sido arrefecidos nos três fóruns consultados, o que poderia ser uma consequência ante o interesse crescente no campo da avaliação no que concerne aos aspectos da política de controle público por meio da avaliação.

Ao conversar com os professores, foi possível verificar, principalmente na escola do 1º Distrito, cujo quantitativo de docentes entrevistados totaliza cinco dos 24 professores, uma aquiescência ao discurso hegemonicamente construído que conduz as práticas docentes a uma obsessão pela eficácia (GIMENO SACRISTÁN, 1997), aferida por meio dos exames. Tal discurso é percebido nas práticas avaliativas dos professores, que, ao realizarem simulados e construírem seus instrumentos de avaliativos, objetivam controlar o baixo desempenho, tendo como parâmetro a Prova Brasil e as Matrizes de Referência.

Nas entrevistas com os professores, foi possível perceber ainda uma contradição própria de quem efetivamente realiza seu trabalho com compromisso e dedicação; dedicação que passa a ser entendida como resultado da mensuração e do prêmio, decorrentes do processo de regulação que externamente tende a uma política de responsabilização e meritocracia. As escolas com os maiores índices tiveram seus nomes expostos em outdoors, receberam homenagens e o reconhecimento da comunidade local, que crê na proposição do índice de determinar qualidade.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Eu acho que não é só pela Prova Brasil e sim porque eu hoje acredito que essa é a maneira mais eficiente de você ter uma educação de qualidade. É cobrar! Eu acredito que nessa maneira que a Prova Brasil acaba cobrando os conteúdos aos alunos.

(...)

A função da avaliação... Quando eu estou avaliando o meu aluno é saber realmente o que ele aprendeu. Mas eu não falo só dessa avaliação prova, não. É você avaliar o aluno constantemente em sala de aula. Porque eu não acredito muito nessa questão de você dar essa avaliação formativa, a prova, você tira uma nota. Eu acho que é muito mais que isso. Às vezes o aluno naquele dia não estava bem, aconteceu algum problema. É mais aquilo que você vê todo dia, da capacidade do aluno. É o resultado que obtenho dessas avaliações, não é pra tá julgando ou quantificando quanto aquele aluno aprendeu. (Professora A, 1º Distrito)

A mesma professora relata que ficava angustiada, pois se dedicava tanto e seus alunos não obtinham um desempenho satisfatório, no que se refere ao exame externo.

Trabalho tanto, cobro o conteúdo, dou prova, tem que conjugar verbos e quando chega a Prova Brasil, o desempenho deles foi tão baixo e eu trabalhei tanto. Essa compreensão de que o que eu estava dando não estava coerente eu tive depois que comecei a trabalhar aqui. (Professora A, 1º Distrito)

A professora relata que passou a realizar o planejamento de acordo com as Matrizes de Referência, para adequar ao que é aferido nos exames, entretanto, em sua fala, não crê que a qualidade da ação educativa possa ser medida por meio de um exame e, mesmo assim, sua fala revela que as provas lhe permitiram perceber a forma incorreta com que trabalhava.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A redução da ação educativa tem sido percebida, por grande parte dos professores entrevistados, ao relatarem sofrer maior cobrança por parte da Equipe Técnica, Direção e Secretaria de Educação em ano de Prova Brasil, inclusive com maior oferta de cursos e reuniões de formação continuada, incentivando os professores a realizarem um trabalho preparatório. Um professor da escola do 3º Distrito, entrevistado no ano de 2011, em que houve edição da Prova Brasil, relata que

Antes de você chegar eu estava trabalhando história do Brasil. Eu não vou dizer que eles sabem dissertar sobre a história do Brasil desde o início, mas se você começar a levantar alguns aspectos, você vai observar que eles, que no início do ano só tinham aquela coisa do índio, conseguem bater um papo legal sobre a história do Brasil. Isso é um “baita” aspecto de qualidade. Mas minha turma este ano foi tipo uma turma de pré-vestibular. Pré Prova Brasil. A ideia era essa mesmo. Ano que vem, não tem prova e eu consigo incluir outras coisas. (Professor N, 3º Distrito)

A inclusão de mais elementos ao processo ensino-aprendizagem pode se alinhar com a possibilidade de rever as concepções de avaliação. Os professores fazem menção da avaliação que esteja a serviço da promoção de aprendizagens significativas, entretanto, ainda há uma manutenção de aspectos classificatórios de caráter hierarquizante e conseqüentemente excludente. Este trabalho, ao trazer o conceito de avaliação emancipatória (SAUL, 2010), estabelece reflexão quanto à possibilidade de reconstrução de percursos que, partindo da análise da realidade, apontem para uma transformação social. Neste processo é fundamental que se estabeleçam relações dialógicas em um processo de conscientização (FREIRE, 1987).

Com o estudo fica evidenciada a ideia de que a avaliação não tem uma só função, tem diversas funções, servindo a diversos objetivos que envolvem não só o aluno avaliado, mas também o professor, a instituição, a família e o sistema de ensino. Para

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

cada momento e para cada segmento é atribuída à avaliação uma função específica, sem desconsiderar ainda a perspectiva ideológica presente na lógica hegemônica.

A prática da avaliação é fundamental na ação educativa, principalmente, pois se verifica hoje a incorporação da cultura avaliativa no discurso e na prática de professores e sociedade em geral; entretanto, antes de ser uma questão de técnica, tem profundo compromisso político, pedagógico e ético. Tais questões corroboram com a premissa de que a avaliação precisa fazer parte de um projeto de sociedade comprometida com a democratização, inclusão e emancipação.

Referências

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22>.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, prática e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FETZNER, A. R. Ciclos & currículo: à procura de sentidos. *Espaço do currículo*, v.7, n.1, p.5-12, Janeiro a Abril de 2014 Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, J. *La pedagogia por objetivos: obsesión por lá eficiencia*. Madrid/ Espanha. Ediciones Morata: 1997

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, 8ª ed. 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

AVALIAR PARA INCLUIR OU EXAMINAR PARA EXCLUIR?

Ana Paula Lima da Silva - UFRRJ

E-mail: anaufrrj@hotmail.com

Este trabalho aborda o tema da avaliação como algo intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem e visa propiciar contribuições significativas ao campo educacional e proporcionar uma reflexão crítica sobre a práxis pedagógica no âmbito da avaliação. Apresenta a importância do processo avaliativo numa perspectiva diagnóstica e mediadora, a fim de incluir e acolher a todos os estudantes considerando as suas potencialidades, ao contrário da avaliação com conotação de exame que tem como objetivo classificar, selecionar e excluir.

Ao longo da nossa trajetória escolar somos marcados por “avaliações”, denominadas por conceitos positivos ou negativos, bom ou ruim, por nota “vermelha” ou “azul”. Geralmente, o aluno fica apreensivo, tenso, nervoso no dia de prova, teste, ou no dia que o responsável vai buscar o boletim para saber o resultado final do ano letivo, e então saber, se o aluno foi reprovado ou aprovado, se está apto ou não para prosseguir para a série seguinte. Como afirma Vasconcellos:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas séries iniciais, é certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada (Vasconcellos, 1995, p. 37).

Provavelmente, muitos estudantes já passaram por estas situações. No entanto, segundo Luckesi (1996), avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela. E, ainda afirma que avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

resultado possível. Por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O autor enfatiza que avaliar é um ato amoroso, ou seja, o objetivo da avaliação não é classificar, selecionar ou excluir o estudante. Nessa perspectiva, a avaliação serve para diagnosticar a sua dificuldade e necessidade para que assim, juntos, docente e discente, possam traçar novos caminhos, avançar, construir novos resultados e alcançar os objetivos propostos. E, ainda considera que o ato de examinar é oposto a tudo que foi citado, este sim, é classificatório e excludente, pois tem o poder de julgar e determinar se o estudante foi aprovado ou reprovado. Para o autor, muitos professores não distinguem a diferença entre o ato de avaliar e o ato de examinar. E ainda afirma que é impossível praticar avaliação dentro de um projeto pedagógico tradicional, pois, um projeto pedagógico que sustente uma prática de avaliação acolhedora, considera que o ser humano não está pronto e acabado. Os instrumentos, tais como provas e testes não avaliam, apenas coletam dados. Segundo o autor, não é preciso mudar os instrumentos avaliativos, tais como provas, testes, trabalhos individuais ou em grupos, mas sim, a postura do professor de examinar para avaliar. Refletir e decidir sobre o que fazer com esses dados, classificar ou diagnosticar? Esses instrumentos precisam ser utilizados para analisar o percurso, tomar consciência da situação em que se encontra para retomar o que for necessário e refletir sobre que novos caminhos serão percorridos para que o educando possa aprender.

Nesse sentido, a avaliação não é sinônimo de fazer provas, dar notas ou fazer boletins e não é como muitos professores e estudantes à definem: julgamento de valor dos resultados. Por isso, não deve ser vista como uma mera atividade burocrática, muito menos como instrumento de punição e de controle disciplinar, mas sim, como “inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 2014, p. 22). Nessa perspectiva, percebe-se a importância de oportunizar a tomada de consciência por parte dos professores que estão diretamente envolvidos com o ato de avaliar para que reflitam permanentemente sobre a contradição

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

existente entre a ação de avaliar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento.

Segundo Demo (1996) a avaliação qualitativa é um processo de acompanhamento permanente e diário, ou seja, a avaliação é processual com vistas ao bom desempenho do estudante com qualidade formal e política. Por isso não pode ocorrer de forma ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora. E/ou somente ao final do processo como acontece quando o professor utiliza apenas a prova como instrumento avaliativo.

A avaliação qualitativa significa o direito à oportunidade, que transcende sempre o mero desempenho quantitativo, alojando-se em cheio no espaço da cidadania competente. O aluno deve poder aprender bem a reconstruir conhecimento, em termos formais, como deve, sobretudo, aprender a tornar-se cidadão crítico e participativo. Como regra, a reprovação marcante do aluno deveria implicar a reprovação do professor, pelo menos acima de certos limites e em particular no Ensino Fundamental. Em todo o caso, o professor que reprova em massa está mais reprovado que os alunos reprovados. Assim, mais que dar aula, o compromisso do professor é a aprendizagem do aluno (Demo, 1996, p. 42 e 43).

O autor ainda faz uma crítica aos métodos avaliativos que encerram em si quantidades e produtos extensos e não em processos como é o caso da avaliação qualitativa, cuja marca é a intensidade. Não basta apenas averiguar se o aluno aprendeu determinado conteúdo de uma disciplina, mas o que ele fará com esse conhecimento e se é componente processual de sua cidadania, e não meramente instrumental.

A avaliação formativa compreendida como motivadora e orientadora com caráter reflexivo, dialógico e crítico ocorre ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem sem a intenção de sancionar, selecionar ou excluir e deve estar constantemente voltada para a prática pedagógica, conscientizando os alunos da importância do erro, não como fracasso, mas como oportunidade para novas aprendizagens. Valorizando sempre as habilidades e competências do estudante. Ao se referir à avaliação formativa, Melchior (2003) supõe que seria importante que, aos poucos, os educandos compreendessem que não se estuda visando um determinado

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

valor, ou seja, simplesmente para obter notas, mas para aprender, e, na medida em que forem fazendo as correções durante o processo, busquem perder o medo de errar e de serem avaliados. Segundo Perrenoud (1999, p. 103) “é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.” O autor considera que seria melhor falar em observação formativa do que em avaliação formativa, tendo em vista que o termo avaliação está intimamente ligado à medida, às classificações, aos boletins escolares, à ideia de informações codificáveis. E, ainda, afirma que a observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem que o professor tenha a preocupação de classificar, certificar e muito menos selecionar.

De acordo com Rabelo (1998), a avaliação deve ser contínua a fim de verificar os vários momentos de desenvolvimento do aluno, e o professor deve ter o cuidado de não o comparar com parâmetros externos a ele, mas sim com ênfase no seu próprio processo de desenvolvimento.

Portanto, podemos afirmar que avaliar é observar, é registrar, é a oportunidade que o professor tem para (re) planejar e (re) significar a sua prática, buscando novas estratégias e novas metodologias para que o estudante se desenvolva de forma integrada. Não apenas ao final de um período, mas durante todo o processo. Para isso, é indispensável respeitar as singularidades e acompanhar o desenvolvimento de cada estudante, vibrando com as suas conquistas e ajudando a superar os desafios.

A avaliação numa perspectiva inclusiva permite ao professor uma ilha de parada, um momento de rever as suas concepções de educação, e também, promove uma profunda reflexão sobre a sua práxis pedagógica.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

DEMO, Pedro. Avaliação sob o olhar propedêutico. 6ª Edição, Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 44ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. Avaliação: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. Avaliação: concepção dialécticolibertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O OBJETIVISMO E O SUBJETIVISMO NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Laryssa Rangel Guerra, UFRRJ, e-mail: laryssa.guerra@live.com

Yuri Santos de Menez, UFRRJ, e-mail: ysmenez@hotmail.com

Nádia Maria Pereira de Souza, UFRRJ, e-mail: nmpsouza@uol.com

Introdução

Não é de hoje que as tendências de ensino são alvo de inúmeras críticas na historiografia educacional, bem como no próprio âmbito escolar no que tange a postura profissional assumida pelos docentes ou até mesmo as avaliações desenvolvidas por eles. Nesse quesito avaliações educacionais, constata-se que elas obtiveram maior atenção por meio da psicologia da educação que, com o despontar da ciência, começou a ganhar um caráter científico (FRANCO, 1991) e a partir desse momento, acredita-se que os estudos relacionados a avaliação educacional apresentaram diversos avanços. A partir dessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é descrever a influência do objetivismo e do subjetivo nos processos de avaliação educacional na Educação Física escolar. A natureza da investigação foi qualitativa, descritiva e teórica.

O objetivismo e suas facetas na Educação Física

Esse olhar objetivista na educação, é representado na educação por meio das tendências pedagógicas liberais tradicional e tecnicista, conforme os estudos de LIBÂNEO (1985).

Desse modo, ao analisarmos o objetivismo, nos vem à mente a etimologia da palavra autoritarismo que é composta pela junção da palavra autoritário (que representa autoridade) mais a palavra “ismo” (que representa exagero), tendemos à realizar uma alusão ao caso da tendência pedagógica liberal tradicional, na qual observa-se a inibição

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

dos escolares quanto a sua participação durante as aulas, o que não é distante da realidade de algumas aulas de Educação Física, na qual os estudantes são induzidos aos métodos de repetição constante de movimentos, bem como de memorização de conteúdo sem qualquer criticidade (LUCKESI, 2005).

Diante da influência do objetivismo, o professor expõe as lições que os educandos devem realizar de maneira disciplinar (SAVIANI, 2008) e os trata numa perspectiva de uma educação bancária (FREIRE, 2005) de forma que a vivência educacional passa a ser vista como um mero processo de transferência de informações/dados, promovendo o estudante à posição de depósito de conteúdo.

É salutar lembrar nos idos de 1990, que para se ingressar nos cursos de Educação Física os candidatos à pleitearem uma vaga na educação superior, deveriam passar por uma espécie de teste de habilidades específicas uma vez que fatos objetivos são frequentes no processo de elaboração da ciência, e conseqüentemente, possuem relação com o que pode ser mensurado (FRANCO, 1991), dessa forma, o processo avaliativo desses candidatos ocorria por meio da classificação do nível de desempenho – classificando-os em pessoas aptas ou inaptas a ingressarem no curso – o que desconsiderava/limitava um olhar voltado a uma possível maneira de diagnose (LUCKESI, 2005) com o intuito de focar e potencializar o ensino nos pontos que mais precisam ser trabalhados, bem como acompanhar o seu desenvolvimento.

Já por outro lado, mas separados por uma linha tênue, influenciada pelas políticas públicas oriundas da indústria e do produtivismo, observa-se a tendência pedagógica liberal tecnicista, que parte de um positivismo – ao se apropriar de uma visão mais pautada na cientificidade e na técnica –, nesse contexto, as aulas de Educação Física são voltadas à tríade racionalidade-eficiência-productividade na qual a razão é utilizada a fim de se evitar quaisquer interferências que possam ser geradas pela subjetividade, eliminando assim qualquer situação que possa pôr em risco o padrão de “eficácia” estipulado (SAVIANI, 2008) pelos docentes, e outro aspecto observado é o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de que o processo educativo visa ser objetivo e operacional, como se é visto no ambiente fabril.

Ainda na perspectiva do tecnicismo, as avaliações educacionais em geral, apresentam-se similares aos controles de qualidade de uma empresa, no qual espera-se que o trabalhador dê sempre o seu máximo, tenha seu comportamento modelado a fim de que se atinja metas e objetivos, ao trazer para o âmbito escolar é o que se espera dos estudantes, e não obstante, os professores que normalmente abordam tal perspectiva educacional, direcionam uma visão prática similar a um “adestramento” (MAUSS, 2003) dos corpos, para uma obtenção de maior desempenho/rendimento por parte de seus alunos, do mesmo modo em que se pode observar nas grandes indústrias quando se têm ações que visam um aumento de produtividade.

Sendo assim, essa metodologia tende a uma ótica mercadológica e engessa os professores ao fazer com que as turmas mantenham um padrão de aprendizado para que posteriormente à formação escolar, eles apresentem o mesmo nível de conhecimento para atuação no mercado de trabalho, logo, a abordagem pedagógica tecnicista não está preocupada com a capacidade crítico-social dos alunos.

A necessidade do olhar subjetivista na Educação Física

Evidentemente, isso explica-se pela própria natureza epistemológica do modelo “objetivista”, que fragmenta a realidade e pressupõe, erroneamente, que a totalidade pode ser concebida por associações de elementos parciais, os quais, desde que somados e interligados, têm, em tese, condições de explicar o todo. (FRANCO, 1991, p. 18).

Ao seguir tal ideia, a avaliação objetivista faz uso de momentos destacados para avaliar os escolares como um todo. O desenvolvimento deles no decorrer da intervenção não caracteriza um aspecto avaliativo, sendo assim, a avaliação ocorre com o desempenho momentâneo desses alunos de acordo com o que o professor considera importante o estudante saber.

Em contrapartida, a abordagem subjetivista dá uma maior ênfase para o papel desempenhado pelo sujeito, não contemplando o objeto de conhecimento (FRANCO,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

1991). A avaliação subjetivista objetiva analisar o que o discente sabe, ao partir do que ele traz consigo para as aulas, de sua bagagem com suas experiências de vida. Além disso, o processo no decorrer da intervenção pedagógica observando a evolução do estudante é um dos critérios que compõe a avaliação subjetivista. Nas aulas de Educação Física a abordagem subjetivista pode auxiliar para que o educando possa ser avaliado com maior equidade, diferentemente do que ocorre com os testes padronizados, que são frequentemente utilizados em avaliações de Educação Física e buscam absorver critérios acrílicos (FRANCO, 1991) no qual o aluno deve apenas reproduzir a biomecânica correta do movimento independente da sua evolução no desenvolver da intervenção pedagógica. Nesse sentido, o subjetivismo permite que cada discente seja avaliado de forma distinta, considerando a individualidade e a evolução dos sujeitos.

Conclusão

Em suma, pelo fato da Educação Física na maioria das vezes contemplar os diversos desportos, apresenta uma relação mais próxima com uma avaliação que visa o produto final, desprezando todo o processo desenvolvido no decorrer da intervenção pedagógica. Por outro lado, a avaliação educacional não precisa tomar esse rumo quando a intervenção for de caráter desportivizante, podendo o professor fazer um parâmetro da evolução do próprio estudante (respeitando sua individualidade), ao levar em consideração os aspectos subjetivistas que envolvem o caráter individual de cada ser, no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que a sua avaliação perca assim o sentido objetivista e excludente. Entretanto, para além do objetivismo e do subjetivismo, a avaliação educacional na Educação Física deve ser repensada a partir das tendências críticas da Educação, pois estes dois modelos isolados não conseguem trabalhar a dimensão política e social da educação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. In: Souza, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. São Paulo: Papirus, 1991. pp. 13-26.

FREIRE, P. A concepção bancária da educação como instrumento de opressão: seus pressupostos, suas críticas. In: _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^a edição, 2005, p. 57-76.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública** - a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: _____. **Filosofia da Educação**. 17^a ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 27-47.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: _____. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 401-422.

SAVIANI, D. O problema. In: _____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 3-28.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
DOCUMENTO QUE FALA DE NÓS OU FALA POR NÓS?

Ruth Ramiro – SEMED São Gonçalo – ruthramiro@gmail.com

Grupo de Pesquisa: Laboratório de Pesquisa em Infância, Imaginário e Subjetividade –
LAPIIS- INFES

“Nós como sociedade não podemos nos prevenir de modismos e panaceias a menos que olhemos com cuidadosamente para como nos enredamos nela” (RAVITCH, 2011)

Nosso olhar cuidadoso partirá das atuais concepções instituídas pelas políticas públicas polarizadas em nome de “novos” encaminhamentos à educação por meio da Base Nacional Comum Curricular, mas fortalecidos com princípios voltados aos interesses total do capital. Portanto, procuramos compreender como se delinea o ambíguo paradoxo do currículo diante à modernidade, ao espantoso desenvolvimento tecnológico e ao econômico mundial entre a negação humana, no que consiste na desvalorização do social, da política, das memórias, das narrativas e das experiências, na trajetória docente. Assim, faz-se necessário entender essa correspondência entre a atual estrutura social e a forma como o capitalismo, na hierarquização controlada do mercado de trabalho opera em relação às matrizes curriculares e culturais, no que diz respeito ao planejamento dos conteúdos para as escolas que nos levam a pensar em outros sentidos, fazer perguntas, levantar dúvidas em buscas de saídas ou entradas sobre a construção do currículo enquanto organização social, abrindo possibilidades para criação de ações pedagógicas cujos documentos precisam abrigar o falar de nós, de quem somos e não no falar por nós.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Entretanto, esse entendimento equivocado de documentos que falam por nós, em nome de todos, não são ingênuo, sobre a conceituação do planejamento curricular, matriz, torna-o racional, fechado ao separá-los por divisórias rígidas, já que os concebem apenas a “aplicação de critérios para formulação de um plano eficaz de ensino, constituído de objetivos e conteúdo, assim como de orientações didáticas e critérios de avaliação” (Lopes, 2011, p.63). Neste sentido, a concepção de currículo e de matriz curricular são deslocados, considerados como algo distante das ações educativas, existentes em espaços sem significação, representados por classes antagônicas, com divisões sociais. Mas também, o currículo, visto como texto, como discurso, como matéria significativa, não estão separados da relação do poder (Silva,2010).

Porém , nos fica claro essa materialização do poder fortalecida pelas ideologias neoliberais que aparecem estruturadas pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, onde institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no oferecido pelo sistema âmbito da Educação Básica, com objetivo em avaliar a qualidade de ensino nacional de educação a partir dos testes padronizados para todos os alunos do país. “Vivemos num tempo de afirmação de identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado” (Silva, p.8, 2010).

Nessas condições, os sujeitos não são reconhecidos como autores da história, eles não são avaliados pela sua própria construção, cultura e criticidade, pelo contrário, ficam reduzidos a formas simplistas do conhecimento, como se este, fosse fixo e herdado. Entretanto, encontram-se alistados nas relações estatísticas frias, como os aprovados, sobretudo, os reprovados, qualificados pelos resultados isolados das pesquisas. Dessa forma, a mídia como grande aliada do poder hegemônico desmoraliza, enfraquece e os enterram sobre os escombros da história, pois torna- se mais interessante que esses sujeitos sejam ausentes, sem reconhecimento da sua capacidade de pensar, aprender e recriar. De tal modo, que os preconceitos são reforçados pelo sistema escolar e suas políticas, pois banalizam o conhecimento curricular, formatando-

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

o de acordo com interesses do mercado que condena a cultura social, segrega a ação pedagógica docente e dos estudantes das escolas públicas populares. Nessa reprodução do sistema:

Importa manter os preconceitos históricos e o sistema escolar oferecer material para reproduzir a carga de preconceitos regionais, sociais, raciais que pesam em nossa história sobre esses coletivos populares e sobre seus (suas) filhos(as). (Arroyo, p.57,2013)

Neste sentido, Apple (1989, p.37-53 citado por LOPES, 2011, p. 81), “critica os curriculistas instrumentais por defenderem que a escola deve distribuir o conhecimento técnico para ampliar o mundo produtivo”, pois trata-se de uma visão conservadora da atual estrutura econômica, que visa reproduzir as desigualdades sociais. Para ele, a escola vai produzir os sujeitos exatamente como o sistema econômico exige, gerando conhecimentos de forma que correspondam ao capital cultural dominante, de forma a sustentar esse mesmo poder econômico. Reforçando a padronização do conhecimento ao negar uma discussão política e pedagógica da cultura no processo seletivo.

Essas disputas são marcadas no currículo porque interferem diretamente no contexto da escola, da grande massa dos trabalhadores. Por outro lado, tendem esconder os diferentes interesses negociados pelo setor econômico e referendadas pelos investidores da educação, que em contrapartida impõe políticas educacionais para interferir nas práticas educativas relacionadas ao tempo escolar, aos horários, as atribuições das tarefas de casa e de forma lucrativa os livros didáticos.

Sabe-se que esses investidores da educação têm influenciado diretamente as políticas do currículo para favorecimento aos empresários, retirando do docente a valorização profissional, bem como essa relação de produção criadora com o currículo, já que as confecções dos livros didáticos ficam na responsabilidade do setor privado, incumbidos assim, de proporcionar a formação docentes dos professores de acordo com as propostas das editoras. Entretanto, qualidade para o projeto hegemônico desvincula a infraestrutura escolar, visto que segundo os banqueiros torna-se necessário economizar com esses aspectos fundamentais para o bom funcionamento da educação. Como aprender

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

com alegria, sem quadras na escola, banheiros sem funcionários para limpeza, poças d'água, telhados quebrados...?

Nessa negociação, a responsabilidade da escola pelas parcerias para execução do currículo em diferentes locais da comunidade, para promoção das atividades pedagógica. Sabemos, por vezes, tornam-se pouco funcionais, pois articular ações pedagógicas fora da escola envolve mais funcionários, professores, ou seja, uma equipe para fazer acontecer as atividades culturais, recreativas, de suma importância para execução prática do currículo. Então, essas orientações vão sendo formatadas sem a preocupação com aprendizagem, mas, reforçam cada vez mais, a exclusão de direitos mínimos aos mais pobres, cujas despesas, segundo esse projeto, devem ser compartilhadas com as famílias e as comunidades (Torres, 2003).

Além disso, em função de uma suposta qualidade as escolas tornam-se responsáveis pelos seus resultados, e para isso a OCDE, Banco Mundial, fixam padrões que influenciam diretamente no rendimento escolar, adotando estratégias para monitorar o desempenho escolar, como as avaliações externas.

Torres, 2003 afirma que boa parte de quem opina sobre políticas da educação, tomando importantes decisões neste campo, tanto em âmbito nacional como mundial, não têm experiências necessárias para lidar com os campos os quais decide: a educação básica, o ensino e aprendizagem em sala de aula, a aprendizagem infantil, a capacitação docente, o desenvolvimento e reforma curricular etc. Poucos deles estiveram alguma vez em sala de aula como docente numa instituição escolar e, ainda, poucos mantêm seus filhos no sistema público para o qual são pensadas e desenhadas as propostas.

Além do mais, essas indiferenças com relação à educação precisam ser ressaltadas, para entendermos como o currículo tem sido organizado pelo capital, reproduzindo culturalmente as estruturas sociais, pois trata-se de aparelho ideológico do Estado. Afinal, precisamos olhar com desconfiança esses discursos impostos pelas atuais políticas públicas que carregam em seus textos a autonomia, a descentralização, currículo, emancipação, cultura, que se encontram carregadas de conceitos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

estritamente relacionados com o capital. Assim, entendemos que o discurso se tornou um ato de poder e que nas atuais políticas públicas ele vem sendo utilizado como estratégia para ressignificar maneiras e sentidos que se constituem próprios da prática curricular. Porém, ressalta-se no caso do currículo que se constitua uma prática de poder, também pode ser aquele que busca outra história, não linear, que nega o “estado confortável”, que movimenta os sujeitos como criadores de sua história e que querem falar delas com suas experiências políticas, sociais e culturais.

Referências Bibliográficas:

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputas. 5ª. edição, Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Base Nacional Comum Curricular. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

Acessado em: 08.06.2018

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.115, pp.139-154. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>. Acessado em 01/04/2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo (cap.1). In: Teorias do currículo. São Paulo – SP: Cortez, 2011. NOVOA. A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.3ª. edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TORRES. Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica: As estratégias do Banco Mundial. In: O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.4ª. edição, São Paulo: Cortez, 2003.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFMG-SJE

Rosiana de Sousa, UFRRJ, rosiana.sousa@ifmg.edu.br

José Fernandes da Silva, IFMG, jose.fernandes@ifmg.edu.br

Sandra Maria Gomes Thomé, UFRRJ, sandramgthome@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Neste trabalho serão apresentados resultados bibliográficos de uma pesquisa de mestrado, que busca compreender o processo de integração do Curso Técnico Integrado em Agropecuária (CTIA), especialmente, nas relações estabelecidas no âmbito da Matemática.

O currículo tema de diversas discussões e investigações, elenca conceitos, objetivos, dados, experiências e demais informações. A busca por compreender o que é e como deve ser constituído o currículo escolar, desde seu surgimento, tem trazido indagações importantes.

No tocante ao currículo integrado, esta modalidade também vem sendo discutida e ganhando destaque no meio escolar e nos estudos acadêmicos. Segundo Matos e Paiva (2009), a integração na educação, geralmente pautada em inovação ou renovação, está associada a melhorias no processo ensino e aprendizagem.

A pesquisa em andamento, e se originou do anseio em investigar o CTIA do Instituto Federal de Minas Gerais/*Campus* São João Evangelista (IFMG/SJE). O questionamento acerca do processo ensino e aprendizagem no CTIA pretende apresentar como e se tem ocorrido a abordagem da Matemática de maneira integrada e, em caso positivo, como se dá a integração, com base na hipótese de que a Matemática pode se configurar como área propulsora para a efetivação da integração curricular.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

MATERIAL E MÉTODOS

A investigação está em andamento, tendo sido empreendidas pesquisas bibliográfica e documental, assim como a elaboração de questionários e entrevistas dirigidos a docentes, discente e gestores do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFMG/SJE. Com os docentes, procura-se investigar as possibilidades e desafios enfrentados pelos mesmos no que tange à integração da Matemática com as disciplinas da área de formação profissional do curso. Junto aos discentes, objetiva-se verificar se há ou não a percepção de integração, utilizando a Matemática como mote; os gestores, efetivamente poderão colaborar tanto na identificação dos desafios encontrados como nas potenciais soluções que poderão ser adotadas para garantir a integração curricular na prática do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao mencionar curso integrado, dá-se o entendimento de que é um curso onde os conhecimentos se articulam, valorizando a tecnologia, a cultura, as práticas, os valores e os aspectos socioeconômicos para se tornar um curso completo, integral.

O vocábulo ‘integração’ tem sido abordado para tratar de assuntos relacionados à formação, cursos e currículos. Santomé (1998, p. 25) menciona que a integração tem sido relatada de maneira irônica, pois sempre há quem diga que “[...] a única coisa que liga as diferentes salas de aula em uma instituição escolar são os canos da calefação ou os cabos elétricos”.

O currículo, por sua vez, tem se destacado devido ao seu real sentido na educação, no entanto entendimentos equivocados quanto ao currículo ainda são comuns. Menezes (2009) destaca que para alguns profissionais da educação, o currículo se baseia tão somente em conteúdos, metodologias, estratégias e matérias.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Este entendimento de currículo não é positivo, Goodson (2007, p. 242) deixa claro que é necessário mudar esta ideia “precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida”.

Pring, citado por Santomé (1998) ao tratar de currículo, caracteriza os termos interdisciplinaridade e integração. O autor considera que interdisciplinaridade é um termo apropriado para se referir a inter-relação de diferentes campos do conhecimento com fins de pesquisa ou de solução de problemas. Quanto à integração, “significa a unidade das partes, que seriam transformadas de alguma maneira. Uma simples soma ou agrupamento de objetos distintos ou de partes diferentes não criaria necessariamente um todo integrado” (PRING apud SANTOMÉ, 1998, p. 112).

Assim, segundo Santomé (1998) o autor Pring, considera a integração como o termo que mais se adequa para destacar a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições de ensino.

Destarte, diante do valor do currículo integrado, há que se vê-lo com uma nova visão, como Sacristán (2017) destaca, o currículo é um lugar de essencial importância.

À medida que o currículo é um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre as ideias e os valores, por um lado, e a prática, por outro, supõe uma oportunidade para realizar uma integração importante na teoria curricular. Valorizando adequadamente os conteúdos, os vê como linha de conexão da cultura escolar com a cultura social (SACRISTÁN, 2017, p. 53).

O autor menciona, também, que esta valorização é vista no contexto em que se realiza, e que contém diversas condições para a concretização do diálogo entre o projeto e a realidade; além disso, acrescenta que “sendo expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural, o currículo molda a própria relação na prática educativa concreta e é, por sua vez, afetado pela mesma” (SACRISTÁN, 2017, p. 53).

Com relação ao currículo integrado, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) considera que, “a integração curricular entre o Ensino Médio e o Profissional, objetiva

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

integrar o jovem ao contexto sociocultural atual, propiciando formação que possibilite uma escolha profissional sintonizada com os requisitos técnicos e tecnológicos próprios de sua área de formação” (BRASIL, 2015, p. 9).

É possível perceber que o currículo integrado propõe que haja o relacionamento entre as disciplinas e, no que se refere ao curso Técnico Integrado em Agropecuária, entende-se que deve haver um diálogo entre as disciplinas do curso. No entanto, muitas vezes os docentes encontram dificuldades em efetivar na prática a integração e os discentes em assimilá-la, principalmente quando se trata da Matemática.

A Matemática é tida como uma disciplina de difícil aprendizagem, mas ela é de grande importância para aplicação dos conhecimentos práticos do dia-dia, conforme aborda Carraher, Carraher W. e Schliemann (1993, p. 45) “a matemática é hoje tanto uma ciência como uma habilidade necessária à sobrevivência numa sociedade complexa e industrializada”. No Curso Técnico Integrado em Agropecuária, a Matemática, segundo o PPC, pertence à Base Nacional Comum (Ensino Médio), ao passo que outras disciplinas, da parte denominada formação profissional, apontam relações intrínsecas com conteúdos matemáticos, portanto, ocupam conjuntos disjuntos no percurso da formação.

Nas escolas que ofertam Ensino Médio, são disponibilizadas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como Matemática, Português, Geografia, História, etc. Todavia, no contexto da educação profissional, o ensino da Matemática deve acontecer como destaca Santos (2012):

[...] o ensino de Matemática nos IFETs não deve acontecer como em instituições de ensino que ofertam apenas o Ensino Médio, nem priorizar somente a formação técnica. É preciso que a Matemática, assim como as demais disciplinas, auxilie no desenvolvimento das capacidades que são os objetivos do ensino integrado. A pretensão de que no futuro o estudante seja um trabalhador deve ser encarada como princípio educativo no sentido da politécnica ou da educação tecnológica, em que os conceitos estruturantes sejam o trabalho, a ciência e a cultura (SANTOS, 2012, p. 16).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Conforme a citação acima é necessária que a integração ocorra significativamente, e conforme este trabalho, no Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Assim, diante das abordagens apresentadas é possível perceber que nos cursos integrados é imprescindível que os conteúdos sejam desenvolvidos de maneira integral, para que as necessidades de cada área sejam supridas e que consequentemente contribuam com a formação do estudante. E no que tange a Matemática, esta área tende a ser a propulsora para a efetiva integração curricular, visto que se relaciona com as diversas áreas do saber.

Espera-se que a pesquisa proporcione resultados que contribuam com o desenvolvimento da instituição, especialmente no CTIA. Não se pretende conceituar este curso, e sim apresentar se a Matemática tem contribuído com a integração no curso.

No momento está sendo reformulado o PPC do curso a ser pesquisado, e diante deste trabalho também se almeja apresentar as potencialidades, assim como os pontos falhos encontrados durante a realização da pesquisa.

Referências

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus São João Evangelista*. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária**. 2015. Disponível em: <<http://www.sje.ifmg.edu.br/portal/>>. Acesso em: 05 maio 2017.

CARRAHER, David William; CARRAHER, Terezinha Nunes; SCHLIEMANN, Ana Lúcia Dias. **Na vida dez, na escola zero**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. v. 12, n. 35, p. 241- 252, maio/ago. 2007.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Currículo integrado e formação docente: Entre diferentes concepções e práticas. **Revista Vertentes**, São João Del Rey, v. 33, 2009. Universidade Federal de São João Del-Rei. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/vertentes/>>. Acesso em: 04 maio 2017.

MENEZES, Maria Aparecida de. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009. cap. 11, p. 201-219.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Fernanda Pereira. **Ensino Médio Integrado ao Técnico**: Uma análise da disciplina Matemática. 2012. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto. Mestrado Profissional em Educação Matemática, Ouro Preto -MG.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DIFERENTES SENTIDOS DA POLÍTICA CURRICULAR SOBRE “DIREITOS DE APRENDIZAGEM”

Mariana Monteiro Palmares, UFRJ, palmaresmari@gmail.com

Sabrina Rodrigues Silveira, UFRJ, ferrinsabrina@gmail.com

Elaine Constant Pereira de Souza, UFRJ, constant.ela@gmail.com

Esse trabalho tem como objetivo analisar o conceito de “direito de aprendizagem” proposto na 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e observar o posicionamento de diferentes representações institucionais: sociedade civil (no caso, Todos Pela Educação) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A inquietação com essa versão se dá a partir das críticas apresentadas pela ANPEd. Conforme essa instituição, a Base

privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar (Nota da ANPEd, 2018)

A ideia de centralização dos conteúdos curriculares aparece na proposta do Todos Pela Educação. Como apresentado no site, “a participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é fundamental para promover o salto de qualidade de que a Educação Básica brasileira necessita”.

Assim sendo, realizar pesquisas sobre documentos como da BNCC se mostra importante, visto que podem contribuir para a discussão sobre políticas públicas, a partir

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

da observação de sua eficácia ou não na qualidade do ensino escolar, e influenciar nos rumos da educação brasileira com a ideia de currículo “comum”.

De acordo com Souza (2006), existem diferentes perspectivas sobre a definição de política pública. No entanto, ao analisar diversos autores da área, ela resume como um “campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (2006, pág. 26). Isto é, essas políticas tratam das atividades do governo e seus efeitos, incluindo os limites que estão ao redor dessas ações e as relações que o governo estabelece com outros grupos sociais e outras instituições.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), as políticas públicas, em especial de caráter social, como a educação, “não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões do governo” (pág 9).

A política pública é um campo multidisciplinar, então pode ser analisada por teorias de diversas áreas, como a ciência política, a sociologia e a economia. Isso se deve ao alcance de sua influência, como destacado por Souza (2006, pág. 25): “as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade”. Em uma visão holística desse tema, o todo se torna mais relevante que a soma das partes e as instituições e interesses exercem influência, mesmo que seja em graus distintos. Por isso, esse trabalho busca analisar o posicionamento de distintas representações institucionais diante da BNCC, uma acadêmica e outra político-empresarial.

A BNCC, como o nome já diz, tem como intuito apresentar uma proposta curricular que sirva como base para as escolas brasileiras. De acordo com sua formulação, ela define um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

desenvolver nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), visando garantir os “direitos de aprendizagem” e desenvolvimento. Ressalta também que contribuirá em elementos como avaliação, elaboração de conteúdos de educação e formação de professores.

O conceito de competência, apresentado no documento, se caracteriza pela “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, pág. 6). Então, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento seriam formados por dez competências gerais, que são proporcionadas pelas aprendizagens essenciais, citadas na Base.

Porém, sendo a Base uma política pública, pode contar com diferentes formas de adesão ou de rejeição. Essas são marcadas por disputas atreladas às decisões dos distintos grupos sociais e culturais, como descrito no texto de Souza (2006). Assim sendo, os sentidos de produção e implementação de uma BNCC dependerão dos grupos envolvidos no debate e das percepções acerca da necessidade (ou não) de um currículo comum para o país.

Matos e Paiva (2007) destacam, utilizando os estudos de Ball, que os sentidos das políticas não podem ser controlados pelos autores das mesmas. No entanto, eles fazem uma tentativa de colocar limites nas possíveis interpretações e procuram apresentar um sentido correto para elas. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a compreensão sobre o sentido de uma política pública transcende a esfera específica e exige o entendimento do projeto social do Estado que se delineia em um determinado momento histórico. Logo, é necessário analisar os diferentes posicionamentos, tanto na defesa quanto na negação da BNCC, para se observar os sentidos dados a ela e qual são seus efeitos como política pública.

Para isso, esse estudo, ainda que inicial, pretende elucidar os sentidos dados para “direitos de aprendizagem” apresentados na Base e presentes em alguns documentos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

oficiais como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e nas cartas públicas de entidades educacionais como a ANPEd.

Levantamentos preliminares mostram divergências entre o movimento político-empresarial (Todos pela Educação), o Estado e uma entidade que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação (ANPEd). Tais discordâncias se dão devido à concepção de política curricular trazida por cada grupo citado. Parece que a concepção de direito de aprendizagem da Base está produzindo um currículo de “comando” e não de “orientação”.

A discussão sobre a implementação de uma BNCC não é recente, Macedo (2015) analisa a linha do tempo elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e aponta que a constituição de 1988 teria iniciado o debate, seguido pelos seguintes documentos: LDB (BRASIL, 1996) e o PNE de 2010. Segundo a autora, “as bases curriculares comuns se configuravam em diretrizes para a educação e não uma proposta curricular ou uma listagem de conteúdos” (MACEDO, 2015, p. 892). Desta forma, os documentos que antecederam a BNCC vinham no sentido de orientação e a BNCC se propõe a listar conteúdos, como um comando.

Esse caráter de comando pode ser percebido através de uma pesquisa quantitativa realizada pela equipe do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Rio de Janeiro. Nela constatou-se que 44% dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental possuem como vínculo empregatício o contrato temporário, sendo que o tempo de permanência pode variar de seis meses a dois anos. Isso tem favorecido a troca constante de professores alfabetizadores e uma alta rotatividade. Logo, diante dessa situação profissional precária, a BNCC entraria como um padrão de objetivos a serem cumpridos em cada etapa da Educação Básica.

Diante dessa precarização do trabalho docente, surge a dúvida sobre a influência (ou não) da Base nesse processo. Ao viverem sob essa ótica instável, há a possibilidade de que profissionais utilizem a BNCC como um manual e não como algo que possibilite

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

novas criações em sala de aula. Portanto, mostra-se importante acompanhar os efeitos desse documento no contexto docente e o que se busca produzir com sua invenção.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação; Secretária Executiva Adjunta 2013. CONAE 2010: Conferência Nacional de Educação. Fórum Nacional de Educação, Brasília, DF, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Campinas: Educação & Sociedade, 2015.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades. Currículos sem Fronteiras, 2007.

Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

O Todos – Quem somos. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Porto Alegre: Sociologias, 2006.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CURSO TÉCNICO INTEGRAL DE FORMA INTEGRADA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA

Larissa Jussara Leite de Santana, IFRR, larissa.santana@iffrr.edu.br

Nádia Maria Pereira de Souza, UFRRJ, nmpsouza@uol.com.br

Liz Denize Carvalho Paiva, UFRRJ, lizdepaiva@yahoo.com.br

Introdução

Este texto apresenta os principais resultados da pesquisa de Mestrado em andamento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, cujo objetivo foi analisar a percepção discente quanto à implementação do curso Profissional Técnico de Nível Médio de Informática em regime Integral, de forma Integrada no Campus Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR.

O IFRR, Campus Boa Vista ao optar em 2015 pela oferta do referido curso desencadeou consequências que foram consideradas favoráveis e desfavoráveis, face aos aspectos curriculares, pedagógicos e de âmbito da avaliação educacional, motivando, assim, a realização desta investigação.

O estudo de natureza qualitativa fez uso de pesquisa bibliográfica e documental de modo a embasar os referenciais teóricos e metodológicos. A pesquisa de campo foi realizada por meio de observação sistemática e da aplicação de questionários juntos aos respondentes. Os resultados parciais apontaram que houve dificuldades no planejamento e implementação do curso, principalmente no que diz respeito à adaptação do currículo ofertado em um turno, para uma realidade de aumento de carga horária, de modo a contemplar dois turnos.

Metodologia

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Esta investigação foi realizada com base em estudos documentais e legais, contemplando também pesquisa de campo exploratória. O instrumento de coleta escolhido foi o questionário misto. Sua aplicação foi realizada junto aos estudantes do ensino médio integral, de forma integrada do curso de Informática no campus Boa Vista matriculados em 2015-1. Nesta ocasião, o Departamento de Registros Acadêmicos – DERA do IFRR atestou a documentação de 86 ingressantes. Deste número, houve a evasão de 35 alunos, o que correspondeu a 40,70% das matrículas ativas. Assim, a taxa de permanência no curso representou 59,30%, totalizando 51 alunos matriculados no segundo semestre de 2017, que se consolidaram como a população da pesquisa. Deste total, a amostra da investigação contou com a participação de 32 alunos.

Fundamentação Teórica

Para a análise da implementação do curso Profissional Técnico de Nível Médio de Informática em regime Integral, de forma Integrada no Campus Boa Vista do IFRR e os impactos de formação acadêmica dos discentes foi necessário considerar os pressupostos históricos e legais de origem do próprio Instituto Federal.

Com a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) foi criada uma organização acadêmica com características peculiares denominada Instituto Federal (IF). A definição dos IFs de que “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” revela um misto de especificidades que exigem tratativas diferenciadas de planejamento curricular e de gestão (BRASIL, 2008, art. 2º).

Diante deste cenário educacional plural, a mudança curricular do referido curso de Informática teve ainda mais elementos que pulverizaram sua implementação.

O curso Profissional Técnico de Nível Médio de Informática teve sua matriz curricular alterada de 4 (quatro) anos, ministrada em turno único, com carga horária de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

3.350 h, para um curso integrado de 3 (três) anos, ofertado em dois turnos, com carga horária de 3.760 h, de modo que a matriz curricular pudesse contemplar a formação geral e a formação profissional.

Ao longo do tempo, observamos que o Ensino Médio se configura a etapa da educação básica que foi impactada por significativas mudanças em sua estrutura educacional, matriz curricular e carga horária do curso. Diversos governos implementaram reformas no sistema educacional, em consonância com a lógica economicista e com o período histórico em questão (KUENZER, 2007).

Nas últimas décadas observamos interferências de organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial. Nesta trajetória identificamos como forma de resistência, a busca por uma educação de qualidade para o educando, consolidada para sua inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Os registros legais amparados no Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997); no Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004); e na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), dentre outros, guardam entre si, observadas as respectivas características, a escola dualista, configurada pela escola assentada no conhecimento e na tecnologia ofertada aos mais abastados, e a escola imbuída de caráter assistencialista aos menos afortunados (LIBÂNEO, 2012). Nesta perspectiva, a formação na escola pública deve proporcionar aos formandos a articulação entre os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade e os ensinamentos técnicos para a atuação profissional. Contudo, a fragmentação do saber capitaneada pelos Organismos multilaterais tem contribuído, sobremaneira, para a perda das funções da escola e conseqüentemente para o processo de alienação dos indivíduos, em especial na relação com o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a preparação para o exercício de profissões técnicas, não deve causar prejuízo às finalidades do ensino médio conforme art. 36-A da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Corroboram nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012, art. 5º.), ao definir

como sua finalidade o oferecimento de saberes para o exercício profissional, contudo, com o desafio de legitimar o direito do educando ao pensamento crítico.

Diante destes referenciais apresentaremos alguns resultados provenientes da implementação do curso Profissional Técnico de Nível Médio de Informática em regime Integral de forma Integrada no Campus Boa Vista do IFRR.

Resultados e Discussão

Os pesquisados revelaram algumas percepções acerca do curso, sendo algumas favoráveis e outras apontadas como críticas à implementação, foram elas: "É um curso muito bom e com aceitação no mercado de trabalho, mas nem todos os alunos conseguem adquirir o conhecimento"; "Ótimo aprendizado e experiência para o mercado de trabalho"; "A proposta do curso é boa, porém o fator humano por parte dos docentes e técnicos administrativos é falha"; "A infraestrutura do IFRR é perfeita, talvez a melhor do Estado, no entanto, a qualidade do ensino técnico não foi eficiente em muitos períodos, devido à ausência de professores em algumas matérias e a falta de dedicação de professores em outras. [...] (Estou falando dos professores de informática)"; "Ótimo curso, porém muito pesado. Ponto positivo: dá ao aluno uma visão completa do mercado de trabalho, além de ajudar na vida pessoal - Negativo: Excesso de trabalhos, muita Startup"; "Positivo: É em 3 anos e o mercado de trabalho em expansão".

Identificamos assim, aspectos que foram considerados antagônicos, o que nos permite observar distintas visões acerca da função da escola descrita por Libâneo (2012). A função da escola pública na perspectiva assistencialista e não dialógica, proporciona

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

um saber aligeirado para a absorção no mercado de trabalho, em oposição ao processo formativo comprometido com a emancipação do educando.

Considerações finais

Ao analisarmos os resultados da pesquisa, constatamos que a concepção de Ensino Médio Integral de forma Integrada, exige a superação da ambiguidade histórica que persiste em qualificar para o mundo do trabalho distanciada da formação geral para a vida. Com isto, o ensino médio deve promover o diálogo com o mundo do trabalho, e objetivar ao discente conhecimento curricular, político, humanístico e científico que vise a formação humana e profissional. O termo integral identificado na pesquisa, referiu-se à realização do curso em determinado espaço temporal, ou seja, em dois turnos e não no sentido de uma formação ampla e crítica.

Os elementos captados nas falas dos respondentes, embasados nos referenciais teóricos da pesquisa revelaram que será necessário um olhar atento às práticas pedagógicas e curriculares, bem como das concepções de educação realizadas no referido curso para que possa de fato alcançar o propósito do ensino integral, referenciado na formação humana, profissional, científica e política.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, DF, 9 de maio de 2012.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 26 jul. 2004.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____. Decreto nº 2.208/1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 7760, 18 abr. 1997.

_____. Lei nº 9.394/1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A ESCOLA E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DA ESCOLA

Andressa Farias Vidal, UNIRIO, Andressa.vidal@gmail.com

Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC)

Introdução

Esta pesquisa investiga a compreensão dos estudantes frente à escola, especificamente considerando as suas experiências de reprovação escolar, vivenciadas por pelo menos uma vez, ao longo dos seus processos de escolarização, e, desta forma, investigamos como as práticas avaliativas da escola são por eles percebidas.

O contexto de investigação é a Rede Municipal de Educação de Niterói, cuja organização escolar está estabelecida em ciclos desde o ano de 1999. Ao refletir sobre este tipo de organização, entendemo-lo como uma alternativa para a construção de uma escola outra, que perceba as diferenças e mostre-se democrática.

A política na pesquisa

Importante ressaltar que consideramos os enfoques históricos e políticos que influenciam no entendimento e na condução das práticas escolares, uma vez que são constitutivos das mudanças ocorridas no cenário escolar.

A importância da discussão política na escola e nos diferentes espaços sociais não é algo recente, mas, considerando os silenciamentos implementados pelo Estado e pela hegemonia oriunda do legado patriarcal, desenvolvido ao longo da história brasileira, ainda é algo em fase de desenvolvimento, especialmente analisando a participação da

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sociedade que não se sente afetada diretamente pelos desmandos e pela corrupção dos políticos, tais como empresários, que inclusive podem vir a beneficiar-se com esse tipo de ação, conforme alarmam os noticiários, principalmente nos últimos dois anos, quando várias empresas foram privatizadas.

A discussão política nos faz refletir sobre a necessidade da escola de compreender as pessoas como seres diferentes e únicos, Candau (2011, p. 241) destaca como a escola mostra-se diante do respeito à diferença: "a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal". A autora faz ainda um alerta: "as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver" (Idem). Em outras palavras, as diferenças dos estudantes, que poderiam ser potencializadoras das relações e da aprendizagem coletiva, ocorrendo de forma ainda mais produtiva, por vezes são invisibilizadas e marginalizadas.

Caminhos da pesquisa

Como metodologia elegeram-se três procedimentos: levantamento bibliográfico de pesquisas publicadas nos últimos dez anos no Banco da CAPES, no SciELO Brazil e nos anais das reuniões da ANPEd, que versam sobre avaliação, reprovação escolar e práticas avaliativas, método elegido visando contribuir com as discussões que serão elencadas; pesquisa de campo, realizada por meio de observação participante, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal; e análise documental das publicações oficiais do município, que orientam o trabalho nas escolas, além dos documentos da escola pesquisada, tais como: Atas do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAPCI), Atas de resultados finais (ARF), Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Ação (PA), Plano Anual de Trabalho (PAT), listagem

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

anual dos estudantes retidos e evadidos, entre outros que se mostrarem importantes de serem analisados ao longo do percurso.

Por que Ciclos?

Sá e Mitrulis (2001, p. 103), destacam que os ciclos "compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino". Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. Da mesma forma, a rede de ensino pesquisada destaca em seu último referencial curricular a compreensão de ciclos: "*os ciclos não são um método de ensino tampouco um sistema de ensino, mas sim uma nova concepção de escola, que contribui para a formação da cidadania e da diversidade cultural*". (Niterói, 2010, p. 19).

Para realizar esta investigação serão analisados o currículo escolar, os referenciais curriculares do município e os documentos pedagógicos que orientam o ensino na cidade de Niterói. Pretende-se observar também os processos de ensino-aprendizagem focados nas disciplinas escolares, uma vez que "*quando o currículo é separado em várias disciplinas escolares, a experiência educativa torna-se fragmentada*" (PINAR, 2007, p.342). Ou como propõe GOODSON (2008, p.28) "*em certo sentido, a disciplina escolar funciona como o arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento em nossas sociedades*". Esse entendimento vai ao encontro a que preconiza do ensino tradicional, básico, cujo conhecimento é geralmente oferecido de forma fragmentada e ordenada em sequência linear.

Sabemos que tais práticas encerram por gerar a utilização de instrumentos padronizados de avaliação, já que se pensa numa lógica da homogeneidade (ESTEBAN, 2002), pois todos os alunos recebem um mesmo ensino e devem realizar avaliações padronizadas, em nome do que se acredita ser uma seleção justa, enquanto a lógica deveria ser

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

exatamente o oposto. A esse respeito, é possível ponderar a perspectiva em questão a partir da concepção do ensino tradicional, o qual é preconizado pela citada lógica da homogeneidade (ESTEBAN, 2002), pois em nome de uma suposta justiça em termos avaliativos, há um movimento de uniformização das avaliações. Entretanto, a ideia de fornecer tarefas iguais para alunos diferentes nem demonstra justiça e muito menos igualdade, já que cada aluno tem diferentes interesses, habilidades e principalmente experiências. Por isso, estas precisam ser respeitadas e valorizadas, uma vez que "*a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada*" (SOUZA SANTOS, 2004, p. 778), *no entanto nem sempre "a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante"* (Idem).

Dados da pesquisa

Idealizamos acompanhar três turmas do 4º ano e três turmas do 5º ano, inclusive para observar a evolução dos estudantes reprovados no 4º ano e que no ano seguinte ou não seriam aprovados para o 5º ano. Entretanto, julgamos não conseguir dar conta de tantos estudantes ao mesmo tempo e por isso optamos por investigar apenas aqueles que estivessem matriculados no 5º ano, totalizando 56 estudantes no turno da manhã e 27 estudantes no turno da tarde.

Desses quantitativos, destacamos que 12 e 8 estudantes, já foram reprovados pelo menos uma vez ao longo de sua escolarização e que por isso foram considerados o grupo focal. Em conversa com os eles, ao inquirimos apenas os retidos sobre o que eles achavam da reprovação, e se acreditavam que deveria ter acontecido isso com eles ou não; e também se aprenderam mais quando cursaram novamente o ano do ciclo em que foram reprovados, as respostas podem ser assim agrupadas: Dos 12 estudantes (universo de 56), a metade destacou que não deveria ter ficado "reprovado, pois sabe um monte de coisas", ou seja, seis estudantes.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Os outros seis, dividiram-se em sentimentos que demonstram culpa: -"Não estudei, tia"; Desapontamento: - "A tia nunca explicava, eu falava, mas ela não ouvia... "; Esquecimento: -"Sei não, tem muito tempo¹"; e Desconhecimento: - "Minha mãe disse que eu não estava sabendo bem fazer as contas".

Além disso, do universo dos 12 estudantes, 10 relataram ter mudado e/ou saído da escola após terem sido reprovados. Dois desses, inclusive, ficaram mais de um ano sem estudar, pois, segundo informaram, não encontraram vaga em outra escola próximo da nova casa após terem se mudado.

Considerações

As leituras feitas, os documentos analisados, as observações e acompanhamentos realizados na escola apontam para a pouca alteração do cenário de aprendizagem para os estudantes reprovados, isso considerando tanto a condução das práticas pedagógicas observadas nas salas de aula, os relatos dos estudantes e as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas pela rede de ensino, que se alternam em atividades que se baseiam em projetos de reforço escolar, treinamentos e simulados para as avaliações externas.

Referências

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011

ESTEBAN, Maria Teresa. **Muitos pontos de partida, muitos pontos de chegada – a heterogeneidade no cotidiano escolar**. Educação em Foco. Juiz de Fora, V. 06, nº 02, Set/Fev. 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

¹ Entrevista concedida em 09 e 17 de agosto de 2016

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI. **Referencial Curricular 2010 para o Ensino Fundamental – Uma construção coletiva.** Niterói, 2010

PINAR, William F. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto: Porto, 2007

SÁ, Elba Siqueira de. e MITRULIS, Eleny. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País** Revista Educação Básica. ESTUDOS AVANÇADOS 15 (42), 2001

SOUZA SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** In: _____ (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS: NUANCES DE UMA DISCIPLINA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ

Graciane de Souza Rocha Volotão, UERJ – gracianevolotao@hotmail.com
Tereza Cristina de Almeida Guimarães, UNIRIO – tecrisalgui@hotmail.com
Carla Cristiane Souza da Silveira, FME/Niterói - carlaetp@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva onde o currículo é defendido como centrado nas disciplinas, as escolas seguem uma tendência à padronização dos conteúdos, homogeneizando as práticas pedagógicas, por meio de uma estrutura que exige as disciplinas, com listas de conteúdos selecionados por especialistas e professores para que todos os alunos tenham o mesmo conhecimento. Assim, as disciplinas sofrem uma construção social e política dentro das escolas, definidas pelas relações de poder estabelecidas internamente.

A organização disciplinar é uma forma de controle dos sujeitos nas escolas, havendo assim uma estrutura que ordena os tempos de cada professor por meio de quadro de horário e uma lista de conteúdos pré-definida que devem ser aplicados e avaliados em cada turma e aprendidos por todos os alunos, considerando como Lopes e Macedo (2001, p.107) “uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola”.

Em 2014, foi instituída uma nova matriz curricular na Rede Municipal de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, por meio da portaria 38/2015 e do Parecer CME 011/2014, publicados em Diário Oficial do município, no dia 24 de março de 2015. Assim, surgia uma disciplina na parte diversificada da matriz curricular denominada “Orientação de estudos” (OE), inserida no segundo ciclo dos anos iniciais, que correspondem aos quartos e quintos anos, estando dedicadas duas horas/aulas e nos anos finais do ensino fundamental, de sexto ao nono ano, disponibilizadas três horas/aulas,

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

com a observação explicativa na publicação de que seria desenvolvida por professor habilitado em Língua Portuguesa e Matemática.

Na reflexão sobre a criação de uma disciplina, este estudo pretende identificar as formas como a matriz se instalou em duas escolas da rede municipal pública de ensino e como ficou configurado o processo pedagógico da disciplina em questão. A partir dessa mudança na matriz curricular no município de São Gonçalo, o que aconteceu nas escolas na atuação da disciplina denominada “Orientações de Estudos”? O que os professores realizam em suas aulas? Como se dá o processo avaliativo?

Em visitas às duas escolas, as pesquisadoras realizaram o levantamento dos diários de classe e materiais de apoio aos professores, elaborados pelo órgão central ou pela equipe pedagógica da unidade escolar.

Durante a investigação de abordagem mista, por meio da análise dos documentos, com base nos questionamentos propostos, os dados foram estudados nas diferentes escolas. Os anos pesquisados são os de 2015, 2016 e 2017, observando as especificidades dos anos de escolaridades em que a disciplina passou a ser componente da parte diversificada.

Destacamos que a pesquisa se justifica por trazer luz para uma disciplina nova na matriz curricular do município investigado, na busca pela compreensão de suas concepções, nuances e efetivações.

RESULTADOS

Os documentos analisados nesta pesquisa mostram que a criação da disciplina “Orientação de Estudos” não veio referendada por um arcabouço documental que indicasse os objetivos da disciplina e de sua complexidade.

Desse modo, a interação entre o órgão central – Coordenação Semed/SG – e equipe pedagógica das Unidades Escolares dava as indicações das trajetórias que a disciplina poderia percorrer. Tal afirmativa pode ser comprovada na análise da “Pauta de Reunião de Orientadores Pedagógicos”, datada de 20 de outubro de 2015, onde um

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

dos itens destaca que é “Importante: planejamento, diálogo e integração dos professores desta disciplina com os demais docentes que atuam na turma para melhorar a aprendizagem”.

De acordo com as análises feitas em diários de classe, provas e atas de conselho de classe, observamos que a disciplina “Orientação de Estudos” tem sido desenvolvida na escola “A” por meio da extensão dos conteúdos da disciplina de aporte – Português ou Matemática. Desse modo, constatamos a tentativa de “reforço” escolar, uma vez que há uma tendência a replicar conteúdos constantes da matriz curricular da disciplina de base. As atas de conselho de classe apontam para a tentativa de “melhorar” a aprendizagem dos alunos, tornando a disciplina em questão um mecanismo para conseguir com que os alunos obtenham um melhor resultado.

Observamos também que os professores utilizam largamente testes e provas como método avaliativo e a partir deles, muitas reprovações são registradas: cerca de 60%, da turma não consegue média igual ou superior à nota 5,0, o que para a rede municipal de ensino de São Gonçalo significa reprovação. Um dado relevante é que a Orientação de Estudos que tem como base a disciplina de Matemática apresenta um importante índice de “reprovações”. Em comparação à OE para Língua Portuguesa, OE para Matemática “reprova” 18% mais.

Nesse ponto, uma reflexão se faz necessária: como uma disciplina que tem em seu ideário o objetivo de orientar a aprendizagem pode considerar a reprovação como uma possibilidade? O que acontece é que os Professores registram notas inferiores a 5,0 durante os bimestres e no fim do ano letivo são obrigados a aprovar os alunos nos chamados Conselhos de Classe, uma vez que a disciplina em questão não possui caráter reprobatório.

No diário de classe da escola B encontramos um enfoque diferente dado pela professora que ministra a disciplina de Orientação de Estudos, com base em Língua Portuguesa. No conteúdo estão anotadas atividades como “Aprendendo com textos: a intenção comunicativa e o jogo do discurso”. Há também registros de trabalhos com

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

poesias e músicas, além de trabalho com livros, como “A Droga da Obediência”, de Pedro Bandeira e também rodas de leitura, trabalhos com diversos gêneros textuais, produção de textos coletivos etc.

A análise dos registros em diário de classe da escola B mostrou-nos a disciplina de Orientação de Estudos direcionada para além do reforço da aprendizagem, numa perspectiva ampla do trabalho com a linguagem em Língua Portuguesa e suas possibilidades para a efetivação da leitura e da escrita. Percebemos que não há enfoque em aspectos gramaticais e sim o interesse no uso do texto como fonte de desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem, que satisfaça necessidades pessoais e sociais dos alunos. Parece-nos que ao optar por atividades que se constroem fundamentadas no universo de textos que circulam socialmente, a professora referenda o exercício das formas de pensamento e reflexão, favorecendo a autonomia dos alunos diante das demais disciplinas.

No entanto, ao analisarmos o diário da disciplina de base, percebemos que as dificuldades dos alunos não são contempladas durante o desenvolvimento da disciplina de Orientação de Estudos, o que mais uma vez reforça a ideia de não diálogo entre as áreas do conhecimento. Observamos também que cerca de 45% dos alunos da turma da escola B obteve notas inferiores à 5.0, o que revela que apesar da disciplina de Orientação de Estudos ter sido ministrada com o objetivo dar suporte à aprendizagem de Língua Portuguesa, não houve melhoria nos índices de aprovação do grupo analisado.

É importante destacar que não há informações sobre aplicação de provas e as avaliações estão associadas a trabalhos coletivos de produção de textos e debates sobre leituras feitas, além de autoavaliação. Também não encontramos registros de reprovações na disciplina.

CONCLUSÃO

Ao analisarmos as amostragens sobre o acréscimo de uma disciplina sem prévia ordenação de conteúdos ou caráter reprobatório na matriz curricular da rede municipal

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de São Gonçalo-RJ, concluímos que a oportunidade de tornar mais ou menos capaz de causar um impacto positivo na vida dos alunos, parece-nos estar para além da ação do professor.

A disciplina Orientação de Estudos segue a lógica da fragmentação curricular ao organizar-se sem a garantia de um diálogo sistematizado entre as diversas áreas de conhecimentos, em especial Português e Matemática. Portanto, apesar de reconhecermos propostas emancipadoras de trabalho da Professora da escola “B”, a ideia da autonomia das escolas e seus professores diante do processo de escolha e execução dos conteúdos a serem trabalhados, pareceram-nos a continuidade de uma prática solitária e mantenedora de uma concepção de educação centrada nas disciplinas. Ao contrário, explica Lopes e Macedo (2011, p. 140), na compreensão das disciplinas discursivamente, não há definição de boas ou ruins e sim a produção de “significados que conferimos ao mundo, de relações de poder que embasam as articulações – sociais e institucionais”.

Portanto, a reflexão acerca dos documentos analisados aponta que, aumentar tempos e espaços curriculares por si só, sem que haja ressignificação, não significa uma melhoria da educação.

REFERÊNCIAS

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. Conhecimento. *Teorias de Currículo*. São Paulo: 2011

SÃO GONÇALO, PORTARIA Semed/São Gonçalo N° 38/2015 e Parecer CME 011/2014 de 24 de março de 2015.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CURRÍCULO:
O PAPEL DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Gildo Lyone Antunes de Oliveira, Ceeja-VI, antuneslyone@gmail.com

Itamar Mendes da Silva, Ufes, Itamar.mendes@ufes.br

A “gestão democrática do ensino público”, prevista na Constituição de 1988, em seu artigo 206, Inciso VI, reafirmada pela Lei nº 9.394/1996 como princípio da educação pública, repercute direta e/ou indiretamente nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro, ou seja, integra todo o fazer escolar explicitado no Projeto Político Pedagógico – PPP – e, especialmente, no currículo. Pois, “o currículo abrange conteúdos, formatos e condições” (SILVA, 2010, p. 4) e se constitui “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.” (SACRISTÁN, 2000, p. 34 Apud SILVA, 2010, p. 4). Nesse sentido as decisões que definem o que, o como, o quando, a quem, até que ponto ensinar não podem se materializar alheias ao processo de gestão.

O artigo 205 da Constituição Federal – CF –, ao conceber a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” abre a perspectiva para que todos possam exigir do Estado a sua oferta e, também, espaços de participação para decidir sobre seus rumos. Assim, entendemos que essa definição constitucional de favorecer a colaboração da sociedade na promoção da educação coloca o princípio da gestão democrática em lugar central no contexto educacional – escola e sistema –, devendo permear o processo de elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais. A gestão democrática não pode ficar restrita as ações da escola, mas deve abranger todo o sistema e as redes de ensino (GADOTTI, 2014).

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A Constituição Federal, no artigo 206, ao definir a gestão democrática como um dos princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado no país, atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de definição de normas para o ensino que deve ser ministrado segundo esse princípio: gestão democrática. É nesse sentido que assume destaque o papel do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo – CEE/ES –, dada sua configuração e competências como “órgão de deliberação coletiva do sistema estadual de ensino, de natureza participativa e representativa” com “funções de caráter normativo, consultivo, deliberativo e de assessoramento” (Lei Complementar nº 401/2007).

O estabelecido na Lei Complementar nº 401/2007 (LC) em seu artigo 2º Incisos V, VII e IX impacta diretamente o currículo das escolas: V - “autorizar experiências pedagógicas com currículos, programas, métodos e períodos escolares especiais; VII - fixar normas de interesse do melhor funcionamento do ensino no sistema estadual, objetivando a universalização e melhoria da educação; IX - aprovar os planos e projetos de desenvolvimento do ensino do sistema estadual;”. Assim, nos parece fundamental explicitar o binômio currículo/gestão democrática como tema relevante no contexto da política educacional no Espírito Santo. É nesse sentido que nos propusemos a investigar as decisões do CEE/ES, que se constituíram em normas para Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo que direta ou indiretamente possibilitam reorganizações no currículo da escola em seus vários aspectos e impactam o trabalho da gestão pedagógica e administrativa das unidades escolares na perspectiva da gestão democrática, considerando a Meta 19 do PNE (2014-2024).

O presente estudo integra projeto denominado “A gestão do Currículo no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo: do Conselho Estadual de Educação à escola” que objetiva construir quadro explicitativo do processo de efetivação das normas do Sistema, especialmente a Resolução nº 1.286/2006, nas organizações curriculares assumidas pelas escolas de Educação Básica no contexto da vigência do princípio da Gestão Democrática. Nesse recorte apresentamos resultados preliminares

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

com objetivo de explicitar elementos da atuação do CEE-ES, a partir de 2014, no cumprimento de suas atribuições estabelecidas pela LC nº 401/2007 quanto ao currículo e à gestão democrática, conforme disposto pela LDBEN. A investigação analisa especificamente as ações e/ou omissões do Conselho Estadual de Educação, para assegurar o princípio da gestão democrática nas ações voltadas para normatizar o planejamento, a execução e a avaliação do currículo nas escolas.

O estudo qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) se apresenta como documental, fazendo uso de fontes diversificadas tais como jornais diários publicados pela Imprensa Oficial do Espírito Santo, relatórios de gestão, Projetos Políticos Pedagógicos de escolas, documentos oficiais, textos oficiais (leis, decretos, resoluções, regimentos, atas). As fontes documentais estão sendo tomadas como suporte de discursos produzidos por diferentes sujeitos que, por atuarem no Governo Estadual e no Conselho, se colocaram também como responsáveis pela condução da política educacional no Espírito Santo, no período focado na pesquisa. As fontes foram levantadas na internet, em instituições de guarda de documentação do Espírito Santo e, também, em acervos do CEE/ES.

As análises realizadas até o momento mostram que o Conselho Estadual de Educação, apesar de referendar o discurso em prol da gestão democrática, vem se pronunciando esparsamente e/ou se omitindo em relação a implementação de mecanismos que ampliem a participação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar na definição das políticas educacionais (FREIRE, 1981; 1994; 2000; 2001). Nos documentos acessados até o momento se contatam poucos pronunciamentos genéricos e lacuna na produção legal do CEE/ES – Deliberações, Pareceres, Proposições e Indicações – que expressem ações voltadas para o fomento da participação em instâncias responsáveis pela gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas. Os documentos vêm evidenciando que o CEE/ES tem desempenhado, no período, papel mais técnico-normativo em detrimento de seu papel de órgão formulador de políticas educacionais. Tal prática pode se amparar na

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

composição do CEE/ES, pois o perfil dos membros indicados pelo Governo Estadual têm sido, via de regra, de técnicos da Secretaria ou de educadores comprometidos com posição teórica conservadora. As representações da sociedade civil previstas na lei – estudantes, pais/mães, universidade, sindicato de professores/as, sindicato patronal, instituições de Ensino Superior – tem se demonstrado pouco efetivas em realizar o debate de modo a fazer frente aos técnicos representantes do Governo no que respeita à gestão democrática.

Em síntese, as fontes documentais analisadas até o momento apontam que o CEE não tem se constituído como expressão dos interesses da sociedade, formulando estrategicamente políticas estaduais para a gestão democrática da educação básica desde a escola até o sistema. Outrossim, tem demonstrado a tendência de valorizar mais o papel de instância burocrática do que de formulador e criador de espaços, práticas que favoreçam a ampliação da participação social na educação pública, o que nos impele a afirmar que o CEE-ES vem se distanciando e até negligenciando a meta 19 do PNE (2014-2024).

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 de abr. de 2017

ESPÍRITO SANTO, *Lei Complementar* nº 401/2007. Publicada em 16/07/2007. Redefine a Estrutura e a Competência do Conselho Estadual de Educação, e dá outras providências. Vitória: Assembleia Legislativa, 2007. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. - *Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE* Nº 1286/2006. Publicada em 29/05/2006. Fixa Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Vitória: CEE, 2006. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Leis/res.1286.atualizada.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *A Educação na Cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional*. Palestra Proferida na CONAE 2014. Disponível em: < http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000

SILVA, I. M. *Acompanhamento e Análise Curricular: avaliar para aprender*. In: Alexandro Rodrigues. (Org.). *Currículo na Formação de Professores: Diálogos Possíveis*. 2ed. Vitória: Ufes/Secretaria de Ensino a Distância, 2018, v. 1, p. 40-59.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS

Alana Dafne Tavella, FURG, alana_tavella@hotmail.com

Maria Renata Alonso Mota, FURG, mariarenata.alonso@gmail.com

Carolina Dias Capilheira, FURG, cdcapilheira@gmail.com

Agência de Fomento: CAPES

Introdução

Este trabalho traz discussões de uma pesquisa em andamento e tem como intuito apresentar um levantamento de pesquisas que vem sendo falado sobre a formação docente, especificamente sobre a educação de bebês e crianças bem pequenas nos Cursos de Pedagogia. Cabe evidenciar que a formação inicial de professores da Educação Infantil, especialmente das crianças de zero a três anos, obtém notoriedade na contemporaneidade, uma vez que se tornou tema central em diversas pesquisas. Porém, sabendo da impossibilidade de englobar todas as pesquisas realizadas em nosso país abrangendo a formação de professores, foi preciso estabelecer algumas escolhas para compor o *corpus* de análise deste estudo.

Delimitamos como material de análise produções acadêmicas contemporâneas, no qual foi estabelecido em virtude de que a maioria dessas produções são caracterizadas por teses e dissertações, a partir do ano de 2006 tendo em vista que esse é o ano que aprova a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP). O mapeamento foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande pelo Sistema de Administração de Bibliotecas (ARGO). A escolha por esses bancos de dados ocorreu em função de que a CAPES é

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

uma fundação vinculada ao Ministério da Educação onde opera na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do país. Já o LUME é porque faz parte do maior acervo do estado onde a pesquisa está sendo feita e o ARGO pelo motivo da pesquisa ser realizada em uma universidade desse repositório digital. Com relação aos descritores de pesquisa foi estabelecida a abrangência da área através da expressão “Curso de Pedagogia” e, em seguida, as particularidades do objeto do estudo por meio de combinações.

Um recorte das pesquisas

Empregando “Curso de Pedagogia” no descritor de pesquisas na CAPES, 2.374 registros foram encontrados. Contudo, esse número foi diminuído com o refinamento da busca por algumas áreas, como: grande área do conhecimento (ciências humanas), área de concentração (educação) e área de avaliação (educação). Já no Repositório Digital LUME, o número de pesquisas encontradas foi 168, seguido por 5 pesquisas na Biblioteca Digital ARGO. A partir do levantamento inicial, refinamos a busca utilizando como descritores, inicialmente, as palavras “Curso de Pedagogia e educação de bebês e crianças bem pequenas” e, depois, “Curso de Pedagogia, currículo e educação de bebês e crianças bem pequenas”.

Ancoradas na amostragem de 3.559 pesquisas encontradas, estipulamos, inicialmente, o título como base para seleção de cada trabalho e, posteriormente, o resumo. Quando houvesse aproximação com o tema estudado, separávamos a tese ou dissertação para uma leitura minuciosa.

A dissertação denominada “Formação inicial de professores de Educação Infantil: Que formação é essa?”, de Febrônio (2010) foi uma pesquisa analisada. A autora desenvolveu o estudo com alunas dos sétimos e oitavos semestres do Curso de Pedagogia. A metodologia foi um estudo exploratório, realizando observação, aplicando questionários fechados e entrevistas. A formação de professores de Educação Infantil ainda se redefine nos Cursos de Pedagogia; há preocupação por parte das universidades

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de anualmente rever suas propostas curriculares. Por fim, afirma que a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil é parcial e restrita, em virtude de determinados fatores, como: a propostas tímidas em relação ao currículo; a estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática; e a indefinição da identidade do curso.

“A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação”, de Carvalho (2011) tem como foco problematizar os discursos implicados na invenção do pedagogo generalista e em seu correlato governo. Para isso o autor ministrou um curso de extensão na área de Educação Infantil com estudantes do Curso de Pedagogia da UFRGS. Ao longo da análise dos discursos das estudantes são evidenciadas produtivas estratégias de governo que operam na constituição das mesmas enquanto futuras pedagogas. Cabe destacar que o pedagogo generalista é visto como um profissional que precisa atender a múltiplas demandas, por isso que o autor enfoca os jogos de verdades, que define modos de ser pedagogo, contidos nos discursos dos sujeitos da pesquisa.

A tese de Vieira (2012), intitulada “O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo: o Curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares”, investiga quais sentimentos de pertencimento a nova configuração do Curso de Pedagogia da FURG tem provocado junto aos estudantes. Vieira (2012) constatou que os estudantes têm um forte pertencimento com a profissão docente e grande identificação com a infância. Desta forma, o Curso de Pedagogia pode formar professores para a infância pautada em uma Pedagogia da Infância, envolvendo o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 12 anos.

A tese defendida por Albuquerque (2013), “Formação docente para Educação Infantil no Brasil: Configurações curriculares nos Cursos de Pedagogia”, analisou os currículos das Universidades Federais Públicas brasileiras a partir da promulgação das novas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia. Nesse estudo analisou os currículos objetivando compreender o percurso de formação docente para crianças

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pequenas. Logo, a pesquisa demonstrou que há um novo reordenamento das matrizes curriculares, pois tem elementos que consolidam a docência na Educação Infantil.

A dissertação “O Curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil” Bonilha (2017) discute o lugar da Educação Infantil, mais especificamente, da educação das crianças de zero a três anos nos currículos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais brasileiras e que discursos de verdade produzem nos processos de formação inicial dos pedagogos. A autora percebe a fragilidade dos Cursos de Pedagogia, pois o mesmo necessita dar conta de uma ampla formação, ocasionando disputas de poder no currículo e estratégias para o governo dos professores em formação. Ademais, a pesquisa mostra que muitos currículos demonstram a pequena visibilidade da educação dos bebês, tendo em vista a baixa existência de disciplinas que tematizam esse aspecto.

Algumas considerações acerca do estudo

Analisando essas pesquisas percebemos que muitas apontam para uma reflexão e problematização acerca de aspectos relacionados a formação docente e também ao currículo dos Cursos de Pedagogia em Universidades brasileiras. Tais aspectos nos fazem questionar a maneira como a formação docente vem ocorrendo no que diz respeito à Educação Infantil, especialmente acerca da educação de bebês e crianças bem pequenas nos Cursos de Pedagogia.

Um dos pontos que gostaríamos de ressaltar é a problematização feita por alguns pesquisadores no que diz respeito à formação generalista proposta a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. As Diretrizes apontam para uma formação mais ampliada, com foco na docência, tanto da Educação Infantil como dos anos iniciais. Além disso, abarca questões como gestão, educação de jovens e adultos, dentre outras. Se por um lado esta formação amplia as possibilidades de discussão acerca de uma pedagogia da infância e dos campos de atuação do pedagogo, por outro, pela diversidade de questões que precisa abordar nesta formação, dificulta a

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

abordagem e o aprofundamento das especificidades da formação da Educação Infantil, tanto no que diz respeito à creche quanto à pré-escola.

Desta maneira é possível destacar a relevância desse levantamento de pesquisas, já que a educação de bebês e crianças bem pequenas tem se mostrado, na contemporaneidade, uma necessidade de estudo com olhar atento para a educação dessa faixa etária nos Cursos de Pedagogia.

Referências

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para Educação Infantil no Brasil:** configurações curriculares nos Cursos de Pedagogia. 198 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

BONILHA, Aline Marques. **O Curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil.** 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional De Educação.** Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista:** problematizando discursos implicados o governmento de professores em formação. 302 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. **Formação inicial de professores de Educação Infantil:** Que formação é essa?. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos. Santos, 2010.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo:** o Curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares. 178 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2012.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

AValiação NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: UMA PESQUISA A SER APRESENTADA POR NARRATIVAS DE PROFESSORES

Milena Pedroso Ruella Martins, USP, milenapedroso84@gmail.com

Este texto trata de um recorte do projeto de pesquisa de doutorado em estágio inicial, o qual busca investigar duas instâncias da avaliação na Educação Infantil que ocorrem na rede municipal de São Paulo, denominadas no projeto como *institucional e pedagógica* que se entende por: a) a avaliação institucional obrigatória - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015) - realizada pela comunidade escolar com fim de verificar e melhorar a qualidade do atendimento prestado à primeira infância e b) a elaboração da documentação pedagógica para o acompanhamento do percurso educativo das crianças na escola. Para compreender como ocorrem estes processos avaliativos na escola, pretende-se, a partir das vozes dos professores, sujeitos a quem se destinam estas proposições, utilizar a abordagem metodológica das *narrativas autobiográficas* (SOUZA, 2006; CATANI & VICENTINI, 2006) de maneira que os sujeitos da pesquisa expressem suas apreensões, experiências e práticas, entrecruzando com suas trajetórias formativas e profissionais. Dar voz aos professores, colocando-os no centro deste processo em que se esperam adequações nas práticas, é um caminho que pode evidenciar o protagonismo em suas escolhas e trajetórias. A proposta da pesquisa não é *verificar* as práticas seja no âmbito da escola ou dos professores, mas centralizar a coleta dos dados por meio das percepções que os sujeitos têm, acerca do que lhes é imposto e de ouvir o que tem para dizer, respeitar e tratar rigorosamente os dados que os professores introduzem nas narrativas (GOODSON, 1995). Nesse sentido, apresenta-se brevemente neste trabalho as proposições para os professores acerca da avaliação da/na Educação Infantil na rede

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

paulistana. Com a inserção da Educação Infantil na Educação Básica em 1988, garantida como dever do Estado e direito da criança pela Constituição Federal, posteriormente, em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que a estabeleceu como a primeira etapa da Educação Básica e em 1999, na cidade de São Paulo, e com a Deliberação 01/99 do Conselho Municipal de Educação, que incorporou a creche à secretaria de educação, parte das atribuições desta modalidade de ensino é avaliar os percursos de aprendizagem das crianças atendidas e também das instituições que prestam o serviço.

Outro marco legal importante neste percurso é a obrigatoriedade das crianças de quatro e cinco anos frequentarem a escola a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que no caso de São Paulo, o atendimento passou a ser: de 0 à 3 anos e 11 meses aos Centros de Educação Infantil (CEI) e de 4 anos à 5 anos e 11 meses às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Desta maneira, as proposições da secretaria municipal de educação de São Paulo advindas da Orientação Normativa nº 01/2013, têm enfatizado critérios que avaliem e documentem a transição dos bebês e crianças entre a primeira etapa da Educação Infantil para a segunda, e desta para o Ensino Fundamental, registrando informações acerca do desenvolvimento e da frequência das crianças, por meio de relatórios descritivos que compõem a *documentação pedagógica* junto às diversas fontes de registro, tais como: uso de diários de campo, fotografias, desenhos e produções das crianças, filmagens, pareceres e portfólios (GANDINI & EDWARDS, 2002; DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008). Estes instrumentos devem evidenciar os processos de aprendizagem das crianças, considerando-as o centro do trabalho educativo, sujeito de direitos e participantes do cotidiano e das vivências na escola (QVORTRUP, 2011; FARIA, 2011; CAMPOS & CRUZ, 2011). Tratando-se da esfera *institucional*, em que são avaliados diferentes aspectos do atendimento às crianças, tais como: as condições do espaço e dos materiais, escuta do bebês e crianças, as interações entre todos os sujeitos envolvidos com a escola, as relações étnico-raciais e de gênero, a rede

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

municipal incluiu no calendário oficial de atividades a aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana que deve qualificar o atendimento da oferta e criar uma cultura de avaliação institucional (CAMPOS & RIBEIRO, 2016). Vale ressaltar, que atender a demanda de garantia de vaga na Educação Infantil é parte do Plano Municipal de Educação e nos CEI's ainda há um déficit considerável que tem sido suprido com a política de conveniamento do acesso à educação.

Os CEI's conveniados (prédio e administração do setor privado) correspondem atualmente a aproximadamente 60% da demanda atendida pela rede, sendo o restante pela rede direta ou indireta (este último diz respeito ao prédio público administrado pelo terceiro setor). Considerando estes fatores, bem como a expansão do atendimento no CEI expressivamente por conveniamento, a secretaria municipal de educação publicou alguns documentos norteadores do trabalho pedagógico e do atendimento às crianças seja no âmbito das concepções pedagógicas, ou na perspectiva das instituições, ampliando o olhar para diferentes dimensões do atendimento (estrutura, recursos humanos, materiais, por exemplo), a saber: Orientação Normativa nº 01/2013, Currículo Integrador da Infância Paulistana, Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SME/SÃO PAULO, 2013; 2015). Estas publicações citadas são advindas de outras referências de âmbito federal que tem sido elaboradas no intuito de consolidar o atendimento à primeira etapa da Educação Básica, por meio de critérios, parâmetros e diretrizes que norteiem e explicitem as concepções que devem reverberar nas práticas e no atendimento dos bebês e das crianças. Destaca-se destas publicações o documento "Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação" (BRASIL, 2012) que apresenta concepções sobre as possibilidades de avaliação na/da Educação Infantil, das quais compreende a avaliação institucional como um conjunto de procedimentos que perpassam as diversas atribuições do atendimento; como a possibilidade de reorientar o projeto político pedagógico e também como uma perspectiva formativa. Segundo Rosemberg (2013), a proposição dos subsídios vem de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

encontro à lacuna de uma sistematização de avaliação na Educação Infantil “em consonância com diretrizes da LDB – que desautoriza avaliações de crianças da educação infantil com finalidade classificatória e restritiva da progressão escolar” e “que concebe a avaliação como um processo formativo que, na educação infantil, deve-se voltar para as instituições, os programas e as políticas” (ROSEMBERG, 2013, p. 51). A consolidação de instrumentos de avaliação na/da Educação Infantil se faz necessária e urgente na medida em que se enfrenta diversos fatores que tendem a precarizar o atendimento às crianças, como a diminuição de recursos para a educação, a velocidade do convênio para atender a demanda e a influência da esfera privada na implantação de modelos pedagógicos para a primeira infância. Nesse sentido, a pesquisa em desenvolvimento almeja contribuir para o campo da educação, especialmente da Educação Infantil atenta à garantia do direito à todos os bebês e crianças por um atendimento público, gratuito e de qualidade.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Relatório Síntese. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

_____. Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 maio 2005.

_____. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

CAMPOS, Maria Malta; RIBEIRO, Bruna. Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da Rede Municipal de São Paulo. *Textos FCC: relatórios técnicos*. v. 48, n. 1 (2016). SP: Fundação Carlos Chagas, 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CATANI, D. B. & VICENTINI, P. P. *Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora. 2006.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. & PENCE, A. Documentação Pedagógica: Uma prática para a reflexão e para a democracia, In: *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pos-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 189-207.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. & cols. Duas reflexões sobre a documentação. In: *Bambini: A abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.148, p.44-75, jan./abr. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares*. São Paulo: SME / DOT, 2014, 48 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: SME / DOT, 2015, 72 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015, 72 p.

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM: A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE BARUERI – GRANDE SÃO PAULO. EM CONTEMPLAÇÃO A BASE NACIONAL CURRICULAR

Rosângela da Silva Camargo Paglia, PUC - SP

rscamargo4@gmail.com

Trabalho financiado pela Agência de Fomento - CAPES

1. Introdução

O século XX foi o século das grandes conquistas que possibilitaram o resgate do cidadão como agente de transformações sociais, foi também o século do reconhecimento dos “Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos” (SANTOMÉ, 2013, p. 70).

A contemporaneidade proporciona a toda sociedade o desafio de superar todas as formas de discriminação e exclusão em práticas, ações, espaços e políticas. O pensamento educacional, bem como as políticas públicas relacionadas à formação integral, gestada, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, revelou a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo uma das principais condições para a integração das crianças a vida escolar.

Nesse contexto coloca-se a necessidade de repensar a escola para responder às singularidades dos sujeitos individuais e coletivos.

A educação é assegurada como um direito social e como um direito de todos, conforme preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (artigos 6º e 205). A efetivação desse direito implica em dar ênfase ao desenvolvimento dos educandos, assegurando-lhes formação para o exercício da cidadania, ao longo da vida,

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que contemple o reconhecimento e valorização da diversidade humana e a perspectiva inclusiva.

De acordo com o autor Saviani (1997) as faces negativas da LDB, são: a visão relativamente obsoleta de educação, na qual a mesma não passa do mero ensino; sua postura ultrapassada; os atrasos eletrônicos; problemas com o mundo do trabalho e, sobre a universidade, Pedro Demo, no livro “A nova LDB: ranços e avanços” declara que talvez não fosse exagero propor que a parte mais “caduca” da LDB é sua visão de educação superior. Ainda no mesmo livro, Pedro Demo afirma que “de um Congresso ultrapassado, como o nosso: só podia sair uma lei antiquada” (DEMO, 1997, p. 95).

Pedro Demo no início século dizia que a falta de percepção do desafio reconstrutivo do conhecimento, com qualidade formal e política, continuava a ser uma ferida aberta na história nacional e que o maior atraso histórico do Brasil não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas também na educação, e, se isto não for resolvido, ficaremos para trás e a primeira premissa é o resgate do professor básico, como sujeito capaz de propor, provocar toda a sociedade para uma reflexão sobre o caminho da educação, da importância da figura do professor em nosso país.

De acordo com Pedro Demo - a formulação da LDB é branda, indicando o caminho futuro para a escola de tempo integral como algo que a sociedade irá exigir naturalmente, o que presenciamos nos dias atuais. Uma lei de educação precisa ser curta, para não dizer besteiras demais e insistir em propostas flexíveis, para não atrapalhar a vontade de aprender.

Porém não podemos esquecer, que mesmo com todas as lacunas e falhas na LDB, sua elaboração, teve um papel importante para a educação nacional e foi um passo significativo que demos em direção a uma educação para todos, mesmo que não tenhamos atingido o objetivo completo, não temos como negar que a criação da LDB significou um marco na educação brasileira, mas hoje o que está exposto na LDB, que deixa muitas margens para várias interpretações deve ser repensado em virtude dos momentos difíceis que a Educação Nacional vem vivenciando.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Hoje precisamos repensar em uma nova educação para uma nova sociedade, mas sem nenhuma demagogia e que realmente atinja a todas as crianças da classe (A) a (E), sem nenhuma distinção, que todos possam ter as mesmas condições de aprender, as mesmas informações em todo o canto do país.

Sabemos que o Brasil é um país de grande diversidade social, cultural, mas é necessário repensar o Ensino Fundamental como está, o que deve ser reformulado, como o educador pode ser preparado para essa nova etapa na educação e não podemos esquecer que devemos contar com a participação do educador/professor nessa nova fase que está sendo construída. Diante desse panorama Nacional, o nosso questionamento, incertezas e angustias nos faz pensar como será a implantação da BNCC no município que estamos pesquisando, a cidade de Barueri, uma vez que a construção da BNCC envolve alguns grupos a nível Federal, com interesses divergentes, obscuros do que almeja os educadores.

O professor que está à frente da educação, em sala de aula com o aluno, não foi ouvido, não sabe o que está sendo discutido para a implantação de um movimento novo e tão importante para o país.

Entendemos que o principal agente de transformação que deveria participar da elaboração, construção da BNCC, não foi se quer ouvido. Diante de tantas questões a serem analisadas, discutidas e que deve ser levado em consideração, nosso estudo de pesquisa será composto de:

1º Movimento – Faremos um estudo, procurando compreender a promulgação da BNCC em um período conturbado com o golpe parlamentar contra a Presidenta Dilma Rousseff;

2º Movimento – O estudo procura levantar o que circundava a elaboração e concepção da Proposta da Base Nacional Comum Curricular a questão é: Como ficará o Ensino Médio? A definição do

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Ensino Médio como parte na educação básica, procurando compreender os que posicionam a favor e os que se opõem a criação da Base nacional Comum Curricular;

3º Movimento – Principais desafios para a implementação da Base Nacional Curricular Comum no Sistema Educacional Brasileiro, analisando os problemas que afetam diretamente a implementação da Base (Formação dos professores, estruturas escolares, métodos de ensino e aprendizagem, métodos avaliativos).

2. Metodologia:

Nossa pesquisa terá como recorte a responsabilidade pelo Ensino Médio ficou à Secretaria Estadual de Educação no município de Barueri, sendo composta por 16 escolas, com 13.819. Considera-se que a escolha das escolas de Ensino Médio da cidade de Barueri como campo empírico desta pesquisa é bastante apropriada. Com uma das melhores infraestruturas dentre os municípios do Brasil. É uma Pesquisa eminentemente qualitativa, que contará com:

- Leitura e análise de bibliografias;
- Leitura e análise de documentos oficiais;
- Análise de diferentes opiniões de estudiosos;
- Pesquisa de campo.

3. Resultados e Discussão

Considerando, portanto, o estágio atual da discussão e entendendo a necessidade da implementação da Base Nacional como um processo de construção coletivo, sugerimos, ainda:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

- Implementação gradual da Base Nacional Comum Curricular, por etapas de escolarização, a partir do ensino fundamental I até o ensino médio e articulação imediata à proposta com ações de formação de professores, inicial e continuada, no sentido de permitir seu próprio aprimoramento ao longo do processo de construção.

Em síntese, embora, por um lado, possa ser reconhecido e deva ser valorizado o esforço e os trabalhos já realizados, cabe apontar, por outro lado, a enorme responsabilidade no estabelecimento dessa base comum, evitando medidas precipitadas.

É compreensível que o processo de construção tenha continuidade através da elaboração de novas propostas que contemplem os aportes das discussões até essa fase, de forma a dar prosseguimento a novas discussões e ao necessário diálogo antes de sua completa definição.

4. Considerações Finais

Conseqüentemente, defrontar com a criação da Base Nacional Curricular é colocar à sociedade, mais uma vez, todos os problemas educacionais que envolvem o Sistema educacional, principalmente o Ensino Médio e tentar, de algum modo, criar soluções contextuais.

Entendemos que se não houver mudança de paradigmas estruturais e conjunturais em todas as instâncias do espaço educacional e na maneira de repensar o ensino e a aprendizagem, não vamos atingir uma Educação de Qualidade nem garantir o Direito de Aprendizagem a todos nem o tão esperado Desenvolvimento Humano.

Referências:

- DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6 ed. Campinas: Papirus, 1997.
RIBEIRO, Darcy. **A lei da educação**. Brasília: Senado Federal, 1992.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Tradução de Alexandre Salvaterra. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

Documentos consultados:

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

MEC (2009). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da educação básica**. Brasília, MEC.

**IMPACTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE NITERÓI
NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Carla Cristina Martins da Conceição Vasconcellos (UERJ/FFP)

E-MAIL: ccmcvasconcellos@gmail.com

Grupo de Pesquisa: Vozes da Educação Memória(s) História(s) e Formação de
Professores

Considerando a complexidade da educação brasileira e como vem sendo conduzida, ao longo dos anos, uma das questões que têm suscitado muitas tensões no cotidiano escolar, principalmente para professores e gestores, é a avaliação educacional, especialmente a partir dos anos de 1990, quando o sistema de educação brasileiro instaura as avaliações externas, colocando em voga a eficácia escolar e a qualidade da educação no Brasil. Tais tensões têm relação direta com a política de *accountability*, ou seja, de responsabilização, em que os resultados de avaliações em larga escala são utilizados por muitas secretarias de educação para punir, premiar e responsabilizar escolas e professores pelos resultados obtidos pelos alunos. Segundo Esteban e Afonso (2010) “o campo da avaliação, desde a sua constituição, está em permanente mutação, embora nas últimas décadas venha sendo particularmente desafiado, nos âmbitos teórico-metodológicos e práticos, por acontecimentos e mudanças globais, nacionais e locais.” (p. 9). Este tem como contexto a conjuntura educacional brasileira a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem seu início no final da década de 1980. Abordaremos a trajetória da criação e implantação do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN), instituído em 2013, na educação pública municipal. Tal sistema de avaliação está estruturado em quatro dimensões: Gestão da Rede Municipal; Gestão Escolar; Gestão do Trabalho Pedagógico e Gestão das Aprendizagens. Essa pesquisa nasceu de algumas observações cotidianas diante de uma realidade latente encontrada na Rede Estadual do Rio de Janeiro, na qual atuo como professora docente há mais vinte anos, e na Rede Municipal de Niterói, em que atuei como professora e integrei o corpo técnico da Coordenação de 3º e 4º ciclos – que tinha

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

como objetivo acompanhar e propor ações junto às escolas e aos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Participei da Assessoria de Avaliação Institucional, responsável pela implementação do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN). Este trabalho me colocou diante de questões relacionadas ao acompanhamento pedagógico sistemático das unidades escolares, e da implementação de políticas públicas relacionadas ao ensino, avaliação e formação de professores, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, foco dessa pesquisa. A escolha de trabalhar com esse segmento está relacionada à minha experiência como professora, que me permitiu observar a complexidade matriz curricular deste segmento, que na rede municipal é composta por nove áreas do conhecimento, em que lecionam nove diferentes professores. Além disso, os indicadores educacionais – fluxo escolar – nos anos finais são menos favoráveis, se comparados com os dos anos iniciais do ensino fundamental. A relevância da temática diz respeito à centralidade que a avaliação, especialmente a externa, vem ocupando nas discussões educacionais no Brasil nos últimos vinte e cinco anos nas esferas nacional, estadual e municipal. A quantidade de estados e de municípios que criaram sistemas próprios de avaliação é reveladora, demonstrando como essa política vem sendo incorporada às diferentes realidades da educação brasileira. Até 2014 dezenove estados brasileiros possuíam sistemas de avaliação próprios (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015). Com relação aos municípios pautarem a gestão educacional criando avaliações próprias, em recente estudo, Bauer *et al.* (2015) constatam que esta expansão ocorre a partir de 2005. Segundo os autores, até 2004, havia 103 municípios com ações próprias de avaliação e entre 2005 e 2013 surgiram mais 1.280 novas iniciativas. A discussão ganha ainda mais expressão, a partir de 2005, com a instituição da Prova Brasil (ANRESC). E, principalmente, a partir de 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que “surge com o objetivo de ancorar um sistema de metas educacionais” (FERNANDES, 2016, p. 103). Esse indicador passou a ser apresentado como sinônimo de qualidade do ensino, provocando de certa maneira inquietações no

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sistema educacional brasileiro. Entendendo que a política de avaliação depende de sua incorporação pelo professor para produzir resultados significativos, esse estudo tem como objetivo analisar a visão dos professores dos anos finais do ensino fundamental, sobre as políticas públicas de avaliação educacional, internas e externas, sobretudo, após o surgimento do SAEN na rede municipal de Niterói em 2013. Utilizamos como aporte teórico-metodológico o Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), explorado por Mainardes (2006), para compreendermos as implicações da política pública de avaliação externa local, diante do cenário nacional. O Ciclo de Políticas é composto pelo Contexto de Influência, da Produção de Texto, da Prática, Contexto de Resultados e Efeitos e Contexto de Estratégia Política. Nessa análise, optamos por trabalhar com a articulação entre os três primeiros contextos. Esse referencial teórico permite analisar documentos inerentes ao SAEN, bem como as entrevistas realizadas com 14 (quatorze) professores que atuam nas diferentes áreas do conhecimento nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal em questão. Objetivamos mais especificamente, por meio das entrevistas, analisar como os professores do segundo segmento do ensino fundamental percebem os impactos do SAEN no cotidiano escolar, ou seja, como o Contexto da produção de Texto, que pode ser escrito ou não, é interpretado/traduzido no Contexto da Prática. Sobre essa abordagem, Mainardes (2006) justifica que as “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática.” (p. 52-53). Percebemos que o SAEN, assim como o SAEB e outros sistemas de avaliações estaduais e municipais são marcados pela avaliação externa aplicada aos alunos. Sobre isso, Bonamino (2013) explica que conceitualmente existem três gerações de avaliações: as avaliações de primeira geração são aquelas que têm como intenção apresentar uma diagnose, como é o caso do SAEB, cujos resultados são divulgados para consulta pública, mas não são devolvidos às escolas; nas avaliações de segunda geração, as escolas recebem os resultados, que também ficam disponíveis para consulta pública,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

entretanto há uma ampla divulgação desses resultados pela mídia em forma de *rankings*, como no caso da Prova Brasil, que, associada ao fluxo escolar (aprovação), calculado a partir do Censo Escolar, compõe o IDEB, divulgado a cada dois anos. A terceira geração das avaliações externas tem como característica uma política de consequências fortes ou *high stakes* “e incluem, tipicamente, recompensas materiais em função dos resultados dos alunos e escolas. Nesse caso, contam-se experiências de responsabilização explícitas em normas que envolvem mecanismos de remuneração ou premiação em função de metas”. (p. 45). Nessa perspectiva, o SAEN, pode ser considerado um sistema cujas características se aproximam da segunda geração das avaliações externas, pois possui uma dinâmica que se assemelha especialmente – Programa Avaliar para Conhecer – à Prova Brasil. Como resultado dessa pesquisa, observamos que existe um entendimento por parte da maioria dos professores entrevistados de que o SAEN seja apenas uma avaliação externa à qual os alunos foram submetidos nos anos de 2013 e 2015. No entanto, a lei municipal que o institui ressalta que o sistema tem o intuito de buscar o diálogo entre os atores envolvidos no processo educacional, reconhecendo a necessidade de articular diferentes dimensões aos diferentes setores da administração educacional, que influenciam o contexto pedagógico e, contribuem para a aprendizagem dos alunos. O sistema se propõe a avaliar como outros aspectos podem influenciar não só o desempenho dos estudantes, mas também a estrutura e o funcionamento da escola enquanto instituição social. Entretanto, os aspectos de participação, protagonismo e a intenção de avaliar outras vertentes que influenciam o processo educacional, além da aprendizagem dos alunos, explicitados no Contexto da Produção de Texto presente no documento que concebe o sistema, não se refletem no Contexto da Prática. Ou seja, no cotidiano escolar, os professores não percebem os desdobramentos e a abrangência do SAEN, porque no contexto da Prática a “política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro” (MAINARDES, 2006, p. 60), nesse caso, a escola. Apenas um dos professores entrevistados mostrou ter mais informações sobre a estrutura do SAEN e observou que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

o sistema avalia outros setores, além da aprendizagem dos alunos. Este professor lamentou que os resultados produzidos pela Fundação Municipal de Educação de Niterói em relação às outras três dimensões do sistema não sejam divulgados para os professores e para as escolas. Nesse sentido, observamos que embora o SAEN apresente premissas no Contexto da Produção de Texto prevendo a avaliação e articulação de outras dimensões para além da aprendizagem dos alunos, no Contexto da Prática, essas premissas não foram verificadas para a maioria dos professores entrevistados, eles interpretaram que o sistema de avaliação se resume a mais uma avaliação vinda da secretaria de educação e em nada contribui para melhoria da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN); Percepção dos Professores; Ciclo de Políticas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
(SINAES): IMPLEMENTAÇÃO E EFETIVIDADE NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)**

Josefa Matias Santana, Ufes, josefa.santana@ufes.br

Itamar Mendes da Silva, Ufes, itamar.mendes@ufes.br

Introdução

É notabilizado que os princípios da atual legislação têm buscado assentar a avaliação como um dos instrumentos para alicerçar a qualidade do sistema de educação superior, frente às dez dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), organizadas em cinco eixos: Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura. Compreendendo, também, o cumprimento de Requisitos Legais e Normativos.

Vale atinar que o Sinaes é composto por três processos diferentes, desenvolvidos em situações e momentos distintos, utilizando-se de instrumentos específicos complementares e integrados entre si que abordam dimensões e indicadores com a pretensão de identificar potencialidades e insuficiências dos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES), suscitando informações para viabilizar melhorias, além de fornecer à sociedade referências sobre a educação superior no país, a saber: Avaliação das IES (autoavaliação ou avaliação interna e avaliação externa), Avaliação dos Cursos de Graduação e Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade).

A proposição do Sinaes, além do fato de ser uma obrigatoriedade legal, conforme Peixoto (2011, p. 14), “teve por objetivo construir um sistema nacional de avaliação que articulasse a regulação e a avaliação educativa”.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sinaes, estabeleceu um prazo de sessenta dias para que cada IES constituísse a Comissão Própria de Avaliação (CPA), cabendo-lhe a condução do processo de Autoavaliação Institucional e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a Avaliação Externa.

Concernente à estruturação da Autoavaliação Institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a exigência de atender ao prazo legal prejudicou um planejamento mais adequado. Como sublinhado por Rangel (2017, p. 63), ainda que observado alguns avanços, a autoavaliação na Ufes “se mantém como prática com frágeis raízes na instituição, tendo alguma deficiência no atendimento das exigências legais”. A autora também destaca a existência de uma cultura de não avaliação, além da autoavaliação se caracterizar como ação burocrática e meramente técnica para prestação de contas para cumprimento de prazos legais.

Diante do contexto a pesquisa em desenvolvimento objetiva examinar o processo de implementação da avaliação institucional na Ufes, conforme determina a Lei do Sinaes. Entende-se que este estudo tem produzido reflexões capazes de impactar a própria Ufes na medida em que aponta vicissitudes e fragilidades do processo de avaliação realizado, destacando a necessidade de investimento numa avaliação mais participativa e integradora em que a comunidade acadêmica e a sociedade se constituam complementarmente protagonistas.

Metodologia

A natureza do estudo se constitui qualitativo. Para desvelar a questão levantada optou-se por traçar um panorama histórico e delinear a fundamentação teórica da avaliação da educação superior (e, também, especificamente da Ufes) a partir de 2004, fazendo uso das estratégias metodológicas: pesquisa bibliográfica, análise documental comparativa e levantamento de campo. Até o momento se empreendeu busca sistemática na base de dados de artigos científicos Scielo e teses e dissertações no

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Banco da Capes, utilizando a palavra-chave SINAES, para desvelar o estado da arte do Sinaes.

Para embasar os aspectos teóricos acerca dos processos de avaliação que aspiram melhoria da qualidade do ensino que, como afirma Sobrinho (2010, p. 222), “antes das dificuldades técnicas e operacionais, a questão de fundo, filosófica e política, muito pouco debatida, é a da qualidade” e, do mesmo modo, para a construção do referencial teórico-conceitual, estão sendo utilizadas as contribuições dos estudos de pesquisadores brasileiros que se dedicam do ponto de vista teórico-prático a avaliação do sistema educacional brasileiro, a saber: Denise Balarine Cavalheiro Leite, José Dias Sobrinho, Maria do Carmo de Lacerda Peixoto e Marília Costa Morosini.

Até o momento se empreendeu, também, levantamento das publicações do Inep que conduzem os processos de avaliação da educação superior, 2004 a 2018, além de documentos institucionais próprios da Ufes que serão analisados. Os dados qualitativos serão analisados a partir das referências bibliográficas e dos documentos. Os dados qualitativos serão ainda obtidos com o auxílio de entrevistas e questionários.

Para o gerenciamento dos questionários será utilizado o LimeSurvey, software livre que gerenciará as pesquisas *on line*, produzindo resultados que poderão ser transportados em vários formatos.

Resultados e Discussão

As informações obtidas até o momento indicam em dois sentidos: 1) criação de mecanismos internos (UFES, 2016) de monitoramento dos processos acadêmicos, administrativos e de gestão tanto em nível central quanto descentralizado (Centros de Ensino) que ainda não se mostraram eficazes em alterar a cultura institucional e integrar a avaliação ao cotidiano de seu fazer; 2) dificuldade da Ufes em definir e efetivar ações decorrentes dos processos de avaliação, o que tem sido apontado recorrentemente pelas comissões de avaliação de Cursos que visitam a Instituição para renovação de reconhecimento etc.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Assim, o não se detectar na Ufes uma cultura de avaliação capaz de fazer com que as informações produzidas nos processos de avaliação sejam efetivamente e sistematicamente utilizadas para a tomada de decisão por parte dos diferentes atores, e em diferentes níveis, como propõe o Sinaes, talvez seja o maior desafio. Algumas evidências já se podem citar nesta fase da pesquisa: (i) raramente os cursos analisam os dados provenientes do Enade que é composto por, além da prova presencial, Questionário do Estudante em que é solicitado um conjunto de informações institucionais acerca da infraestrutura e organização didático-pedagógica na visão dos próprios alunos; e (ii) mediante o registro de resultados de diagnósticos sobre as dimensões qualitativas da Autoavaliação Institucional com a indicação de meios e recursos necessários para a realização de melhorias e a avaliação dos acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.

Conclusões

Destaque-se que o mérito do Sinaes está na perspectiva de buscar compreender a totalidade institucional em que fazem parte o corpo docente, o corpo técnico-administrativo, o corpo discente, a comunidade externa, bem como a estrutura administrativa de gestão. Na Ufes, o maior desafio parece que tem sido atingir essa totalidade, ou seja, instituir uma cultura de avaliação participativa formativa.

A participação da comunidade acadêmica e das unidades organizacionais da Ufes incorporada aos processos avaliativos ainda é uma questão importante para se atacar, pois é condição para a consciência da realidade e o compromisso com propostas de mudanças.

Referências

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional da Avaliação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2004. Disponível em:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em 15 mar. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e transformação da educação superior brasileira (1995-2009) do Provão ao SINAES**. Avaliação, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005. 141 págs. ISBN 85.326.3120-7.

MOROSINI, Marília C. et al. **A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, p. 13-37, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0013.pdf>. Acesso em 15 mar. 2018.

PEIXOTO, Maria C. L. **Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente**. Avaliação, Campinas, v. 16 n. 1, p. 11-36, mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n1/v16n1a02.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

RANGEL, D.F. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): a autoavaliação institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**. 2017. 103f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, RESOLUÇÃO CUn N° 49/2016, de 15 de setembro de 2016. Regulamenta o Processo Permanente de Avaliação Institucional e reestrutura a Comissão Própria de Avaliação (CPA), estabelece as disposições gerais para o seu funcionamento e cria as Comissões Próprias de Avaliação de Centro (CPACs) na Universidade Federal do Espírito Santo, em conformidade com a legislação vigente. Vitória, Ufes, 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O IDEB EM TRÊS MUNICÍPIOS DA GRANDE VITÓRIA:
IMPLANTAÇÃO, IMPLICAÇÕES E APLICAÇÕES**

Ângela Maria de Almeida Silva Ladeira – Ufes.
angela-almeida@hotmail.com

Anna Caroline Ramalho Santos – Ufes.
carol27101996@hotmail.com

Leticia Vallotto Rodrigues – Ufes.
leticia_vrodrigues@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – foi criado em 2007 pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). É caracterizado como indicador de qualidade do ensino e calculado a partir dos resultados de desempenho (Prova Brasil) e de rendimento obtido a partir do Censo Escolar. O objetivo declarado para o Ideb é a orientação das políticas educacionais. Sua implementação envolveu polêmicas e críticas de setores da comunidade acadêmica.

Freitas (2007) aponta quatro limites ou riscos de que o Ideb não indique realmente a qualidade do ensino. O primeiro é que tem sido referência de qualidade, sem considerar variáveis intervenientes como as desigualdades sociais e recursos disponíveis à escola. O segundo é o crescimento dos números de aprovados desproporcionalmente à aprendizagem. Os números do ciclo da alfabetização, onde não há reprovação, reduzem na passagem para o quarto ano criando um gargalo. O terceiro se refere à base do índice na proficiência média criar distorções com um grupo de alunos ou de escolas aumentando a proficiência e outros continuando com os piores resultados, mas a média ser boa. E o quarto, é que só em 2021 o Ideb deve ser 6.0 retirando de foco a melhoria imediata da qualidade.

Apesar destes questionamentos se confirmarem ou não, o Ideb vem sendo utilizado de diferentes maneiras com o estabelecimento de metas intermediárias, metas

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

por rede de ensino e por escola. Além de programas de recompensas à escolas e a docentes e gestores por bom desempenho e/ou cumprimento de metas. Em vista disso decidimos investigar como os gestores municipais trabalham com este índice.

Para realização do estudo escolhemos os municípios de Cariacica, Serra e Vitória, pertencentes à região metropolitana da Grande Vitória, com o objetivo de identificar, analisar e compreender as políticas educacionais e ações criadas a partir do Ideb.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho, escolhemos a pesquisa qualitativa de caráter exploratório (CHIZZOTTI, 2001 p. 79). Nos procedimentos de coleta se fez uso de estudo documental (leis, normas e orientações técnicas municipais) e de entrevista com gestores das secretarias de educação dos municípios pesquisados.

A escolha dos municípios se deu em virtude de se constatar a existência de debates e ações em relação ao Ideb, inclusive com a publicidade do índice na porta das escolas em um desses municípios. Também por serem municípios de porte médio (até 500 mil habitantes) que constituíram seus próprios sistemas de ensino, com algumas das maiores redes públicas do Espírito Santo e com Conselhos Municipais de Educação atuantes.

Cariacica tem 387.368 habitantes, sendo 84.927 pertencentes a faixa etária de 0 a 14 anos (IBGE, 2017). A rede pública de Educação possui 47 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 63 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) atendendo a 53.625 alunos. De acordo com o Inep, o Ideb (2015) nos anos iniciais é de 5,2 e nos anos finais do ensino fundamental é 3,7.

Serra possui 502.618 habitantes, sendo 102.787 pertencentes a faixa etária de 0 a 14 anos (IBGE, 2017). A rede pública de Educação possui 68 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 66 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) atendendo a 66.703 alunos. Segundo o Inep, o Ideb de 2015 foi 5,3 nos anos iniciais e 4,0 nos anos finais.

Vitória possui 363.140 habitantes, sendo 63.120 na faixa etária de 0 a 14 anos (IBGE, 2017). A rede pública de Educação está organizada em 49 Centros Municipais de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Educação Infantil (CMEI) e 53 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) atendendo a 39.730 alunos. No Ideb de 2015 obteve nota 5,6 nos anos iniciais e 4,3 nos anos finais do Ensino Fundamental.

RESULTADOS

Há no Brasil uma crescente valorização dos resultados das avaliações e, especialmente do Ideb, o que faz dos agentes públicos reféns de concepções gerenciais mais próprias do setor privado. Nos municípios estudados se identifica elementos que podem corroborar a afirmação. A avaliação assume lugar central na política educacional dos municípios.

Estão em curso processos de utilização do Ideb com variadas intenções e ações políticas: criar sistemas próprios de avaliação; reorganizar o currículo; responsabilizar escola e/ou professores por resultados; criar ações de formação de pessoal docente etc. Aqui neste texto se apresentará o recorte possível ao espaço disponível com a indicação de três dos aspectos detectados.

Criação de Sistemas municipais de avaliação

Nos Planos Municipais de Educação os municípios de Cariacica e Serra afirmam que criarão seus próprios Sistemas de Avaliação da Educação Pública Municipal, mas ainda não instituíram.

Vitória instituiu pela Lei nº8051/2010 o “Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitoria – Saemv. Prevê a utilização de dados estatísticos, resultados de avaliações e índices como o Ideb, junto com dados das unidades e sistema de ensino construir quadros diagnósticos. Descartam as comparações, divulgações públicas na imprensa e a criação de ranqueamentos. As dimensões para avaliação do Sistema e das escolas são acesso e permanência, contexto, insumos e processos.

Apesar dos dados obtidos indicarem que as concepções e os propósitos com a avaliação nos municípios se aproximam os gestores se veem, por vezes, premidos pelos resultados a acelerar a execução de programas e projetos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

DEFENDER O SUCESSO NAS PROVAS E PROVOCAR O ESTREITAMENTO CURRICULAR

Constatou-se que, da mesma forma que a Prova Brasil testa os conhecimentos em língua portuguesa e matemática, os municípios focam mais nestas disciplinas atribuindo-lhes cargas horárias maiores (4 aulas semanais) que as outras, como história, geografia, ciências (2 aulas semanais) e artes e educação física (1 aula semanal).

Apenas em Vitória se detecta possíveis variações com escolas em que português e matemática têm carga horaria maior e escolas em que essa é distribuída com menos desequilíbrio entre as disciplinas.

De acordo com Freitas (2012), a justificativa apresentada para se limitar ao saber básico é que este se constitui em base para outros patamares de formação. Entretanto, esse básico visa atender interesses corporativo-mercado-lógicos e fazer professores se conformarem em ensinar o mínimo, especialmente aos mais pobres. Afirmamos que tais premissas nos afastam de uma educação de qualidade.

O Ideb no desenvolvimento de ações e/ou políticas

As Secretarias de Educação dos municípios pesquisados informam o uso do Ideb no desenvolvimento de políticas e ações delas decorrentes. São: a) assessorias pedagógicas com pedagogos e as escolas realizadas, preferencialmente, nas próprias escolas ou por regiões; b) oferta de formação continuada aos professores; c) projetos desenvolvidos com os próprios alunos (ex. reforço escolar; ações com turmas específicas ou áreas); d) ações gerais de debate sobre o desempenho e os índices (seminários).

Fica clara a presença, por iniciativa das secretarias de educação, de um novo elemento nas demandas da escola para organizar o trabalho educacional que desenvolve: os índices. São gráficos com dados da escola como evasão, aprovação, reprovação, transferência expedida e recebida, movimento de matrícula, quantidade de alunos abaixo da média, na média, acima da média etc.

CONCLUSÃO

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

De acordo com Freitas et al (2014) a avaliação de rede ensino traz informações importantes sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e o funcionamento das escolas, e se os seus resultados forem encaminhados à escola e esta tiver condições de infraestrutura e apoio podem promover melhorias.

Os resultados indicam que nesses municípios se tem políticas sendo implementadas com dois sentidos contraditórios. Por um lado indicam intenções e práticas democráticas e participativas de envolver as escolas, formar os docentes e oferecer subsídios ao trabalho das escolas. Por outro pretendem criar e/ou criaram mais avaliações, mais exames e mais índices. Entendemos que tal dualidade indica luta política com correlação de forças desfavorável à posição das secretarias de educação de utilizar a avaliação e os índices dela decorrentes para criar políticas educacionais que realmente produzam efeitos positivos na qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

- CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007
- FREITAS, Luiz Carlos de. et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. População Estimada: Cariacica, 2017. Acesso em 28 de Jun. 2018. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/cariacica/panorama>
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. População Estimada: Serra, 2017. Acesso em 28 de Jun. 2018. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. População Estimada: Vitória, 2017. Acesso em 28 de Jun. 2018. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>
- VITÓRIA, Espírito Santo. Lei nº 8051, de 22 de Dezembro de 2010. Vitória, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

REFORMA ADMINISTRATIVA E GESTÃO CURRICULAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

Igor Andrade, GTPS/UFRRJ, igorgeografo@gmail.com

José dos Santos Souza, GTPS/UFRRJ, jsantos@ufrj.br

Introdução

Vivemos um contexto de recomposição burguesa em busca de retomada de suas bases de acumulação de capital corroídas pela crise orgânica do capital. Esta recomposição deflagra mudanças substantivas não só no mundo do trabalho e da produção, mas também na relação entre o Estado e a sociedade civil. Tais mudanças, além de intensificarem a precariedade da vida social, ao redefinir o papel do Estado, diminuem cada vez mais os investimentos em políticas sociais que, mesmo em condições insuficientes, antes dispensavam algum tipo de proteção à classe trabalhadora. Este processo demanda tanto ações concretas para a formação de trabalhadores de novo tipo, quanto para educar a sociedade civil para as condições renovadas de mediação do conflito de classes. É neste aspecto que as reformas educacionais se tornam imprescindíveis.

Diante deste contexto, tomamos como objeto de análise o impacto dessas reformas nas políticas de gestão curricular da Educação Básica brasileira. Para efeitos metodológicos, nossa análise se delimitará à reforma na gestão curricular da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, deflagrada pelo Decreto Estadual nº 42.793/2011. Nosso foco são os elementos determinantes desta reforma curricular, seus pressupostos teóricos e metodológicos e sua perspectiva de formação humana. Esperamos com esta análise explicitar a relação entre as mudanças na gestão curricular da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e a reforma gerencial do aparelho de Estado, no contexto do processo de recomposição burguesa em curso.

Problema

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O marco legal dessa ação governamental para implantar estratégias gerenciais na gestão escolar e introduzir novas diretrizes para a gestão curricular da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro foi o Decreto nº 42.793/2011. Este dispositivo legal estabeleceu indicadores de aferição de qualidade, critérios para bonificação e avaliação de competências de servidores e instituiu nova diretriz para a gestão curricular da Educação Básica, denominada “*Currículo Mínimo*”.

Tudo indica que estas medidas decretadas contemplam em boa medida as demandas empresariais de flexibilização do currículo e de orientação da gestão curricular na perspectiva da Pedagogia das Competências. Entretanto, é preciso uma análise mais aprofundada acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos desta proposta de gestão curricular delineada pelo Decreto Estadual nº 42.793/2011, de modo que nos permita explicar em que aspecto esta ação governamental se insere no processo de recomposição burguesa em curso.

Objetivos

Nosso objetivo é explicar em que medida o “*Currículo Mínimo*” para a Educação Básica, estabelecido pelo Decreto Estadual nº 42.793/2011, materializa a ação do capital para adequar o trabalho educativo da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro às novas exigências de competitividade e produtividade das empresas e às condições renovadas de mediação do conflito de classes em um contexto marcado pelo processo de recomposição burguesa.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria pesquisas de tipo bibliográfico e documental, uma vez que se utiliza de fontes primárias e secundárias para coleta de dados. A análise de dados se desenvolveu na perspectiva no materialismo histórico e dialético.

Resultados

Os anos 1990 inauguram nova fase na política educacional brasileira, devido à hegemonia do receituário neoliberal mediado pela Terceira Via, o qual reconfigurou a relação entre Estado e sociedade civil, de modo a redirecionar o uso do fundo público

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

em favor do grande capital, em detrimento das demandas sociais da classe trabalhadora. Trata-se, na realidade, de um movimento articulado com mudanças estruturais no trabalho e na produção decorrentes do esgotamento do regime de acumulação fordista em substituição à rigidez do regime taylorista-fordista. Estas medidas de caráter administrativo e pedagógico do capital na gestão educacional têm como propósito adequar os sistemas de ensino público às condições renovadas de produção e reprodução da força de trabalho e de conformação ética e moral da sociedade civil impostas pelo processo de recomposição burguesa em curso.

Ramos (2002, p. 71) caracteriza este movimento do capital como um processo de institucionalização do sistema de competências. Trata-se, portanto, de uma espécie de deslocamento conceitual da formação por qualificação para a formação por competências. Pensar a formação humana a partir da noção de qualificação é fundamental no contexto da sociedade industrial, em especial para a organização e luta dos trabalhadores, por possibilitar estratégias formativas que, além da formação para o trabalho, permitam à codificação das relações de trabalho. A noção de qualificação, no decorrer do industrialismo taylorista-fordista, representa um avanço para a classe trabalhadora no contexto capitalista, ao retomar para esta classe a determinação de uma condicionante do processo de trabalho.

Para o molde da empresa enxuta, no contexto de estruturação do modelo de desenvolvimento flexível do capital, é fundamental que a educação escolar se volte para padrões de organização permanentemente renováveis e atentos às demandas constantemente atualizadas de formação humana (RAMOS, 2002, p. 74). Neste sentido, a institucionalização do sistema de competências, na medida em que se justifica pela promessa de atualizar as demandas de qualificação para a geração de trabalho e renda e de inclusão social, na realidade, se materializa como estratégia para garantir condições objetivas e subjetivas para focar os processos de ensino e aprendizagem nas demandas de produtividade e competitividade das empresas, numa perspectiva interessada, imediatista e pragmática de formação humana.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Tomando a realidade do estado do Rio de Janeiro como referência empírica desse movimento do capital, percebemos que o Decreto Estadual nº 42.793/2011 aprimora os mecanismos de aferição dos resultados e institui uma reforma curricular na perspectiva da Pedagogia das Competências. O processo de intuição do sistema de competências é explícita no corpo do documento, pois o “*Currículo Mínimo*” prescrito no Decreto estabelece uma matriz curricular estruturada por competências, com clara finalidade de formar trabalhadores de novo tipo, mais adequados às demandas empresariais e mais conformados às condições renovadas de mediação do conflito de classes.

Essas constatações indicam que a reforma curricular materializada no “*Currículo Mínimo*” da SEEDUC/RJ adequa a qualificação da classe trabalhadora às demandas da atual etapa de desenvolvimento do capitalismo de formação para o trabalho simples, ao mesmo tempo em que educa uma parcela significativa da força de trabalho para encarar com naturalidade a terceirização, o trabalho intermitente, o trabalho informal, o desemprego, ou seja, educa para a naturalização da intensificação da precariedade da vida social que caracteriza o modelo de desenvolvimento flexível do capital.

Em relação ao discurso da promoção da “qualidade total”, não detectamos qualquer indício de melhoria da qualidade ou de ampliação do acesso à educação pública decorrente das ações deflagradas pelo Decreto Estadual nº 42.793/2011. Ao contrário, o que se constatou foi redução expressiva do número de matrículas na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro que, no período de 2012 a 2017, caiu de quase 410 mil matrículas para um pouco mais de 368 mil.

Conclusão

O “*Currículo Mínimo*” atualiza o projeto burguês de sociabilidade para as condições de reprodução do sociometabolismo do capital no contexto de estruturação do modelo de desenvolvimento flexível do capital. A adoção da Pedagogia das Competências como pressuposto teórico da reforma curricular no estado do Rio de Janeiro não atende aos interesses históricos acumulados a partir da organização e luta dos trabalhadores, mas sim aos propósitos imediatistas dos gestores da SEEDUC/RJ,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

cujo propósito é alinhar a gestão educacional do estado do Rio de Janeiro e sua gestão curricular, em particular, ao que está prescrito tanto nas reformas educacionais em âmbito nacional, quanto aquelas contidas nas recomendações de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Grupo Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), por exemplo.

Esses organismos internacionais agem como intelectuais orgânicos coletivos do capital (GRAMSCI, 2014), ao disseminar entre os países dependentes a pedagogia política renovada do capital para educar sua massa de trabalhadores, seus aparelhos privados de hegemonia e sua aparelhagem estatal para o consenso em torno das medidas deflagradas pela recomposição burguesa em curso.

Referências

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Trad. Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 5ª Edição, 2014. Vol. III.

RAMOS, Marise. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011.** Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Ano XXXVII, parte I, p. 03-04, 07/01/2014. Disponível em < <http://pielegisla.blogspot.com.br/2011/01/> > acessado em 03 de setembro de 2016.

SOUZA, José dos Santos. Estado, sociedade civil e políticas públicas para a formação humana no capitalismo: algumas referências analíticas acerca da política educacional. In: SARTÓRIO, Lúcia. A. V.; LINO, Lucília A.; SOUZA, Nádia M. P. (Org.). **Política Educacional e Dilemas do Ensino em Tempo de Crise.** São Paulo: Livraria da Física, 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**DO DISCURSO PROFESSADO À CONCRETUDE DA ESCOLA: políticas de
avaliação externa e a questão da qualidade**

Maria Simone Ferraz Pereira, UFU, msimonefp@ufu.br

Mayara Duarte Pelegrini, UFU, mayara.duarte.udi@gmail.com

Trabalho financiado pela FAPEMIG

Contextualização do estudo

O presente trabalho é um recorte da pesquisa “Influências do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) na Produção da Qualidade da Escola Pública”. A pesquisa teve como eixo as diferentes práticas educativa e avaliativas desenvolvidas tanto no âmbito externo como interno às escolas e, visou compreender os desdobramentos gerados pelas avaliações externas nas práticas de escolas públicas. O recorte em questão se propôs identificar qual o princípio formativo está presente na organização da dinâmica escolar de uma instituição municipal que apresenta baixo desempenho e, em que medida ele é desenvolvido para concretizar princípios do SIMAVE. Para o desenvolvimento do estudo realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica buscando compreender a avaliação externa no contexto das políticas de educação básica, as concepções e os princípios do SIMAVE e, por fim, as concepções de qualidade na atualidade. Em outro momento realizamos, em 2017 e 2018, observações em uma escola com baixo desempenho.

A avaliação externa e a questão da qualidade

As políticas de avaliação externa têm sua constituição intrinsecamente ligada aos movimentos de reformas internacionais, com a consolidação e reestruturação da sociedade capitalista na década de 1980 e 1990, em que foram traçadas diretrizes que passaram a guiar a gestão dos países, pautadas na eficiência e na produção de resultados quantificáveis. As mesmas foram pensadas como instrumento de controle,

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

fundamentadas na análise da performance dos estudantes e das escolas, e na socialização desses resultados sob o pretexto de prestação de contas, reforçando o papel do Estado como uma agente regulador (ARAÚJO, 2011, p.208).

O papel regulador do Estado se consubstanciou na definição de uma agenda para solucionar os problemas educacionais, dentre eles o da evasão e repetência. Diante dos altos índices de evasão escolar e repetência e do desconhecimento dos governos em relação ao desempenho dos alunos em um nível dos sistemas de ensino, se fez necessária uma mudança no papel desempenhado pelo Ministério da Educação junto aos municípios e estados, o que fez com que esse passasse a exercer uma função de referência para a elaboração de políticas públicas, atuando de modo a guiar e avaliar.

A avaliação educacional em larga escala ou sistêmica é defendida, neste contexto, como um instrumento de normatização dos sistemas educacionais e como uma forma de elaboração e efetivação das políticas públicas, visando a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Vale destacar que, a partir da década de 1960 que a mesma assumiu parâmetros mais claros e objetivos de implementação.

É importante compreender a adoção do Estado como um agente avaliador que se constitui em paralelo a modernização, em que os Estados-nação vão se consolidando e se acentua a escolarização em massa, visando-se a criação de um projeto educacional global, com instituições internacionais atuando como financiadoras de programas de avaliação, como por exemplo, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil.

Além da criação do SAEB por parte do governo federal, vários estados também elaboraram instrumentos avaliativos próprios, visando identificar os problemas e êxitos das suas escolas, de modo a implementar medidas que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino ofertado por essas. Dentre essas avaliações que ocorreram em um nível estadual destacamos a avaliação realizada no estado de Minas Gerais, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A criação do sistema de avaliação mineiro sofreu forte influência das políticas educacionais efetivadas em um âmbito nacional, especialmente a partir da década de 1990, com ações voltadas para a busca por uma melhoria da qualidade do ensino ofertado e com foco nos resultados obtidos pelos alunos em exames padronizados.

No discurso oficial há o estabelecimento SIMAVE do como um importante instrumento de melhoria da qualidade da educação mineira, através do acompanhamento dos resultados da rede, que produzem diagnósticos sobre a realidade escolar, possibilitando assim, a realização de intervenções efetivas que potencializam o processo de ensino e aprendizagem.

Constamos que muitas vezes os mecanismos instituídos pelos governos na busca por uma melhoria na qualidade da educação ofertada acabam por desconsiderar o processo educativo como um todo, tornando a avaliação um fim em si mesma, e não como uma forma de potencializar e auxiliar na aprendizagem, atuando de modo a estimular a competição entre as redes e intensificar processos de exclusão e seleção (ESTEBAN, 1999/00).

Os desempenhos das instituições nos processos avaliativos, tanto em âmbito federal como estadual, são compartilhados para com a sociedade como uma forma de responsabilização da comunidade escolar e de transparência, havendo um ranqueamento das instituições, e evidenciando assim, o caráter classificatório e seletivo que esses apresentam.

Nesse contexto, faz se necessário compreender as entrelinhas dessas políticas, identificar o que de fato ela tem provocado no interior das escolas e qual qualidade tem produzido.

A análise da qualidade a ser alcançada pelas escolas se dá, prioritariamente, a partir da performance dos estudantes nos exames, em que se estabelecem metas a serem alcançadas a partir de um referencial estabelecido pela União, sendo necessário considerar que “o simples fato de realizar uma avaliação significa que foi definida uma situação desejável” (SOUZA, 2010, p.801).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A determinação desses objetivos, por si só, não institui as mudanças almejadas pelos governos, visto que, essas se fazem de modo vertical e não de dentro das instituições. Assim, é necessário fazer com que os indivíduos enxerguem um sentido na realização desses exames e que os entendam como transformações que são importantes para a melhor gestão e relação entre eles, e que dizem respeito a própria escola e com isso, pertencem a ela.

As políticas de avaliação externa possuem em seus cerne, questões que precisam ser repensadas para que se alcance tanto uma melhoria na qualidade do ensino ofertado como uma apropriação real dessas por parte das escolas. Os resultados produzidos nos exames devem ser confiáveis, em que a continuidade dos projetos deve transcender a gestão governamental, além de dizer sobre a realidade das instituições, e não atuarem apenas como um mecanismo de responsabilização das mesmas, sem promover uma reflexão sobre um sistema que induz e é corresponsável por tais questões.

Assim, os exames de avaliação externa, dentre eles o mineiro, vem sendo utilizados como uma forma de fiscalizar o conteúdo e a qualidade do ensino nas escolas, servindo como um mecanismo de prestação de contas por meio da criação de instrumentos de controle que visam induzir as instituições a buscar os objetivos e metas estabelecidos pelo governo, e a gerar resultados considerados satisfatórios, cujo foco está na produtividade e na eficácia.

Considerações Finais

A análise da performance das escolas só pode ser feita a partir da reflexão sobre as questões sociais, econômicas e políticas que permeiam a mesma e dos indivíduos que ali estão inseridos, em um movimento que envolve toda a comunidade escolar e que dela se origina, como uma forma de se pensar, em conjunto, sobre as condições experienciadas pelos alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

É válido considerar que os resultados podem ser utilizados tanto como uma forma de democratizar o ensino, através da possibilidade que eles oferecem de compreensão do que realidade escolar precisa enquanto um processo social complexo e composto por indivíduos e necessidades específicas, ou atuar como um mecanismo de exclusão, ao se promover uma classificação das escolas e alunos com base nos dados gerados nos exames, e se instituir uma competição como forma de se buscar uma melhora na qualidade, em que o contexto escolar e os sujeitos são homogeneizados e os fatores sociais e o meio que eles estão inseridos, desconsiderados (ESTEBAN, 1999).

As políticas de avaliação externa por sua vez, podem se constituir como instrumentos que em muito auxiliam as escolas e na criação de políticas públicas, ao possibilitarem o levantamento de informações sobre o contexto social das mesmas, abarcando questões e problemas que ultrapassam os muros escolares, e que também dizem respeito a aprendizagem dos estudantes (FREITAS, 2010)

Referências

- ARAÚJO, A. B.; SILVA, M. A. *O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil*. Roteiro. Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Saeb**. Todos os direitos reservados. SIG Quadra 04, Lote 327, Zona Industrial: CEP 70610-908, Brasília – DF, 2011. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: face escolar da exclusão social?* Proposta, n. 83, p. 66-71, dez./fev. 1999.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: para além da “forma escola”*. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, vol.20,n.35, p.89-99 – jul.-dez. 2010.
- MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/Secretaria de Estado de Educação/Governo de Minas Gerais/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Simave*. Todos os direitos reservados. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/o-programa/>>. Acesso em: 24 fev. 2017.
- SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. *Outros temas – Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências*. Cadernos de pesquisa. v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

AUTONOMIA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE:
DISCUTINDO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Eliane Rose Santos de Araújo, UERJ, elianerosearaujo@gmail.com

Maria Cristina Ferreira dos Santos, UERJ, mariacristinauerj@gmail.com

Eixo 05. Políticas e práticas de Avaliação e Currículo

Introdução

O termo autonomia pode assumir diversos sentidos dependendo do contexto. Lessard (2006, p. 147), ao associar o termo ao trabalho do professor, aponta a “[...] autonomia concebida como ausência de controle externo ou definida como parte integrante e regulada por diversas formas de interdependência e de cooperação entre profissionais e parceiros da educação”. Freire (2018) associa autonomia a um processo resultante do desenvolvimento do sujeito, que se relaciona à sua capacidade de resolver problemas por si mesmo, de tomar decisões de maneira consciente, para assumir uma maior responsabilidade e arcar com as consequências de seus atos. O professor autônomo é aquele capaz de estar no mundo de maneira crítica, tomando decisões responsáveis, desenvolvendo-se por meio da educação.

Para pensar a autonomia do professor é necessário que o mesmo apresente voz ativa, que demonstre seu posicionamento com relação ao seu trabalho e ao currículo escolar, tendo como foco o desenvolvimento crítico e autônomo do aluno. No ensino o docente deve vincular o político ao pedagógico, de forma que o estudante possa se motivar pela qualidade, pela relevância social e teórica do que é ensinado, conforme afirma Gadotti (2003).

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Esse estudo tem como objetivo principal contribuir com reflexões acerca das relações entre autonomia, formação e trabalho docente e práticas educativas nas escolas, com base em artigos científicos e livros da literatura especializada. Apoiamo-nos em aportes teóricos de Paulo Freire (2005, 2018), Gadotti (2003), Contreras (2012) e Lessard (2006), que apontam a autonomia como caminho para a realização de um ensino dialógico, que possa levar o educando a uma aprendizagem que transforme a sua realidade.

Autonomia e formação docente

Gadotti (2003), ao refletir sobre a formação dos professores, sinaliza que esta pode levá-los a confundir “educação com obediência”, tornando-os “profissionais obedientes, servis”. Assim, como destaca esse autor, o professor precisa “[...] assumir sua autonomia, a desobediência organizada, autodeterminar-se, participar da construção de uma sociedade de iguais” (ibidem, p. 55). Ele também afirma que a tarefa crítica do educador é a de repensar a sua própria educação, a formação recebida e, principalmente, o curso que o formou.

Para isso é importante que o professor seja reflexivo, consciente e crítico. Gadotti (2003) destaca que a consciência está ligada ao desvendar da realidade, ir além das aparências, realizar uma leitura crítica da educação que a escola oferece, lutar contra a educação das classes dominantes, impostas pelo colonizador. Lutar contra sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico.

Ensinar implica em sensibilidade com o outro e perceber que precisamos de estímulos que nos levem ao aprendizado. Freire (2018, p. 25) sinaliza que nós, seres humanos, social e historicamente somos os únicos seres capazes de apreender; somos conscientes de que os obstáculos não são eternos e que ser professor se dá em um processo em que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Dessa forma, o docente aprende sobre seu trabalho e suas possibilidades pedagógicas, passando por um processo de reconstrução da própria

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

identidade profissional. Ele reconstrói sua autonomia a partir de dinâmicas presentes em ações educativas no exercício profissional, podendo levar o educando ao exercício crítico e à vivência de ações que lhe permitam a constituição de sua própria autonomia.

Práticas pedagógicas e autonomia docente

Para Gadotti (2003, p. 70), educar é uma forma de conscientizar “[...] sobre a realidade social e individual do educando. Formar a consciência crítica de si mesmo e da sociedade”. Na organização de sua prática pedagógica, o docente precisa considerar diversos fatores para proporcionar uma educação que leve o educando a se perceber dentro do mundo, tornar-se crítico para revolucionar o entorno e transformar a realidade que o oprime; uma educação libertadora, na sua essência.

Não é o espontaneísmo que garante a aprendizagem, mas uma prática pautada em valores éticos e morais, que considere cada sujeito e suas condições; o educador precisa estar aberto ao “educar educando e ao aprender ensinando”, pautada pelo diálogo entre aluno e professor. Gadotti (2003) destaca as qualidades do professor:

[...] ao novo educador compete refazer a educação, *reinventá-la, criar as condições objetivas* para que uma educação democrática seja possível, criar uma *alternativa pedagógica* que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar, o individualismo criado, pela exploração capitalista do trabalho, preocupadas com um *novo projeto social e político* que construa uma sociedade mais justa, mais igualitária (GADOTTI, 2003, p. 82)

Lessard (2006) ressalta a importância do professor autônomo capaz de realizar as adaptações que julgar pertinentes em relação aos conteúdos a serem ensinados, na avaliação do progresso dos alunos e nas escolhas dos métodos e técnicas pedagógicas apropriados na esfera da comunidade escolar, sinalizando que a busca da autonomia docente ocorre em outros países além do Brasil.

Entretanto, esse desenvolvimento autônomo não deve se pautar somente como atitude do professor, pois esse depende de condições de trabalho para o exercício da autonomia. A escola é um espaço público de construção e difusão de conhecimento e pode contribuir para o exercício da autonomia, colocando em prática um princípio da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

LDB 9394/96 que, em seu Artigo 15, garante “[...] que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa”. Dessa forma, caberá a cada unidade escolar incentivar práticas autônomas legitimadas e desenvolvidas pelo seu corpo docente.

A escola reafirma sua autonomia quando se mostra aberta ao debate sobre questões sociais e políticas. Autonomia não se constitui como forma de isolamento, mas como espaço de discussão de ideias, em que o debate e a crítica possam ser exercitados. De acordo com Gadotti (2003, p. 73), a instituição escolar “[...] não é a alavanca de transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela, não se efetivará sem ela”. A escola pode ser o local onde questões políticas sejam apontadas e discutidas; o ensino sozinho não transforma, mas pode levar à reflexão, que é o primeiro passo para a mudança.

Contreras (2012, p. 197) sinaliza que “[...] a inovação educacional depende de fatores externos à sala de aula, como a cultura institucional, que envolve normas, hábitos e relações que podem dificultar ou favorecer a implantação de novas propostas”. A autonomia se destaca como um processo que visa à emancipação de um coletivo e leva à transformação das condições institucionais e sociais do ensino (CONTRERAS, 2012). É por meio do diálogo que educadores e educandos constroem, modificam e ampliam seus saberes, conforme destaca Freire (2005, p.79): “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

A prática docente está relacionada à formação inicial e continuada dos professores, sendo modificada com o tempo e experiências vivenciadas. Para Freire (2018, p. 24), refletir criticamente “[...] sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. O professor autônomo é aquele que busca uma ação consciente e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

transformadora, tanto no que concerne às condições de trabalho como no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Esse estudo apresenta reflexões sobre autonomia e trabalho docente que potencializam a formação de sujeitos autônomos capazes de despertar esta mesma autonomia em seus alunos. Oferecer aos alunos práticas educativas voltadas para a autonomia é uma formação que liberta e transforma. O professor autônomo é um agente transformador na instituição escolar e na sociedade.

Freire (2018, p. 68) nos convida a pensar sobre o exercício da autonomia na escola como uma forma de se comprometer com a aprendizagem, sendo “[...] um ato de construir, reconstruir, constatar para mudar”. A instituição escolar precisa estar aberta ao novo, organizar-se de acordo com as demandas da sociedade e proporcionar condições que permitam, ao educador e ao educando, o exercício da tomada de decisões, proporcionando relações e práticas autônomas.

De acordo com Freire (2018) e Gadotti (2003), o termo autonomia está associado à independência na resolução de problemas e à liberdade de atuação com responsabilidade, para educar em um contexto democrático de tomada de decisões, por meio de atitudes reflexivas e críticas. Espera-se que o educador seja um agente transformador nas instâncias de que faz parte, levando seus alunos da condição de expectadores para a de seres humanos capazes de transformar a realidade social.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 24 de Junho de 2018.**

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2003.

LESSARD, Claude. **Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 143-163. dez. 2006

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA: QUAL O LUGAR DOS CONTEÚDOS
NEGLIGENCIADOS?**

Matheus do Nascimento Santos (UFRJ/IFCS)
mnshistoria@gmail.com

Jussara Marques de Macedo (UFRJ/FE/PPDH)
jussara0712@gmail.com

Eixo 5: Políticas e Práticas de Avaliação e Currículo
Financiamento: UFRJ

Introdução

No Brasil, o direito à Educação Básica, em especial ao Ensino Médio ainda não está consolidado, se tomarmos por base a educação enquanto um direito social e humano (MACEDO, 2016). Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), no Art. 4º prevê que é dever do Estado com a educação pública mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Apesar do caráter elitista da Lei 9.394/96, no que se refere ao Ensino Médio, avançou trazer à baila a ideia do currículo escolar que deve convergir à finalidade da escola com o interesse do adolescente e jovem, pautado na formação que contempla uma dimensão geral com base na “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, aliado ainda, à ideia de “orientação para o trabalho” (Art. 27).

Em 22 de setembro de 2016, foi publicada a Medida Provisória (MP) 746/16 (BRASIL, 2016) que propôs modificar o Ensino Médio no país, não sem receber fortes críticas do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e intelectuais do trabalho. Além disso, não resolveu os problemas existentes e reforçou a desigualdade por meio da

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

inclusão excludente, oferecendo para a fração mais pobre da classe trabalhadora uma educação fragmentada e precarizada.

A MP 746/16, convertida na Lei 13.415/17 da Reforma do Ensino Médio muda aspectos importantes da Lei 9.394/96, dentre os quais destacamos: somente o ensino de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórios nos três anos do Ensino Médio e o reconhecimento do “notório saber” como possibilidade de atuação na formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Diante disso cabe um questionamento: Qual o lugar do ensino de história na Reforma do Ensino Médio? Assumindo o caráter de disciplina “eletiva”, qual será o lugar dos conteúdos negligenciados na história?

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica por meio de fontes primárias e secundárias com análise documental e enfoque qualitativo cujo paradigma refere-se ao do materialismo histórico-dialético por considerar o contexto histórico, fundamental para chegarmos à essência do fenômeno por meio das categorias da totalidade, da especificidade e da contradição. Analisamos o Movimento Abolicionista na Província do Ceará de 1884 para além da aparência para chegar à coisa em si (KOSIK, 1969) e, assim, tomá-lo como fato histórico importante para constar no currículo escolar do Ensino Médio. O referencial teórico pautou-se em autores críticos à contrarreforma do Ensino Médio e nos que analisam o movimento abolicionista na Província do Ceará, tomando como referência empírica a greve dos jangadeiros, que se constitui conteúdo possível de ser trabalhado na disciplina de história do Ensino Médio.

Desenvolvimento

O movimento abolicionista na Província do Ceará de 1884 resultou de vários fatores propiciando seu pioneirismo na abolição da escravatura em relação às demais províncias brasileiras. As agremiações abolicionistas envolveram pessoas de vários setores da sociedade que criticaram e lutaram contra o regime escravista brasileiro desde o Período Colonial. Seu maior suporte estava nas camadas urbanas, principalmente entre jovens das classes médias e da elite, que aderiram à causa emancipacionista (SKIDMORE, 1976), mas também, há se se considerar a redução gradativa de escravos na província devido à seca que assolou o Ceará entre 1877 e 1879. (MOREL, 1988).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Em 28 de setembro de 1879, “Funda-se em Fortaleza a associação Perseverança e Porvir” (STUDART, 2001, p. 266), composta por jovens, quase todos envolvidos na vida comercial de Fortaleza e abolicionistas. Em 1880, através dessa Associação, formou-se uma “nova organização dedicada não só ao emancipacionismo, mas também à abolição” (CONRAD, 1978, p. 215), dando origem à Sociedade Cearense Libertadora, inaugurada em 8 de dezembro do mesmo ano. Os membros dessa Sociedade não chegavam a ser revolucionários, mas realizavam reuniões públicas, que sempre terminavam em aplausos, com contribuições às manumissões e algumas alforrias.

Em 1 de janeiro de 1881, publicou-se o primeiro número de O Libertador, jornal da Sociedade Cearense Libertadora (SCL), que durante o processo abolicionista incentivava a sociedade a apoiar esta luta. Contudo, a posição da sociedade em apoiar o abolicionismo tornou-se mais evidente através dos jornais como O Liberador e a Gazeta do Norte.

Apesar de o movimento abolicionista no Ceará ser composto em sua maioria pela elite, em 1881 ocorreu uma greve de jangadeiros que propiciou a participação ativa das classes populares nesse processo. Esses jangadeiros, em boa parte, eram ex-escravos, como José Napoleão e Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar (MOREL, 1988), símbolo da Abolição no Ceará.

Até 1880, o movimento abolicionista no Ceará foi realizado cautelosamente e as alforrias concedidas se davam somente por meio das leis emancipatórias, seguindo a direção da política Imperial. Entretanto, mesmo com a divulgação de seus ideais abolicionistas, a SCL sabia que o movimento podia se esvaziar. Para que isso não ocorresse, foi necessário provocar um feito que atraísse mais adeptos, por meio de estratégias como a de fechar o porto de Fortaleza, como resistência a saída de escravos, sob a liderança dos jangadeiros Francisco José do Nascimento e João Napoleão, ambos ex-escravos (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Em 17 de fevereiro de 1881, O Libertador publicou matéria sobre o fechamento, do porto de Fortaleza – que ficou conhecido como a greve dos jangadeiros – contra o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

comércio dos cativos, significando importante vitória dos abolicionistas da SCL. Também, incentivou pagamentos para quem fornecesse a lista completa dos comerciantes de escravos que atuavam na região. Contra a visão abolicionista do escravo como sujeito passivo à espera da alforria, evidenciou-se a luta por uma liberdade cujo sentido não se limitava em livrar-se dos senhores, mas de buscar uma vida digna enquanto ser humano. A liberdade se constituía enquanto um processo de conquistas e resistências, significando não mais suportar a dominação, mas lutar contra ela.

Conclusões

A contrarreforma do Ensino Médio representou um retrocesso no que se refere às conquistas da classe trabalhadora materializadas na Lei 9.394/96. É resultado das ações de um governo autoritário, conservador e retrógrado cuja finalidade é a manutenção do *status quo* por meio da direção da sociedade burguesa que trazem prejuízos para a formação da fração mais pobre da classe trabalhadora.

A não obrigatoriedade do ensino de algumas disciplinas, incluindo a história, além de trazer prejuízos à formação dos adolescentes e jovens, contribui para que os governos não invistam nesse grau de ensino disponibilizando material didático ou promovendo concursos para professores com formação adequada, investindo apenas na contratação de professores com reconhecido “notório saber”, sem que estejam definidos os critérios desse reconhecimento. Além disso, a decisão do oferecimento dos “itinerários” para o estudante poderá ser feita em parcerias com instituições privadas e/ou terceirizadas significando o desvio de recursos públicos para a esfera privada, num movimento evidente de precarização do trabalho docente e do ensino.

Temas históricos como o Movimento Abolicionista na Província do Ceará sempre foram negligenciados na grade curricular do Ensino Médio. O problema se

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

agrava com BNCC, quando o governo promove um tipo de inclusão excludente da fração mais pobre da classe trabalhadora nesse grau de ensino.

A contrarreforma do Ensino Médio se configurou por meio do interesse dos empresários que foram garantidos em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. Trata-se, portanto, de uma disputa materializada no país, entre a ideia da educação dualista de classe e aquela pautada na formação para a emancipação humana. É urgente que docentes e estudantes, em parceria com os demais segmentos da classe trabalhadora empreenderem uma luta para reverter essa situação, mobilizados para a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Referências

ALBUQUERQUE, R. Wlamira; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais: Fundação Cultural Palmares, 2006.

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

_____. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm].

Acesso em: 01/04/2018.

_____. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...].

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 12/03/2017.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravidão no Brasil: 1850 – 1888**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MACEDO, Jussara Marques de. Direito à Educação no Brasil: avanços e retrocessos na política educacional. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, V. I, n. 01, p. 41-60, jul./dez., 2016.

MOREL, Edmar. **Vendaval da liberdade: A luta do povo pela abolição**. 3. ed. São Paulo: Global, 1988.

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

SKIDMORE, Thomas Elliot. **Preto no branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Listagem dos Trabalhos do VOLUME 5/EIXO 5

INFLUÊNCIA DO GRUPO BANCO MUNDIAL NA TRANSFORMAÇÃO DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) EM AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Thiago de Jesus Esteves, CEFET-RJ
José dos Santos Souza, GTPS/UFRRJ

TENSÕES ENTRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: EDUCAR PARA A COOPERAÇÃO OU PARA A COMPETIÇÃO?

Nathalia Christine Santos Corrêa da Silva, UNIRIO
Marriete de Sousa Cantalejo, UNIRIO

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: A POLÍTICA EDUCACIONAL FLUMINENSE PELA ÓTICA DOS PROFESSORES

Diego Mota, Colégio Pedro II

ESTUDO COMPARADO DE SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Ana Cristina Danicki Aureliano Rosa - UnB
Otília Maria A. N. A. Dantas - UnB

HABITUS PROFESSORAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS AVALIATIVAS E MEDIAÇÕES DA APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

Cremilda Barreto Couto, UFF/FeMASS/CFCG

HISTÓRIA DE UMA DISCIPLINA ACADÊMICA: O ENSINO DE BIOLOGIA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO RIO DE JANEIRO (1980-90)

Joanna da Silva Reis Alves, UERJ
Maria Cristina Ferreira dos Santos, UERJ

A POLÍTICA DE CONTROLE PÚBLICO POR MEIO DA AVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Ester de Azevedo Corrêa Assumpção, UNIRIO GEPAC, SMEDC

AVALIAR PARA INCLUIR OU EXAMINAR PARA EXCLUIR?

Ana Paula Lima da Silva - UFRRJ

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O OBJETIVISMO E O SUBJETIVISMO NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:
UM OLHAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Laryssa Rangel Guerra, UFRRJ
Yuri Santos de Menez, UFRRJ
Nádia Maria Pereira de Souza, UFRRJ

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DOCUMENTO QUE FALA DE NÓS OU
FALA POR NÓS?**

Ruth Ramiro – SEMED São Gonçalo /LAPIIS- INFES

**A MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM
AGROPECUÁRIA DO IFMG-SJE**

Rosiana de Sousa, UFRRJ
José Fernandes da Silva, IFMG
Sandra Maria Gomes Thomé, UFRRJ

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DIFERENTES SENTIDOS DA
POLÍTICA CURRICULAR SOBRE “DIREITOS DE APRENDIZAGEM”**

Mariana Monteiro Palmares, UFRJ
Sabrina Rodrigues Silveira, UFRJ
Elaine Constant Pereira de Souza, UFRJ

**CURSO TÉCNICO INTEGRAL DE FORMA INTEGRADA: DESAFIOS DA
FORMAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA**

Larissa Jussara Leite de Santana, IFRR
Nádia Maria Pereira de Souza, UFRRJ
Liz Denize Carvalho Paiva, UFRRJ

**A VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A ESCOLA E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS
DA ESCOLA**

Andressa Farias Vidal, UNIRIO (GEPAC)

**ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS: NUANCES DE UMA DISCIPLINA NO MUNICÍPIO DE
SÃO GONÇALO-RJ**

Graciane de Souza Rocha Volotão, UERJ
Tereza Cristina de Almeida Guimarães, UNIRIO
Carla Cristiane Souza da Silveira, FME/Niterói

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E CURRÍCULO: O PAPEL DO CONSELHO ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO**

Gildo Lyone Antunes de Oliveira, Ceeja-VI
Itamar Mendes da Silva, Ufes

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS

Alana Dafne Tavella, FURG
Maria Renata Alonso Mota, FURG
Carolina Dias Capilheira, FURG

AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: UMA PESQUISA A SER APRESENTADA POR NARRATIVAS DE PROFESSORES

Milena Pedroso Ruella Martins, USP

BASE NACIONAL COMUM: A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE BARUERI – GRANDE SÃO PAULO. EM CONTEMPLAÇÃO A BASE NACIONAL CURRICULAR

Rosângela da Silva Camargo Paglia, PUC - SP

IMPACTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE NITERÓI NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Carla Cristina Martins da Conceição Vasconcellos (UERJ/FFP)

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES): IMPLEMENTAÇÃO E EFETIVIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)

Josefa Matias Santana, Ufes
Itamar Mendes da Silva, Ufes

O IDEB EM TRÊS MUNICÍPIOS DA GRANDE VITÓRIA: IMPLANTAÇÃO, IMPLICAÇÕES E APLICAÇÕES

Ângela Maria de Almeida Silva Ladeira – Ufes.
Anna Caroline Ramalho Santos – Ufes.
Leticia Vallotto Rodrigues – Ufes.

REFORMA ADMINISTRATIVA E GESTÃO CURRICULAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

Igor Andrade, GTPS/UFRRJ
José dos Santos Souza, GTPS/UFRRJ

DO DISCURSO PROFESSADO À CONCRETUDE DA ESCOLA: políticas de avaliação externa e a questão da qualidade

Maria Simone Ferraz Pereira, UFU
Mayara Duarte Pelegrini, UFU

AUTONOMIA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: DISCUTINDO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Eliane Rose Santos de Araújo, UERJ
Maria Cristina Ferreira dos Santos, UERJ

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

VOLUME 5/EIXO 5 Instituições representadas:

CEEJA VI/ES

CEFET-RJ

Colégio Pedro II

FME/Niterói

FURG

PUC-SP

SME Duque de Caxias

SEMED São Gonçalo

UERJ

UFES

UFF

UFRJ

UFRRJ

UFU

UNB

UNIRIO

USP

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ANAIS
RESUMOS EXPANDIDOS

VOLUME 6

EIXO 6:
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO E
DIVERSIDADE

ISBN: 978-85-922051-4-0

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ

Carla Cristiane Souza da Silveira - carlaetp@gmail.com

Grupo de Pesquisa: Políticas Gestão e Financiamento em Educação/Unirio

Neste estudo, objetiva-se apresentar as considerações tecidas a partir de um projeto de reforço escolar para estudantes em situação de acolhimento institucional, matriculados em escolas da rede municipal de São Gonçalo, no ano de 2015. Pautando-se em análise documental e abordagem qualitativa, pretende fomentar a necessidade de se pensar a educação como promotora de equidade, a fim de garantir maior acesso ao conhecimento de crianças e adolescentes fortemente marcados pela violação de direitos.

Os discursos presentes na Rede pública de ensino constantemente citam as legislações vigentes no país, para ratificar a necessidade de alinhar suas práticas educativas, compreendendo a educação como um direito universal. No entanto, será que temos nos preocupado se as práticas pedagógicas e os saberes docentes estão contemplando as condições das crianças, para além da categoria de alunos? Afinal, as diversidades presentes nas infâncias, principalmente aquelas envoltas em vulnerabilidades sociais, nem sempre são consideradas ao pensarmos as práticas curriculares, que podem vir a aumentar fatores, não da inclusão prevista em lei, mas da exclusão prevista na história pessoal de cada um.

Para Abramovay (2002) a vulnerabilidade social é elucidada como situação em que os recursos e habilidades de um determinado grupo social não são suficientes e adequados à apropriação das oportunidades disponibilizadas pela sociedade. E à margem das oportunidades, fragilizam-se as identidades e os sujeitos.

Assim, pensar novos contornos metodológicos; traçar estratégias para aprendizagem escolar; aumentar a autoestima dos estudantes em situação específica de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

acolhimento institucional e histórico de violências diversas foram os objetivos que impulsionaram esta experiência.

Como metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, com análise de relatórios, portfólios, atividades de alunos, legislações, atas e outros documentos, a fim de apresentar uma experiência, ocorrida no ano de 2015, no Município de São Gonçalo, ocasião em que exerci o cargo de Conselheira Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e compus a Coordenação de Orientação Educacional. Trata-se de um projeto que atendeu a estudantes em situação de acolhimento, aptos ou não para o processo de adoção e em maioria absoluta apresentando dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento interpessoal, sinalizados pelas escolas.

Cavalcante; Magalhães e Pontes (2007) fazem-nos notar que por detrás do processo, muitas vezes precoce e prolongado de institucionalização, crianças e adolescentes convivem com sequelas invisíveis dos traumas e conflitos. Considera-se que a própria situação de abrigo possa aumentar a vulnerabilidade do adolescente, seja ela física ou psicológica.

Ao analisarmos os relatórios das escolas nas quais muitas dessas crianças estavam inseridas e observarmos as relações humanas e estruturais refletidas no baixo desempenho escolar e na formação dos profissionais, percebeu-se que não seria possível ressignificar as práticas sem maior compreensão do processo de exclusão, abandono/negligência familiar e violência de ordens diversas, as quais esses sujeitos estavam submetidos.

A organização interna da escola, nem sempre é pensada e discutida por aqueles que tecem as tramas cotidianas e muitas vezes excludentes que perpassam a realidade escolar. Tal distanciamento pode afastar cada vez mais o interesse dos adolescentes vítimas e, muitas vezes, protagonistas de episódios de violência. Encontramos em Brenner e Carrano mais elementos para tal discussão:

Na medida em que a escola democrática de massas oferece a todos, a princípio, a possibilidade de obter êxito nos estudos, a culpabilização dos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

indivíduos por seus fracassos passa a ser um fato. Assim, a experiência escolar estaria sempre marcada pela possibilidade de produzir um sentimento de desvalorização de si já que é o sujeito que “produz” o seu fracasso, não o sistema, ou a sociedade (BRENNER; CARRANO, 2014, p. 1223).

Portanto, optamos por dar lente a estes elementos básicos: o conhecimento da realidade, a busca pela superação das práticas iniciais e a reconstrução de estratégias específicas, compreendendo que era preciso ter um olhar para além da escola.

Iniciamos com a escuta das escolas, das Instituições de acolhimento, da organização de momentos de aproximação e diálogo e de apresentação da proposta e reconfiguração coletiva do Projeto.

Com a intenção de intervir diretamente nos resultados apresentados por esses alunos, no favorecimento da construção de laços afetivos, de redesenhar a relação desses sujeitos com sua autoestima e com o espaço escolar, procuramos trazer à tona as singularidades dessas histórias que se traduziram em discriminação, preconceito, distanciamentos e rótulos internalizados, quando não, cristalizados pelos alunos que se encontravam em situação de acolhimento nos abrigos do município.

O recrutamento de professores foi muito desafiador, uma vez que a carência de professores nas escolas sempre foi alarmante e mesmo com a oferta de dupla regência, os poucos profissionais se dispuseram a trabalhar com o projeto não se adaptaram por fatores diversos, como questões emocionais, políticas etc. O projeto demandava um olhar individualizado para os sujeitos, no entanto, a tendência da massificação do processo de ensino e aprendizagem se constituiu obstáculo importante para sua execução. E assim, professores entravam e logo saíam das instituições, resultando na replicação da descontinuidade de ações pedagógicas, direcionadas àqueles em extrema vulnerabilidade.

Diante disso, passamos a buscar professores junto ao quadro de contratados, porém, tal busca mostrou-se igualmente infrutífera, pois estes, não se sentiam confortáveis em optar pelo desafio de atuar com crianças e adolescentes

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

“institucionalizados”, optavam por trabalhar em horários fixos dentro de escolas convencionais e inseridos em contextos já familiares às suas experiências.

A dificuldade de captar professores despertou grande surpresa e questionamento nos atores intersetoriais envolvidos nessa busca. Afinal, o convite para trabalhar com pequenos grupos, dentro da instituição de acolhimento, atendendo dificuldades específicas, construindo pontes, tendo a garantia de formação e horário de planejamento, parecia-nos extremamente sedutor.

No entanto, só quando a Semed, em reunião com direções das instituições de acolhimento, solicitou-lhes indicações de profissionais com formação em pedagogia que de algum modo já tivessem alguma experiência em projetos na área de pedagogia social, foi possível iniciar de fato a execução do Projeto, pois os profissionais indicados tinham familiaridade com as situações ali encontradas e estavam dispostos a encarar o desafio, demonstrando a importância do investimento em políticas de formação para as populações com direitos violados.

Relatórios, atas dos conselhos de classe e portfólios organizados pelos professores, além de cartas e ofícios enviados pelas instituições e Ministério Público, nos fizeram crer no sucesso do Projeto, mesmo com seu pouco tempo de execução.

No entanto, o contrato não teve sua renovação autorizada e não apenas esses profissionais, mas todos os professores contratados no município foram dispensados. O projeto foi encerrado antes do fim do ano letivo, caracterizando a descontinuidade das ações pedagógicas.

No cerne desses desencontros, crianças e adolescentes com histórias de vidas pontuadas por vales e hiatos são mais uma vez subtraídas em seus direitos. Suas trajetórias educacionais refletem suas histórias pessoais, onde tudo é provisório, frágil, inconstante e injusto.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Conclusão

Os resultados da análise dos estudos tratados neste texto denotam complexidade na produção das desigualdades escolares em grandes cidades do país. Trazem indícios de que aspectos referentes à moradia, às representações sociais, aos contornos de políticas educacionais, à falta de investimento público e de segurança, à fragilidade na formação continuada dos professores e dificuldades relativas ao ensino e à gestão da sala de aula, podem, num contexto desfavorável, gerar práticas desvantajosas para as populações mais pobres e distantes do universo escolar, que vivem nos territórios mais vulneráveis.

Tais resultados indicam que o enfrentamento da desigualdade escolar que se produz em contextos de vulnerabilidade social, exigiria mudanças profundas e amplos esforços na implementação das políticas educacionais, inclusive para integração com políticas de outras áreas.

Dada dificuldade de concertação dos diversos entes federados e órgãos públicos na consecução da educação no país, impõem-se reflexões sobre a amplitude dos desafios para o aumento da equidade e qualidade da educação brasileira.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; et.al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1223-1240, out.-dez., 2014.
- CAVALCANTE, L.I.C; MAGALHÃES, C.M.C; PONTES, F.A.R. Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. *Aletheia*, n.25, p. 20-34, 2007.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO:
UM OLHAR PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Emília Naura Santos Bouzada (UFF) emiliabouzada@hotmail.com

Introdução

Apresentamos este trabalho de cunho bibliográfico com o intuito de promover a reflexão sobre o processo de desenvolvimento nas Políticas da Educação Brasileira no campo da Educação Especial, fazendo um recorte do período que marca a Educação Especial no Brasil, ou seja, do período que retrata a história de pessoas com deficiências no nosso país. A linha do tempo que retrata o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, pode ser resumida desse modo: Os anos de 1854 a 1956 foi marcado por iniciativas de caráter privado; dos anos de 1957 a 1993; definido por ações oficiais de âmbito nacional; O ano de 1993 é caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. As últimas décadas de 2001 a 2018 apontam novos caminhos, novos rumos ao processo de Inclusão. Para efeito desse trabalho focaremos nossa atenção nas políticas educacionais a partir do ano de 1990.

Desenvolvimento

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são marcos internacionais de grande influência na formulação das políticas públicas da educação de caráter integracionista, embora para muitos intelectuais da área, diz que está substituindo o caráter integracionista pelo inclusivista. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

normais” (p.19). A LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira), no Art. 58 define por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura ainda, a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; como também garante a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001). O PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana, ” evidencia-se um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Pode-se perceber o processo

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

evolutivo que foi se estabelecendo no decorrer de décadas para as questões que envolvem a relação com os marcos históricos e legais para inclusão e educação especial, passando de uma fundamentação integralista para uma fundamentação inclusivista.

Discussão

De todo o exposto, damos destaque à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), que estabelece o princípio da educação de qualidade como um direito de TODOS e a Declaração de Salamanca (1994) que promove a ligação entre inclusão e necessidades educacionais especiais e assim passa-se a fortalecer o processo de inclusão. É a partir desse princípio que surge um novo olhar para as questões que envolvem a inclusão em educação. Inclusão em Educação de qual lugar podemos falar? É a partir dessa indagação que passamos a promover o diálogo, reflexão sobre o conceito de inclusão que surge veementemente na década de 90, no entanto, com concepções diferenciadas. A Educação especial, voltada para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades /superdotação, sendo, portanto, pensado como continuidade do processo de participação de toda e qualquer pessoa. Destacamos a Política Nacional de 2008, da emenda Constitucional que por meio de Decreto Legislativo n 6.571/ 2008, há uma redefinição de conceito estabelece o apoio pedagógico em classes comuns.

O Atendimento Educacional Especializado passa a ser definido como: [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008b). Portanto, pensando como continuidade do processo antes chamado de integração educacional, passamos a pensar esse processo de modo mais amplo, de modo a oferecer condições de participação de toda e qualquer pessoa. Inclusão não é proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas com deficiência nos espaços sociais,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sobretudo, na educação, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente, no mundo do qual têm sido geralmente privados. Nas palavras de Santos, “Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos e participação social plena. [...] ela é uma LUTA, um movimento que tem por essência estar presente em TODAS as áreas da vida humana, inclusive a educacional” (SANTOS, 2009, p.12). Diferencia-se então da Educação Inclusiva, pois essa nos remetia a algo pronto, com um fim ao qual chegar, no entanto, quando a pensamos como processo, esta passa a ser infundável, de luta constante contra a exclusão de toda e qualquer pessoa do contexto educacional. Nos tempos atuais, vemos à Inclusão em Educação como um processo a favor da participação e da aprendizagem de todos. Não se resume apenas à um grupo de excluídos. (SANTOS, 2003, 2008, 2009, 2013).

Inclusão em Educação, nesse sentido, passa a ser compreendida em sua relação intrínseca do processo - inclusão/exclusão, ou seja, entendemos a existência de uma dimensão subjetiva presente nos processos inclusão/exclusão – “sentir-se incluído/excluído” (SAWAIA, 2011). A Inclusão em Educação, embasada na abordagem teórica de Santos (2009), nos provoca às seguintes reflexões: o que difere, se é que difere, um professor de turma regular de ensino e um professor de uma turma do AEE. Em que contexto pode-se promover esse diálogo entre esses? Qual o valor da Inclusão em Educação essa pensada, especialmente, em turma regular de ensino?

Considerações finais

O presente artigo procura estabelecer um diálogo criterioso entre às Políticas Públicas de Educação Especial e com o que denominamos como à Inclusão em Educação, dessa forma uma tentativa de apresentarmos um novo olhar para as questões que envolvam os sujeitos desse processo, portanto a nossa apresentação é a de um novo olhar que está para além da educação especial. O olhar que não nega e nem destitui o lugar e o valor da Educação Especial, mas nos provoca, convoca, para irmos além desta.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Alunos, crianças, jovens, adolescentes sujeitos, atores que foram destituídos de seus direitos de estudar numa turma regular de ensino, que foram “segregados” a um único modelo “possível” de aprendizagem e conhecimento, ou seja, os modelos institucionalizados. Promover a Inclusão em Educação em turma regular de ensino é também poder reconhecer o valor das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), que não se restringe a um espaço exclusivo para acontecer o processo ensino aprendizagem de pessoas com dificuldades de aprendizagens e ou pessoas com (d) eficiências, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades. Acolher às diferenças é um marco histórico na Educação Brasileira, por isso precisamos repensar a nossa prática, rever nossos conceitos e preconceitos, compreendemos que todos os atores da comunidade escolar são responsáveis por esse processo.

Referências bibliográficas

- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3. ed. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- CROCHIK, J.L., [et al]. *Educação em debate*. São Paulo: 2ªed, Casa do Psicólogo, 2008.
- SANTOS, M. P dos. Inclusão. In: SANTOS, M. P dos; FONSECA, M. P; MELO, S. C. (org.) *Inclusão em educação: diferentes interfaces*. Curitiba: Editora CRV, 2009.
- _____. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. *Inclusão em educação: Culturas, políticas e Práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- SANTOS, M. P. dos. SENNA, M. O papel do gestor da educação especial e o Plano de Desenvolvimento da Educação: tessituras e rupturas. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial/ VII Encontro Nacional dos Pesquisadores de Educação Especial*. São Carlos: 2012.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ESCOLA, DIVERSIDADE E DESIGUALDADE SOCIOCULTURAL:

Resistências frente às Violências Simbólicas Institucionais

Juliana Barbosa, Unirio/PPGedu, julianasouzabarbosa20@gmail.com

Trabalho financiado pela Agência de Fomento: Capes

Refletir sobre educação hoje implica necessariamente compreender quão abrangente é este campo de estudo, seus desdobramentos e sua relevância para a sociedade e as relações sociais no que tange a formação ética, moral e cidadã para se viver juntos. Immanuel Kant (1996) introduz sua obra *sobre pedagogia* afirmando, categoricamente, que o homem é a única criatura que deve ser educada. Kant diz que o homem se torna aquilo que a educação faz dele. Freire (1983) compreende que não é possível refletir sobre educação sem antes refletir sobre o próprio homem, ou seja, pensar educação implica estabelecer uma relação dialética entre homem/educação. Neste sentido, o homem é um ser inacabado e a educação é uma ação constitutiva do próprio homem.

Assim Freire aponta para uma educação como um processo de humanização. Brandão (2002, p 22) afirma também que “cabe, à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas”. Diante destas perspectivas que seguem um viés filosófico, cabe atentar-se para a apreensão da educação enquanto processo de formação e partilha com outros. De acordo com esta perspectiva, interessa pensar, mais especificamente, no processo de educação escolar compreendendo a mesma enquanto espaço de construção do conhecimento, de forma conjunta, interacional e dialógica, bem como espaço para formação humana propiciando o exercício da cidadania e a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

democratização dos saberes, o que inclui o reconhecer da diversidade sociocultural dos sujeitos, seus valores e direitos.

Esta reflexão propõe discutir, sucintamente, sobre o percurso da educação escolar brasileira e sua relação com as diferenças/diversidades apontando as violências da escola. A abordagem teórico-metodológica utilizada foi documental e bibliográfica, com contribuições conceituais de Bourdieu (19980); Candau (2005) e Freire (1983).

Embora o campo de conhecimento da educação não se restrinja especificamente à educação escolar, cabe, no entanto, refletir sobre este espaço educacional no sentido de compreender que é na escola onde se efetiva o encontro das múltiplas subjetividades, saberes, contextos socioculturais diversos. Em outras palavras, a escola é um espaço fecundo, um terreno amplo com inúmeras possibilidades de convivência e partilha de conhecimento. Justamente por ser um espaço de possibilidades, na escola também se evidencia as tensões e conflitos nos encontros e desencontros, no contato com o outro, na relação de alteridade, nos jogos de interesse e no estranhamento com as diferenças. Embora de forma tangencial e incipiente, as discussões acerca das diferenças nos espaços escolares já haviam sido tecidas por importantes teorizações fazendo com o que a temática não constitua-se enquanto algo desconhecido, no entanto, interessa pontuar que tais investigações tinham um teor precisamente pautado na dimensão cognitiva e psicológica.

Candau (2005) explicita que as concepções psicológicas contribuíram na tentativa de desvendar as diferentes formas de apreender, neste sentido, a centralidade estava nos indivíduos considerando a diversificação dos processos de ensino aprendizagem. Esperava-se que os aportes da psicologia pudessem embasar as práticas e teorias educacionais. Percebe-se aí que não havia um interesse no reconhecimento das diferenças individuais dos processos educativos considerando suas dimensões socioculturais. Desta modo, as teorias fundamentadas no behaviorismo assim como teorizações calcadas nas etapas do desenvolvimento cognitivo incidiram de forma

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

expressiva no pensamento pedagógico brasileiro sobretudo nas primeiras décadas do século XX com as concepções da Escola Nova.

Este cenário apresenta algumas modificações a partir da década de 60 e 70 com estudos desenvolvidos por abordagens sociológicas que debruçaram-se sobre as questões educacionais tais como o fracasso escolar, a necessidade de se compreender a desigualdade de oportunidades no sistema escolar, ou seja, a construção social dos processos de educação escolar.

Algumas tendências sociológicas penetraram no campo educacional brasileiro trazendo contribuições relevante para ampliar as lentes sobre a realidade social dos sujeitos nos espaços escolares. Pontuo aqui a teoria da reprodução de Bourdieu em parceria com Passeron (1998) a partir da qual foram elaboradas incisivas críticas ao sistema escolar. Nesta perspectiva, a escolar constitui-se enquanto dispositivo que contribui para a perpetuação e manutenção das desigualdades sociais a partir da reprodução social do arbitrário cultural e inculcação do mesmo. Em outros termos, a escola reproduz a cultura escolar hegemônica. Tal discussão trouxe em seu bojo a questão da hierarquização das culturas e saberes e, portanto, o não reconhecimento de tudo aquilo que difere desta cultura padrão, ou seja, das diferenças e diversidades que compõe a própria escola.

Bourdieu (2014) aponta que a cultura escolar dominante percorre um caminho na perspectiva da homogeneização e uniformização das práticas pedagógicas desconsiderando as demais culturas das camadas dominadas. Esse processo de homogeneização cultural contribui para a invisibilização e silenciamento das vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades e conseqüentemente expõe um quadro de desigualdade social, mas, sobretudo, cultural. Candau e Moreira (2003) também reiteram afirmando que a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença.

A forma com que a escola opera mediante a imposição e inculcação de seu arbitrário cultural constitui-se em uma violência aos sujeitos minoritários. A

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

naturalização dessas disparidades sociais no que concerne a imposição de um poder arbitrário constitui o que Bourdieu conceituou de violência simbólica. Trata-se aqui de refletir sobre a violência simbólica da escola sobre os sujeitos desfavorecidos socialmente.

A partir das últimas décadas do século XX, mais precisamente, na década de 80, ganha projeção o pensamento pedagógico crítico cujo propósito visava ultrapassar as construções teóricas dos períodos anteriores no que tange à educação brasileira, sobretudo, a escola. Mediante as críticas tecidas pelos teóricos da reprodução lançando luz sobre os impasses escolares, educadores elaboram reflexões para uma educação libertária e inclusiva.

Agregada a este pensamento pedagógico crítico está a luta dos movimentos sociais, tais como o Movimento Negro, Movimento Feminista dentro outros que durante o século XX vem reivindicando direitos de inclusão, valorização da diversidade, além da ampliação da percepção crítica dos sujeitos subalternos e marginalizados. Em decorrência destes movimentos, surgem:

Políticas de ação afirmativa, escola inclusiva, introdução da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, educação quilombola, educação no campo, educação intercultural indígena, elaboração de materiais pedagógicos para o enfrentamento da homofobia, do sexismo, do racismo no ambiente escolar, entre outros, são alguns exemplos do desenvolvimento desta perspectiva (CANDAUI, 2000).

Findar com a intolerância, preconceito e discriminação para com as diferenças existentes neste espaço é a questão. Assim as demandas por reconhecimento das diferenças se acentuam na medida em que esses diferentes grupos socioculturais ganha maior presença na escola, sobretudo se pensarmos a escola do século XXI em função dos avanços tecnológicos e do mundo globalizado.

A inserção das discussões que apontem para a pluralidade cultural no espaço escolar tem sido tecidas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) além da Lei 10.639/03 e 11.645/2008 na inclusão de História e Cultura Africana e Afro

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Brasileira bem como História e Cultura Indígena, respectivamente. No entanto, cabe ressaltar que tais políticas precisam ser acompanhadas por lutas e resistências para que, de fato, se efetivem as inclusões. Há muito que se conquistar neste campo em disputa pela luta e resistência da diversidade étnica e cultural existente na escola. As diferenças precisam habitar a escola sem ser encoberta pelo discurso do “aqui somos todos iguais”, mas sim pela legitimidade das diferenças sejam estas de cor, raça, gênero, sexo, religião, orientação sexual e outras.

Construir nas escolas a perspectiva de que é possível ampliar o diálogo multicultural, considerando as culturas valorizadas e as culturas populares no processo educativo é um dos desafios do campo educacional, para uma educação inclusiva.

Referências

- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, v. único.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- _____. BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, C. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDAU, V. M^a F. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____. (org.). *Cultura(s) e educação*. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. Didática e multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, V. M. & SOUSA, L. F. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. XI Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CATANI, Afrânio Mendes. A sociologia de Pierre Bourdieu. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, CEDES, abril 2002, ano XXIII, nº 78.
- FREIRE P. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- KANT I. *Sobre a pedagogia*. Trad Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep; 1996.
- MOREIRA, Antônio Flavio e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.23, 2003, p 161.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ORIGENS IDEOLÓGICAS E INFLUÊNCIAS POLÍTICAS NO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Francisco Alex Pereira Soares. UFPB. alexsoares0707@gmail.com

Luiz Sousa Junior. UFPB, luizsjunior@gmail.com

Financiamento: CAPES

A ideologia, as origens e os desdobramentos do Movimento Escola Sem Partido (MESP) servem de objeto de estudo da dissertação de Mestrado, em elaboração, bem como deste trabalho. Nele, abordamos o referencial teórico da pesquisa acima citada, que tem como objetivo principal buscar as origens dos pensamentos neoconservadores e ultranacionalistas que estão em processo de reorganização no Brasil e deram origem ao MESP.

Para a execução da pesquisa adotamos um trilhar metodológico, segundo os procedimentos de coleta e fontes de informação, como pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo. Partindo das categorias formuladas por Apple (2003), compreende-se a presença de uma ideologia política de neoconservadores e populistas autoritários que orientam para a construção de políticas educacionais com perspectivas voltadas para atender a interesses da chamada Nova Direita. Entretanto, torna-se imperioso voltar no tempo, a partir dos estudos de autores como Arendt (2002) e Hobsbawm (2016) para uma compreensão clara das origens e direcionamentos do MESP.

Fundamentação teórica

Hobsbawm (2016, p.13) afirma ser importante relembrar movimentos e processos ocorridos no passado visto que “a destruição do passado — ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas —

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX”. E acrescenta que os jovens da atualidade são carentes de vínculos orgânicos com um passado que determina a época em que vivemos.

Os movimentos autoritários de hoje têm sua origem em marcas deixadas na sociedade mundial desde a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, ocorridas no século XX, com cicatrizes que reverberam até os dias atuais como o Fascismo e o Nazismo. Portanto, para compreender o MESP faz-se necessário conhecer tais movimentos que surgiram na Europa no período entre guerras.

O fascismo, conforme pontua Hobsbawm (2016), assume dimensões de um movimento mundial a partir da catástrofe gerada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque assumindo um papel de perigo mundial, a partir da ascensão de Benito Mussolini na Itália, impondo um governo implacável e totalitário. O totalitarismo pode ser definido como: “[...] poder político concentrado e absoluto, desde que nessa expressão se entenda que o poder submete totalmente, efetivamente, todos os indivíduos e todas as coisas suscetíveis de ser submetidos” (AZAMBUJA, 2008 p. 277).

A ideologia e o modo de atuação do fascismo influenciaram diversos outros movimentos em toda a Europa e no resto do mundo. Um dos movimentos que surge com inspiração no movimento italiano é o Nazismo, na Alemanha. “O próprio Adolf Hitler reconheceu a sua dívida e seu respeito a Mussolini, mesmo quando Mussolini e a Itália fascista demonstraram sua fraqueza e incompetência na Segunda Guerra Mundial (Hobsbawm, 2016, p.119).

Um dos pontos que diferencia o movimento fascista do nazista é o antissemitismo, ou seja, o ódio aos judeus. Hobsbawm afirma que essa característica só foi assimilada por Mussolini em 1938. O antissemitismo ter sido escolhido como principal alvo do terror nazista se dá, segundo Arendt (2012), pelo fato dos judeus ser um grupo, que no decorrer de sua história, esteve envolvido em conflitos gerais e que não chegavam a uma solução.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A ideologia difundida de ódio aos judeus, ou o antissemitismo é a base para a construção do Nazismo na Alemanha, ou à grupos distintos como ocorreu na União Soviética. Tal ideologia, de construção de um Estado-Nação Ariana, foi o discurso panfletário utilizado pelos nazistas para arregimentar apoio de simpatizantes da causa nacionalista e garantir não só a chegada ao poder, mas também apoio incondicional aos objetivos nazistas.

Arendt (2012) e Azambuja (2008) apontam como principal característica de um regime político totalitário a existência de uma ideologia oficial, como há nos regimes Fascistas e Nazistas. Para Azambuja (2008), a importância da ideologia oficial é vital posto que “cria um infrangível círculo vicioso. Por ela existir é que são impostos os cinco elementos de coerção, e estes é que lhe asseguram a existência e a obediência” (p.278). Além dessa característica, ambos os autores apontam, como característica, a existência de um partido único, o controle exclusivo dos meios de difusão e propaganda para as massas, monopólio governamental das armas, haver uma economia planejada e concentrada e por fim a aplicação de um sistema de terror político. As massas são explicadas por Arendt (2012) como grupo de pessoas que devido ao seu número ou à sua indiferença política não se integram a nenhum tipo de organização política ou social, como sindicato de trabalhadores ou partidos políticos. “Potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto” (p.439).

Movimento Escola Sem Partido

O MESP apresenta-se como um movimento formado por pais e alunos preocupados com “o grau de contaminação político-ideológica” nas instituições de ensino, desde o nível básico ao superior. O movimento tem como liderança, desde 2004, do advogado Miguel Nagib. Em seu sítio na internet (< <http://escolasempartido.org> >), o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

movimento intitula-se como o único no Brasil a ser dedicado exclusivamente “ao problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos” e tem como intuito apontar a existência e presença destes problemas “em praticamente todas as instituições de ensino do país”.

Para o movimento, as escolas, tanto pública como privadas, sofrem assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões hegemônicas, desrespeitando a ampla liberdade. “As escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade” (Site: Mesp).

Arendt (2012) explica que um dos fatores de sucesso na arregimentação de massas na Europa do século XX, nos momentos embrionários dos regimes totalitários foi o fato de se chamarem de *movimento* e não de partido. De acordo com a autora, era adotado o discurso de que eles estavam acima dos partidos e que buscavam se distanciar das lutas partidárias. Além da questão da nomenclatura outro ponto comum entre os movimentos totalitários do século XX é a existência de uma ideologia.

O MESP defende uma educação sem ideologias, no entanto, ao analisar a sua organização, os seus membros e defensores nota-se a existências de grupos ideológicos que buscam atuar na educação através do desenrolar do Movimento e do seu braço nas políticas educacionais através do Projeto de Lei Escola Sem Partido.

Com base nos estudos de Apple (2003), quatro grupos que representam a ressignificação de grupos de direita na atualidade e que, em parte, compartilham os ideais totalitários no século XX. São eles os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe de profissionais (gerencialistas da educação). O autor atenta para o entendimento desses agrupamentos em que “todos esses movimentos estão rodopiando ao mesmo tempo. Toda vez que alguém começa a entender um conjunto de pressões, aparece outro vindo de outras direções” (APPLE, 2003, p.3).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Para fins deste trabalho, faremos referências aos grupos que parecem sustentar a base ideológica dos MESP: os neoconservadores e os populistas autoritários. Para Apple, os neoconservadores “tem a visão de um passado endêmico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional” (p13). Diferentemente do Estado fraco defendido pelos neoliberais, os neoconservadores defendem a visão de um Estado forte, baseando-se em uma visão romântica de passado, defendendo a moralidade (APPLE, 2013). Em palavras mais ventiladas na atualidade este grupo defende a “boa moral e dos bons costumes”.

Já os populistas autoritários constituem-se, segundo Apple (2013), de “fundamentalistas religiosos evangélicos que querem o retorno a (seu) Deus em todas as nossas instituições” (p13). Considerada a direita cristã nos Estados Unidos, este grupo poderoso tem a sua grande influência derivada do envolvimento de seus ativistas. O grupo possui uma grande base financeira que aliado a um discurso populista consegue arregimentar uma grande massa que atua com agressividade na defesa de sua plataforma ideológica. (APPLE, 2003)

Diante das características apresentadas dos movimentos totalitários que assolaram o mundo durante o Século XX e as novas configurações da direita, como apresentadas por Apple (2003) é possível perceber as origens do pensamento ideológico do MESP. Ao contrário do que os mesmos afirmam há um partido e uma ideologia por trás de suas ações. Desse modo, já é possível se verificar os contornos e os riscos emitentes existentes com a possibilidade de implementação de políticas públicas educacionais que buscam suprimir o caráter crítico da educação e que tem como objetivo a doutrinação de direita para que a população haja como massa e mão-de-obra barata sem condições de questionar a sua condição como pessoa humana e como cidadão.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- APPLE, Michael. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo.** ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- AZAMBUJA, Darcy. **Teoria Geral do Estado.** 4 ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Globo, 2008.
- HOBSBAWM. Eric. J. **Era dos Extremos: O Breve Século XX:1914-1991.** ed. São Paulo: Companhia das Letras,2016
- MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <<http://escolasempartido.org>>. Acesso em 05 de setembro de 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

EDUCAÇÃO PÓS-COLONIAL EM MOÇAMBIQUE:
TENTATIVAS DE INCLUSÃO NUM CURRÍCULO CULTURALMENTE
EXCLUDENTE

Hermínio Ernesto Nhantumbo

(Doutorando PROPEd-UERJ /herminionhantumbo@gmail.com)

Trabalho financiado pela Agência de Fomento do PEC-PG da CNPq

Nesse texto apresento as reflexões iniciais que têm orientado a pesquisa de doutorado em curso e que tem como tema a discussão sobre o processo de produção curricular em Moçambique tomando como foco a relação entre currículo e cultura, a partir de uma perspectiva pós-colonial, tal qual proposta por Homi Bhabha na obra O Local da Cultura. Trata-se de assumir uma perspectiva teórica que lida “teoricamente com a resistência a todas as formas de globalismo e universalismo presentes nas manifestações contemporâneas [...] contrapondo-se à ideia de diálogo multi ou intercultural” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 208).

A proposta de um currículo único não é uma novidade no cenário educacional moçambicano. Tanto no período 1975-2015, como no do período antecedente (1930-1974) a produção de um currículo foi pensado como um mosaico cultural capaz de expressar os ideais identitários de um “sujeito moçambicano” (Cf. MAZULA, 1995). Na investigação em curso busco problematizar essa pretensão.

Com Macedo (2006a; 2006b) me aproprio da concepção de currículo como enunciação cultural para argumentar que a construção de um projeto de educação democrático “implica recusar a perspectiva da identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 227).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

É fato que a política curricular em Moçambique durante e depois do colonialismo foi marcada por tentativas ideológicas de fixar as identidades, sejam na ideia de “europeização do indígena”, característico do período colonial. Sejam apoiadas nos discursos pós-independência em defesa da necessidade de “construir a nação a partir da morte da tribo” (Cf. MACHEL, 1974: 39).

No centro de tais intenções esteve sempre o desejo pelo controle, pela educação, daquilo que escapa, daquilo que era a identidade idealizada pelo projeto colonial, e posteriormente a identidade idealizada pelo projeto revolucionário da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Uma expectativa de controle da diferença que Macedo (2015) explica a partir do reconhecimento de que o “imponderável”, o “simbólico”, a “zona fronteira” ou de “indecidibilidade”, o “diferente” são categorias semântico-epistemológicas que criam desconforto a todos os discursos essencial-hegemônicos porque desestabilizam o seu núcleo, fragmentando-os, vulnerabiliza-os. Dessa forma, a autora defende que “há, no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder” (MACEDO, 2015, p. 903-904).

No entanto, para a autora, “a educação precisa se alicerçar sobre tal vulnerabilidade para dar visibilidade a experiência de estar com o outro”. No seu papel social “a educação não pode prescindir da vulnerabilidade que nos constitui como sujeitos e que os projetos de reconhecimento tomam como problema a ser por eles corrigido.” (MACEDO, 2017, p. 539-549). Os aportes pós-coloniais que sustentam a investigação, me autorizam a afirmar que, apesar dos antagonismos existentes entre eles, colonos e FRELIMO lançam mão do currículo único movidos pela pretensão de que o currículo poderia/pode atuar na correção dos fatores desestabilizadores/de vulnerabilidade de seus *status quo* favorecidos pelas “culturas indígenas” (para os colonos) e pelas tribos (para a FRELIMO).

Nesse ponto, cabe explicitar os princípios do pós-colonialismo que sustentam os argumentos. O pós-colonialismo se associa às perspectivas pós-estruturalistas. Lopes

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

(2013) situa as diferentes perspectivas **pós** em um campo de reflexões que ganham importância quando as certezas e utopias modernas passam a ser vigorosamente abaladas quando se intensificam os movimentos de afirmação de “demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal” (LOPES, 2013, p.8). São perspectivas teóricas que compartilham de uma postura antiessencialista e antirealista, na medida em que entendem toda realidade como mediada pela linguagem. E com essa compreensão, focam nas investigações sobre “as formas de governo, de constrangimento de nossos comportamentos e a formação de identidades” (p. 12).

No estudo interessa, as reflexões pós-coloniais sobre os efeitos políticos do colonialismo nos países colonizados, como é o caso de Moçambique. Essas reflexões oferecem elementos importantes para a problematização das “noções hierarquizadas e verticalizadas entre colonizador/colonizado nas ciências humanas e sociais” (LOPES, 2013, p.14) que colocam limites para pensar os processos de exclusão engendrados em projetos libertadores pós-período de colonização.

Nas últimas décadas, desde o período colonial, Moçambique tem enfrentado várias crises. Uma guerra civil (que “quase” parou com a educação pós-colonial e sua massificação), a implantação do regime político socialista – de 1977 a 1992 (que inibia a existência de meios de comunicação independente e todo o tipo de liberdades) e o recente processo de aproximação com a economia de mercado mundial, de 1992 aos dias atuais (que tirou do Estado o controle direto das atividades industriais e comerciais privilegiando uma elite local).

A educação dos moçambicanos tem sido afetada por esses movimentos, quer pelo colonialismo português (sistema de educação segregacionista), quer por factores pós-coloniais (como a fuga de quadros portugueses; guerra civil; a fuga de professores e estudantes das linhas-de-fogo) que culminou com o abalo do Sistema Nacional de Educação (SNE) prejudicando a formação dos moçambicanos, por quase 16 anos (tempo que durou o conflito armado).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Por outro lado, a diversidade cultural moçambicana tem sido significada nessas políticas como um desafio a ser superado em nome de um projeto nacional, o que tem favorecido mais a segregação do que a união entre os moçambicanos. Ainda que os teóricos em prol da ideia política de educação identitária defendam que é preciso potencializar uma educação intercultural que, dentre várias vantagens, “deve contribuir para ultrapassar o etnocentrismo sociocultural, tendo em consideração na pedagogia global, as situações multilingues e pluriculturais” (ARAÚJO, 2008, p. 59). Uma pretensão que entendo estar carregada de essencialismo.

Argumento que, apesar do antagonismo político entre colonos e as forças revolucionárias, a intenção de superar as práticas e costumes locais e a imposição de uma língua nacional são metas educacionais e são mantidas, ainda que ressignificadas. Na lei de 1983 que introduz o Sistema Nacional de Educação, o governo recém-formado deixa claro como via os hábitos e costumes autóctones ao afirmar que “pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição, o individuo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo e raça” (MOÇAMBIQUE, 1983, 23).

Para fazer face tal constatação, “o SNE (...) contribuirá para a formação de um Homem moçambicano com consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissional e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto” (Idem). Argumento que os aspectos/elementos culturais/tribais foram objetivados como mal a ser combatido. Com Bhabha (1998) entendo que trata-se de um discurso essencialista sobre cultura e sobre identidade. Para este autor, “a ideia de uma identidade nacional pura só pode ser atingida a partir da morte literal e figurativa dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade moderna” (BHABHA, 1998, p. 24). Neste sentido, a questão de pesquisa é procurar saber como pensar/operacionalizar um currículo a partir do hibridismo cultural, que considere a diferença como a sua característica principal. Pensar uma proposta curricular “sempre

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

aberta a alteridade, obrigando à negociação constante com essa alteridade (que nos constitui) ” (MACEDO, 2017, p. 551).

Referências

- ARAÚJO, Sónia Almeida, **Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural**. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) Lisboa: Universidade Aberta: 2008. Disponível em: https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese_17.pdf/eb3c4d34-e215-46f2-9799-8a2e295070a6. Acesso em: 30 maio 2017.
- BHABHA, K. Homi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teoria de Currículo**. São Paulo, Cortez Editora: 2011. 279 p.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.
- _____. Base nacional comum para currículos: direito de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.
- _____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006a.
- _____. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**. V. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago, 2006b.
- MACHEL, Samora, **Mozambique: Sowing the Seeds of Revolution**. London: CFMAG, 1974.
- MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Ed. Afrontamento: 1995.
- MOÇAMBIQUE, República Popular de. **Projeto da Lei do Sistema Nacional de Educação – Lei nº 4/83 de 23 de Março**. Maputo: Assembleia Popular, 1983

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:
PROCESSO A FAVOR DA PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM DE TODOS

Rodrigo dos Santos, UFF, rsantos@id.uff.br

Lourranny Conceição, UFF, lourrannypaixao@id.uff.br

Introdução

A pesquisa a que se apresenta neste estudo tem por objetivo compreender as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, utilizando os marcos legais da educação especial a partir da década de 70.

O estudo traz a discussão à figura do professor do ensino básico no que tange a sua formação e papel em cumprir as leis vigentes em sua prática de ensino e aprendizagem. Que permite promover em sala de aula estratégias de inclusão, que segundo Sasaki (1997) a inclusão escolar é a melhor alternativa para alunos excluídos e/ou segregados historicamente do sistema de ensino regular, uma vez que:

Representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado. (SASSAKI, 1997, p.18)

A pesquisa se constituirá a luz de uma preocupação com a educação inclusiva no ensino básico, uma vez que, vivenciamos de perto como professores esta realidade no ensino básico da rede pública, a discussão se dará, a partir de marcos legal da educação, no que tange a educação inclusiva no Brasil, foram escolhidas para fins desta pesquisa as principais leis brasileiras que possibilitaram avanços para uma educação inclusiva no ensino regular.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Direitos educacionais

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n°.4024/61 a garantia ao atendimento educacional de pessoas com deficiência é instituído, o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (LDB, 1996). Podemos perceber que esses são chamados de “excepcionais” e não especiais, neste momento se começa a pensar a educação especial no interior da escola. A lei n° 5.692/71, que altera a LDB de 61, define tratamento especial e reforça o encaminhamento dos alunos para classes e escolas especiais, o caráter médico estaria presente neste momento com uma ideia de “ajustar” pessoas.

Na década de 70 apesar do acesso ao ensino regular, não se organiza um atendimento que garanta as especificidades de aprendizagem desses alunos, permanecendo a concepção do que podemos chamar de políticas especiais para tratar da educação de alunos com deficiência.

No que se refere a Constituição Federal de 1988, o artigo 205 prevê a educação como um direito de todos garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo 206 estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em 1990 foi instituída a Lei n°8,069/90, que define no artigo 55 a obrigação dos pais e responsáveis em matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Vale ressaltar no âmbito internacional dois movimentos: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), são fontes necessárias de regulação dos direitos educacionais. O Brasil elaborou legislações e documentos como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira n° 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de Adaptações Curriculares (1998), a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como parâmetros de propostas de uma educação inclusiva com base na Declaração de Salamanca e a Declaração Mundial de Educação para Todos, ou seja, essas passam a influenciar a formulação das políticas da educação inclusiva. Nesse sentido, a educação deve acomodar todos os alunos, independente “de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (UNESCO 1994).

Na referida Lei 9394/96, em seu art.58 do CAPÍTULO V- Compreende-se educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

No que se refere a atual LDB, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, é assegurado aos alunos um currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, além da terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidade de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. A Resolução CNE/CEB nº2/2001, no artigo 2º, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. MEC/SEESP, 2001).

Portanto, podemos considerar que as diretrizes são importantes amplificadores da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 Evidencia um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, a formação docente, a acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado é apontado como grande avanço que a educação deveria produzir a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definidos como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de liberdades fundamentais.

A perspectiva de educação que se defende neste artigo é a de educação inclusiva que segundo Santos (2009, p.12) “É uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educação”. Sendo um processo infundável de luta contra a exclusão de toda e qualquer pessoa do contexto educacional, ainda conforme Santos 2009, esse processo não se resume a um grupo de excluídos, sendo dialético e complexo com a dimensão inclusão/exclusão. Segundo Mendes (2004) o professor tem um papel importantes neste nesse processo de inclusão escolar, ele é fundamental para que a mesma aconteça na prática.

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (MENDES, 2004, p. 227)

Todo professor precisa fazer cumprir as políticas na perspectiva de inclusão, que facilita a compreensão de conteúdos de sua disciplina a todos os alunos, de forma a promover uma educação inclusiva garantida por lei.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Considerações finais

Nessa perspectiva, se entendemos a escola como parte de uma comunidade podemos dizer que, não é somente um direito do diferente de conviver com a comunidade, mas é também, um direito da comunidade em conviver com o diferente. O autor Mendes (2004) aprofunda essa ideia quando aponta que.

Educar crianças com necessidades especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola. (MENDES, 2004, p. 228)

Deste modo, podemos destacar como fator necessário para essa educação, a própria formação do professor, sendo ela fundamental para que se cumpra a lei. A LDB é clara quanto à educação especial com uma avaliação própria e terminalidade própria, por exemplo. Algumas características são importantes para atender a diferença na sala de aula e o autor (RODRIGUES, 2006, p.305-306) aponta para a flexibilidade, isto é, de se “flexibilizar as práticas pedagógicas” já que elas precisam estar em sintonia com as necessidades educacionais de cada aluno.

Somente a partir da compreensão das leis de inclusão escolar que os professores poderão ter ferramentas para avançar em reflexões de sua prática em aulas que promovam a inclusão escolar.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica**. 2001
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em; 20 de junho de 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

COSTA, V. Alves da. **Formação de professores para a educação de alunos com deficiência: questões acerca da escola democrática.** Cadernos de Ensaios e Pesquisas Pedagogia UFF, Rio de Janeiro, v. 7, p. 39-43, 2002.

MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar.** In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

RODRIGUES, D (Org.). **Inclusão e Educação: Dopez olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, PP.209-318, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA RIO-ESCOLA SEM
PRECONCEITO

Patrícia Sirotheau de Almeida,
UNESA, patriciaprof.eichler@gmail.com

Wania Gozalez,
UNESA e UERJ/ FEBF, waniagonzalez@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa busca conhecer o Programa Rio-Escola sem Preconceito - RESP, proposta desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, SME-RJ, que trata sobre a Educação em Direitos Humanos - EDH, conforme Portaria de implantação E/SUBE/CED nº 19, de 16/10/2016, (SME-RJ, 2017).

O programa está disponibilizado na plataforma Rioeduca, sítio eletrônico que disponibiliza programas, ações e recursos didáticos da rede de ensino analisada, além de contar com um conjunto de documentos legais, nos quais se embasa.

Quanto aos documentos, fazem parte desta arquitetura normativa leis, decretos e portarias. No que diz respeito aos recursos didáticos constam 2 E-books, 28 vídeos que estão disponíveis na rede mundial de computadores, bem como 46 vídeos produzidos pela Multirio, empresa municipal de multimeios. Trata-se de uma empresa com vínculo institucional com a SME-RJ.

Este estudo apresenta como objetivo geral identificar quais são as concepções de Educação em Direitos Humanos que estão destacadas pelo RESP, a fim de perceber qual é o projeto de sociedade implícito naquele programa.

A investigação traz como objetivos específicos, compreender as relações entre os documentos disponibilizados pelo Programa na Plataforma Rioeduca e os materiais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pedagógicos que estão oferecidos, conforme as concepções global e fragmentadas em EDH, com base nos trabalhos de Candau (2013); Ramos e Frangella (2013).

A relevância da investigação se deve ao número de participantes da SME-RJ. A instituição analisada atende a 654.949 estudantes com o trabalho de 41.261 professores e 14.963 funcionários ligados à educação (SME-RJ, 2017).

Metodologia

O caminho metodológico percorrido é o da pesquisa bibliográfica e documental, com base nas contribuições de teoria crítica em Educação e Direitos Humanos, em diálogo com Santos (2007; 2010; 2013; 2014) e Herrera Flores (2005; 2009). O Estudo é realizado a partir dos principais documentos que embasam o RESP em consonância com os vídeos produzidos pela empresa Multirio.

A metodologia utilizada para análise do material está baseada nos trabalhos de Bauer (2017) que traz as ferramentas necessárias para análise de vídeos, aliada a uma abordagem qualitativa, que será realizada por meio de transcrição da fala, para posterior análise dos dados colhidos.

A pesquisa está organizada em quatro seções. Na primeira seção são examinadas as interfaces entre Estado, Educação e como estes conceitos podem interferir no entendimento do direito à Educação e a qualidade da mesma, a partir do entendimento que educação de qualidade é um direito humano.

Na primeira seção, este estudo trabalha Aranha (2006) que contribui com seus estudos sobre História da Educação; Ball e Mainardes (2011) que nos auxilia a pensar Políticas Educacionais; Cury (2005) que trabalha com o direito à educação; enquanto Freitas (2005; 2014) contribui com suas ponderações sobre qualidade na Educação.

Na segunda seção, este estudo busca suporte nos autores do campo de Direito, História e Educação. Autores do direito auxiliam na compreensão do direito universal

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

como inerente essência humana, segundo Bobbio (2004) e Lafer (1995), enquanto Herrera Flores (2009) e Piovesan (2014) contribuem com a relativização dos DDHH.

Para embasar o estudo da História, esta investigação busca em Bethel (1991) e Fausto (1995) o apoio para contextualizar os processos históricos em que foram edificadas as concepções universalistas de DDHH e em Santos (1999) numa perspectiva emancipatória de DDHH.

No campo da educação, os trabalhos de autores como Freire (1987) e Giroux (2011) trazem a proposta de uma pedagogia crítica e ativa; em Candau (2013) quando apresenta diferentes propostas de concepção em EDH; enquanto Ramos; Frangella (2013) contribuem com o entendimento sobre a escola como produtora de cultura em EDH.

Na terceira seção, esta pesquisa adentra na construção do tecido social brasileiro, norteada pelo referencial teórico crítico, com base nos trabalhos de Herrera Flores (2009) e Santos (2007; 2010; 2013; 2014) para evidenciar as relações de poder existentes nas concepções de Direito Humanos.

Esta investigação constrói a partir deste quadro as ferramentas para compreender como as políticas e as práticas sociais, em Educação em Direitos Humanos, se construíram envoltos em contradições.

Além de colaborar com entendimento das diferentes concepções de EDH, a construção das concepções global e fragmentada de Educação em Direitos Humanos que são realizadas com base nos trabalhos de Candau (2013); Ramos e Frangella (2013).

Na quarta seção, é analisada a base legal do programa correlacionadamente ao material midiático produzido pela empresa municipal Multirio, com ênfase nos oito vídeos que tratam das relações étnico-raciais e que estão arrolados pelo RESP.

Em prosseguimento, há o levantamento dos recursos didáticos disponibilizados para o professor pelo Rioeduca, com ênfase nos recursos produzidos pela Multirio.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Considerações

Numa conjuntura mundial e nacional na qual se fazem recorrentes perdas de direitos, sociais e individuais, de enfraquecimento ou rupturas de programas sociais em andamento, aumento de nível de desemprego e retrocessos de corpo normativo de país, as iniciativas propostas no sentido da construção de EDH são bem-vindas, como no caso do programa em foco.

O RESP trabalha com três eixos de abordagem: as relações étnico-raciais; convivências e conflitos; e diferença, diversidade e práticas sociais.

No primeiro eixo, recorte deste estudo, é possível considerar que as relações étnico-raciais são abordadas de forma fragmentada, posto que não são discutidas de forma correlacionada ao direito à educação, ou com a questão geracional, ou ainda com a discussão sobre gênero, de forma a atender a visão global do humano, conforme Candau (2013).

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e do Brasil. 3ª Ed: São Paulo: Moderna, 2006.
- BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BETHELL, Leslie. **História de América Latina**. 5º Vol. *La Independencia. Traducción Castellana de Ángels Sola*. Editorial Crítica, S.A., Aragó, 385, 08013. Barcelona, 1991.
- BOBBIO, Norberto. (1909). **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 7ªed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas, Armazém do Ipê- Autores Associados, 2005.
- CANDAU, Vera. et al , **Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores(as)**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. Ed: 2ªed. Universidade de São Paulo. Fundação de Desenvolvimento da Educação, 1995.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- FREITAS, L.C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. In: **Educ. Soc., Campinas**, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 5 jan 2018.
- FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7ª Ed.: Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.
- GIROUX, H. A. *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury, USA, 2014.
- HERRERA FLORES, Joaquim. *La reinención de los derechos humanos*. Ed. Atrapasueños. S/F. Tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia et al. Ed.: Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- HERRERA FLORES, Joaquim. De habitaciones propia y otro espacios negados (una teoría crítica de las opresiones patriarcales). In: *Cadernos Deusto Derechos Humanos, nº 33. Bilbao, Universidade Deusto, 2005*. Disponível em: <www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho33.pdf >. Acesso em: 5 de FEV 2018.
- LAFER, Celso. A ONU e os direitos humanos. 1995. Palestra realizada na USP em comemoração aos 50 de carta da ONU, Centro de Estudos Avançados, 1995.
- MULTIRIO - A Mídia Educativa da Cidade.
Disponível em:< <http://www.multirio.rj.gov.br/> > Acesso em: 21 de fevereiro de 2018.
- PIOVESAN, Flávia. Declaração Universal de Direitos Humanos: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Estudos Jurídicos**. PUC-SP: v. 9, n. 2, jul./dez. 2014.
- RAMOS, Aura; FRANGELLA, Rita. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS: PUC, v.36, nº1 Jan/Abr, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84825694003>>. Acesso em 31 ago 2017.
- RIOEDUCA.NET- A Maior Rede de Educação Municipal da América Latina.
Disponível em: < <http://www.rioeduca.net/> > Acesso em: 23 de fevereiro de 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa . *Derechos humanos, democracia y desarrollo. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia*. ED: Antropos. Bogotá, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. (Orgs.) [Livro Eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: *Ediciones Trilce-Extensión univesitária. Univesidad de la República*, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos CEBRAP, São Paulo, n.79, p. 71-94, nov. 2007.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme> > Acesso em: 21 de fevereiro de 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: VOZES DE UM COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

Monica dos Santos, UFF, santosmonicabr@gmail.com

Primeiras palavras

Este trabalho tem por objetivo fomentar reflexões acerca do conceito de Inclusão em Educação a partir de experiências culturais, políticas e práticas de um colégio universitário. Trata-se de uma revisão bibliográfica articulada a um trabalho de sistematização de algumas atividades desenvolvidas pela instituição escolar apresentada, a partir das observações e registros da própria pesquisadora, que é professora da instituição, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de demandas que emergiram do próprio contexto da escola, alguns processos vêm sendo mobilizados na temática da Inclusão em Educação, entendida como uma perspectiva ampliada (SANTOS, 2013) e multidimensional (BOOTH e AINSCOW, 2011), não restrita ao público-alvo da educação especial. Como um movimento constante e infindável, compreendemos a inclusão em suas relações com o seu par opositor, a exclusão (SAWAIA, 2014), fato este que nos coloca diante da tarefa de buscar continuamente a minimização das barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem de todos os sujeitos do contexto escolar.

O Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF) é uma instituição de ensino público situado na cidade de Niterói (RJ) e vinculado desde o ano de 2007 à Universidade Federal Fluminense. Recebendo cerca de 380 alunos diariamente, o COLUNI funciona em horário integral, com turmas desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. A matrícula dos alunos nesta escola se dá via sorteio público e, a partir deste, recebemos alunos oriundos de vários municípios do Estado do Rio de Janeiro.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Constituindo um espaço que coaduna ensino, pesquisa, extensão e formação de professores, o COLUNI vem trilhando um caminho de construção de uma identidade institucional, haja vista que o primeiro grupo de professores concursados para o colégio assumiu recentemente suas funções (ano de 2014). Desde então, movimentos importantes vêm surgindo neste contexto escolar, como a elaboração coletiva do seu Regimento Interno e as discussões para elaboração do Projeto Político-Pedagógico, que estão em curso.

Pensando a Inclusão em Educação no contexto escolar

Considerando as especificidades contextuais e históricas do COLUNI, é possível perguntar: seria, esta instituição, uma escola inclusiva? Esta pergunta, apesar de mobilizadora, contém equívocos, pois compreendendo as relações exclusão-inclusão de maneira indissociável (SAWAIA, 2014; SANTOS, 2013), percebemos que se torna impossível fazer tal afirmação. No entanto, é razoável dizer que o COLUNI tem se mobilizado em discutir e promover Inclusão em Educação, o que se evidencia a partir de algumas atividades que serão aqui mencionadas e analisadas (para além de adaptações curriculares e metodológicas), como potenciais contribuições a este complexo processo.

Um primeiro aspecto levantado, refere-se aos movimentos dialógicos da própria comunidade escolar, mediante situações consideradas desafiadoras. Tais situações dizem respeito a casos de conflitos de convivência entre alunos, preconceitos observados nas relações interpessoais, dificuldades e/ou barreiras à participação e aprendizagem, barreiras de comunicação entre profissionais e famílias, dentre outras. Diante de tais desafios, a equipe escolar tem se preocupado em discutir coletivamente possíveis estratégias e soluções para os casos, promovendo um trabalho colaborativo e integrado e ainda, um acompanhamento por parte dos profissionais envolvidos. Os espaços-tempos de reunião pedagógica têm sido relevantes neste papel, tornando-se

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

oportunidades de trocas de saberes, experiências e ideias. Além disso, como um colégio que é frequentado por licenciandos em formação inicial e professores em formação continuada, o COLUNI torna-se um importante espaço de produção de conhecimento. Destacam-se alguns programas e projetos desenvolvidos nos últimos anos na instituição: Programa Licenciaturas; PIBID; estágio supervisionado; visitas de alunos e professores de outras instituições; grupos de estudos; reuniões pedagógicas como espaços de formação; parcerias com outros setores da universidade e outras instituições; cursos e eventos de extensão organizados pela equipe do colégio. Dentre os projetos desenvolvidos, observamos contribuições específicas ao campo da Inclusão a partir do projeto “Currículo, Identidade e Diversidade”, em desenvolvimento nos anos de 2017 e 2018 por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de fomentar, junto aos alunos de graduação em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, a reflexão sobre as identidades e diferenças em sala de aula por meio da valorização da diversidade no currículo escolar e da promoção da inclusão em educação. Os eixos de discussão e atuação do bolsista são definidos ao longo do projeto, a partir do contexto das turmas acompanhadas. Nas edições já realizadas, foram desenvolvidas propostas nos eixos: relações étnico-raciais; cultura popular brasileira; empatia e cooperação.

Ainda no que se refere à formação inicial e continuada, importa descrever o “I Encontro de Formação Continuada do COLUNI: Inclusão em Educação”, que trouxe à luz a temática da inclusão, favorecendo as reflexões sobre o contexto do próprio COLUNI. Este evento foi proposto e organizado por professores da instituição, a partir de demandas colhidas na equipe, que ansiava por realizar mais amplamente a discussão sobre inclusão em educação. Como aspectos positivos deste evento interno, destacamos uma perspectiva da formação profissional como processo contínuo; o diálogo entre universidade-escola básica, visto que duas docentes da Faculdade de Educação que discutem esta temática participaram do evento; o convite à participação de todos os profissionais que atuam na escola, considerando a importância do envolvimento de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

todos nos processos de promoção de inclusão; instituição de um movimento inicial de pensar as relações inclusão-exclusão no COLUNI; sensibilização e mobilização da equipe; avaliação positiva dos participantes. Como limites do evento, consideramos a não participação de alunos e famílias na discussão, que precisa ser contemplada para potencializar as ações pensadas e discutidas.

A mediação pedagógica é um ponto que também merece ser mencionado. As primeiras experiências no COLUNI com o professor mediador, apresentaram limitações que incomodaram à equipe. O professor mediador, como um apoio pedagógico ao aluno com necessidades educacionais especiais (sendo ou não público-alvo da educação especial), por vezes, não cumpria o papel de promoção de inclusão, por tornar-se um trabalho paralelo dentro de um mesmo espaço de sala de aula. A partir de discussões entre professores e equipe pedagógica, conquistou-se a presença de professores mediadores em todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituindo esses profissionais como um referencial de apoio e acompanhamento para cada turma, não mais para um aluno específico. O planejamento, desenvolvimento de atividades e processos de avaliação são realizados em colaboração entre professores mediadores e professores regentes, havendo um incentivo à colaboração entre alunos, trabalho com agrupamentos heterogêneos e o acompanhamento individualizado em casos e momentos específicos. Como limites a esta realidade, consideramos o fato de estes professores mediadores não fazerem parte do quadro de professores efetivos da universidade, o que é parte de uma luta por tornar completo o quadro docente da escola. Também, pensamos ser um limite o fato de não haver formação específica exigida para este profissional, que em geral, é um pedagogo em experiências iniciais de atuação. Ainda assim, o olhar de outro professor junto ao regente da turma, tem contribuído para potencializar os processos didáticos e avaliativos nas turmas dos anos iniciais do COLUNI.

Aspectos relacionados ao campo do currículo e da didática também têm se mostrado potentes, na promoção de inclusão em educação. Dentre eles, a participação dos alunos nas etapas de aprendizagem, desde o planejamento, os processos contínuos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de avaliação e autoavaliação e a Pedagogia de Projetos, adotada como perspectiva de trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta, tem se mostrado potente no trabalho com a diversidade, ao tratar do conhecimento como globalizado e relacional, da construção de conhecimentos de maneira ativa e colaborativa por todos os alunos, do estímulo à participação de todos os sujeitos de um determinado contexto, da aprendizagem com sentido e desenvolvimento de um ciclo de aprendizagem que compreende as fases de problematização - planejamento – ação – avaliação.

Algumas considerações

Este trabalho sistematiza alguns movimentos de um colégio universitário que tem repensado suas culturas, políticas e práticas de inclusão. Não há pretensão de apresentar modelos, mas, desconstruir uma ideia de inclusão como algo distanciado, restrito, extraordinário. Pensar a inclusão como movimentos constantes, complexos e contraditórios, nos ajudará a caminhar na busca por minimizar as exclusões cotidianamente. Como principal evidência das mobilizações narradas, destacamos a importância de um trabalho coletivo e envolvimento de todos os sujeitos escolares. Encontros e ressignificações dos caminhos trilhados apresentaram relevância, por se tornarem experiências formativas favoráveis à promoção de inclusão em educação.

Referências

- BOOTH, Tony. *The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Londres: CSIE, 2011, 3^a ed.
- MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva – Contextos Sociais*. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. *Dialogando sobre Inclusão em Educação: Contando Casos (e descasos)*. Curitiba, CRV, 2013.
- SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da Exclusão – Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social*. 14^a edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

QUE(M) OCUPA MEU TEMPO?
DISCUTINDO A IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO
NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Patrícia Marys, PPGE UFF, patriciamaarys@gmail.com

Financiamento: CAPES

O presente trabalho pretende discutir a condição social da Infância, perpassando pelos espaços formativos, no intuito de compreender como estes lugares ocupam previamente o tempo e o espaço das crianças e como possibilitar sua autonomia para que a imaginação e a criação impulsionem o desenvolvimento humano.

Na sociedade capitalista, temos a escola centrada no controle social da aprendizagem. Essa ideia de controle se faz por meio de um enquadramento de tempo e espaço dentro do cotidiano escolar da criança. Assim, a organização social se dá pelo: tempo de entrar, tempo de falar, tempo de escutar, tempo de avaliar, tempo de brincar, por meio do tempo pedagógico, do tempo do professor, do tempo do aluno, do tempo do recreio, do tempo de aprender, do tempo da saída. A pergunta que surge é se o controle *desses tempos* respeita o tempo da criança?

Os espaços escolares funcionam sob um regime disciplinar (FOUCAULT, 1998), onde o autoritarismo e a meritocracia ganham o lugar da representação humanista da infância. O método encontrado tem um pano de fundo sistemático semelhante à estrutura militar e até mesmo à estrutura de uma organização fabril. O uso de uniformes, regras, filas, sinais que controlam horários e avaliações são instrumentos que controlam os corpos e não têm a preocupação com saber autêntico.

Uma medida pautada na meta seis do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) defende medidas que vêm sendo tomadas na gestão da educação em diversos estados e municípios do Brasil e que justifica a ampliação da jornada escolar

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

do aluno: “medida propulsora de melhor qualidade na aprendizagem e de redução das desigualdades nas oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014, p.98). Aumentar a jornada de permanência em processos de formação e expandir a vivência educativa para além do espaço programático curricular são opções defendidas como alternativas para efetivar a qualidade da educação de tempo integral.

No sentido de dar suporte ao processo de formação do indivíduo para além da escola, ações públicas socioeducativas estão sendo construídas e aplicadas. Mahoney e Harris (2006) em sua pesquisa define as ações públicas socioeducativas, podendo também ser chamadas de atividades extracurriculares, como programas desenvolvidos antes ou após o horário escolar, destinadas a faixa etária de 5 a 24 anos. Este público participa de atividades desenvolvidas por programas estruturados, fora do espaço escolar e de suas casas, sob supervisão de uma instituição. São programas que dizem oferecer suporte à educação do indivíduo por meio de assistência acadêmica, recreação e atividades culturais (MAHONEY; HARRIS, 2006). Essas ações têm sido tomadas como exemplos de sucesso e alcançando formas de incentivo e financiamento público.

Ao me ater nas minhas próprias vivências percorridas nos espaços escolarizados e extracurriculares, vejo uma concordância no discurso que, a partir do momento que a criança está assistida para além do tempo na escola, ocorre por sua vez a diminuição da propensão desta criança a sofrer efeitos cruéis da vulnerabilidade de risco social, da exposição à violência, dentre outros abusos dos direitos humanos.

Florestan Fernandes (1979), em *As trocinhas de Bom Retiro*, apresenta como o processo da urbanização intensificou a exclusão social da classe trabalhadora, onde os espaços públicos socioculturais foram sendo tomados por espaços privados. A ideia de privação e enclausuramento desses possíveis espaços extracurriculares logo chegam para os filhos da classe trabalhadora, estes que anteriormente podiam circular, brincar e sentir-se livre em sua cidade, passam a serem tomados pelo discurso de segurança.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Perrotti (1990) traz a discussão o fato que para as crianças oriundas das classes populares poucos são os espaços que restam para que possam exercer seu convívio social, sua autonomia, criatividade e brincar.

Esse discurso se reforça quando observamos o descaso dos nossos governantes em relação aos espaços públicos destinados às crianças. Não há espaços adequados e seguros para que as crianças possam usufruir e exercer uma atividade importante para seu desenvolvimento como brincar. Esta situação se agrava ainda mais para às crianças pertencentes às populações marginalizadas das grandes cidades, onde algumas se submetem a lugares arriscados tanto no sentido físico – ruas movimentadas e sem estruturas, como no sentido social – da violência urbana. Neste sentido, para a formação e desenvolvimento dessas crianças restam apenas os lugares fechados.

Diferentemente desses espaços institucionalizados, a rua, a calçada e/ou as praças permitiam às crianças exercerem seu direito de escolha, uma vez que, de alguma maneira organizavam seu tempo e espaço, criavam suas regras, se envolviam de acordo com seu interesse, se auto-organizavam nos grupos que desejassem. Longe do espaço institucionalizado, a criança consegue se apropriar do lugar.

A ideia da criança confinada a um espaço fechado defende também a ideia de que neste lugar ela estará sempre ocupada com algo que dizem por ela ser útil, não havendo espaço para o tempo vago, ocioso. Assim, sob os olhos de um adulto a criança é posta a organização e controle físico por meio de atividades pré-determinadas a serem realizadas ao longo do dia. Ao observarmos essa rotina, vemos como ela se aproxima do tempo e da dinâmica do universo do trabalho. A partir disso, pensamos qual seria a função da escola?

O processo dessa construção histórica do campo da educação é um resultado das mudanças ocorridas da sociedade capitalista. O que percebemos como medida resultante é o enclausuramento da infância dentro dessas instituições educativas sejam elas escola e/ou nos espaços extracurriculares. A preocupação que surge é que em ambos os espaços a organização temporal e espacial são determinadas hierarquicamente, em sua

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

maioria as crianças não têm a menor participação na decisão de como elas querem ocupar seu tempo. Assim, espaços em que as crianças possam vislumbrar como um possível lugar que ouça seus desejos, sua criatividade e seus interesses tornam-se cada vez mais distantes.

Esse enclausuramento da infância nas instituições voltadas à educação com suas regras e conteúdos programáticos já definidos não permite que haja espaço para o inesperado. Assim, as crianças que não aceitam e não se conformam com tais medidas são rotuladas como crianças-problema, crianças que não tem disciplina. Porém, o que não entra nas discussões é que esses indivíduos não estão tendo seus direitos respeitados. Nessas instituições o que se impera são a voz e a vontade dos adultos sobre os próprios interesses das crianças, colocando-as como incapazes de pontuar suas próprias demandas. Como a criança dentro dessas circunstâncias pode relacionar seu interesse e vontade para aprender algo?

O presente trabalho busca trazer à discussão acadêmica os possíveis olhares que podem ser lançados para o processo formativo de crianças, como um lugar de acolhimento, de criação de necessidades, de atividades que estimulem a execução de possíveis interesses. Permitindo-se, nesses espaços, não imperar o tempo do controle, mas, em seu lugar, o tempo de possibilidades da imaginação e criação.

Discutir as atividades para além da escola é abrir espaço para a elaboração e execução de políticas públicas que olhem para o desenvolvimento da infância e da juventude para que esses espaços possibilitem a construção de um planejamento que fomente efeitos significativos para a formação humanizada e singular, de modo que este indivíduo passe a olhar para os espaços da sociedade como possibilidades não só de inserção, mas de invenção. Espaços em que caminhos possam ser traçados, trilhados e conquistados, permitindo-se não o império do tempo do controle, mas em seu lugar o tempo do sonho, do desejo, da descoberta.

O intuito de perpassar por esses diferentes espaços – todos que atravessam de alguma maneira o processo formativo da criança – é compreender e debater como eles

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

podem impulsionar o desenvolvimento humano de maneira que o espaço educativo não esteja descolado da vida. Segundo Vigostki “a educação é inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo.” (2003, p.300).

Referências

- BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2014: *Linha de Base***. Brasília-DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>, 2014.
- FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MAHONEY, J. L., Harris, A. L., & Eccles J. S. . Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. **Social Policy Report**, 20, 1-32, 2006.
- PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.
- VIGOSTKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Artmed Editora S.A. , 2003.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PRECONCEITO:

A CONDIÇÃO MARGINALIZADA DO ADULTO ANALFABETO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Leni dos reis Araujo, PPGE UFF, leni.reisaraujo@gmail.com

Financiamento: CAPES

A inegável certeza que vivemos em um mundo plural deveria ser o bastante para não lidarmos com pessoas da mesma forma que, algumas vezes, lidamos com os irracionais: “Este cão é muito pequeno, prefiro de grande porte”. Ou como lidamos com os objetos: “Essa jarra de flores não fica bem nessa mesa”. Infelizmente, não parece tão óbvia a certeza de que somos diferentes e “Podemos ser iguais em relação aos nossos direitos e deveres como cidadãos [...]; cada qual com uma trajetória única no mundo” (CAVALCANTE, 2004, p. 11). Enquanto não aceitarmos as diversidades que nos concebem como seres humanos, continuaremos escolhendo uns e preterindo outros. Assim, impomos um padrão de pensamento, de homem, de crença, de perfeição. Quando alguém contraria essa lógica, não pode ser tolerado e sim excluído, inferiorizado, dominado. Entretanto, a história da humanidade já nos mostrou que esse caminho é perigoso e de modo algum pode continuar sendo percorrido.

Podemos afirmar que impor um padrão de ser humano, em um mundo plural, inviabiliza a vida em sociedades. Enquanto nos preocupamos em selecionar pessoas, por isto ou aquilo, há uma grande parcela da sociedade sofrendo pela fome, pela violência, pela falta de assistência de todo tipo. Por exemplo: pessoas que são tidas como analfabetas, em nossa sociedade, estão relegadas a toda sorte de desprestígio social, mas quem se preocupa? É possível que as mesmas ainda corram o risco de serem apontadas como escórias da sociedade pela sua pobreza, pela cor de sua pele, seu sexo, etc., sem contar as muitas vezes que são ridicularizadas, por causa do seu português “ruim”, entre outros constrangimentos. Dessa forma, os estigmas aparecem e logo começam o seu

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

trabalho de deterioração de vidas. Goffman (1963) defende que o termo estigma está sempre relacionado ao negativo, às características depreciativas. A situação do adulto analfabeto em sociedade se aplica ao que o autor chamou de pessoas “desacreditadas e/ou desacreditáveis” (GOFFMAN, 1963).

Este trabalho tem o objetivo de investigar, analisar e sistematizar o preconceito em relação ao adulto analfabeto na sociedade contemporânea e contribuir para discussões acadêmicas acerca do assunto. A escolha do tema nasceu das minhas inquietações de criança, negra, oriunda de família e familiares analfabetos, de classe popular e de história de vida marcada pelo preconceito. A condição marginalizada de adultos analfabetos está marcada pela desqualificação, hierarquização, subalternidade. O adulto que não sabe ler e não sabe escrever ou que foi pouco escolarizado recebe estigmas de incapaz, cego, incompetente, etc. Será possível mudar a condição marginalizada do adulto analfabeto na sociedade contemporânea, por meio da leitura e escrita?

Segundo Galvão e Di Pierro: “A imposição do estigma faz com que esse mote seja assimilado e reproduzido na fala dos próprios analfabetos” (2007, p. 24). As autoras acrescentam que “O analfabetismo não é uma doença, não é uma chaga, não pode ser responsabilizado pelo atraso ou pelo desenvolvimento de uma sociedade” (p. 99). Não é difícil ouvir de pessoas letradas palavras depreciativas de si. “Não adianta, eu tenho cabeça dura”. Basta ser adulto analfabeto, para ser tido como alguém incapaz de aprender, conhecer. “[...] a palavra analfabeto é, na sociedade brasileira contemporânea, com poucas exceções, carregada de significados negativos”, de acordo com Galvão e Di Pierro (2007, p. 10). Essas pessoas podem não ter o conhecimento da escola, entretanto, têm o conhecimento do mundo (Paulo Freire), adquirido ao longo de suas vidas; passado através das gerações. Coisas que gente letrada nem sempre consegue entender; que de tão simples são complexas, engenhosas, sensacionais. Como as poesias do poeta nordestino, Patativa do Assaré/Antônio Gonçalves da Silva.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O poeta da Roça

Sou fio das mata, cantô da mão grossa,
Trabáio na roça, de inverno e de estio.
A minha chupana é tapada de barro,
Só fumo cigarro de páia de mío.
Sou poeta das brenha, não faço o papé
De argum menestré, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.
Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.
Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.

Pessoas com as mesmas características do poeta apresentam histórias de vida muito parecidas. Geralmente, nasceram e foram criadas em zonas rurais, fazem parte de famílias numerosas, foram introduzidas no mundo do trabalho na infância e conhecem a fome de perto. Não passaram pela escola formal ou passaram por pouco tempo. “[...] famílias, em que os adultos também não estudaram, os saberes adquiridos no trabalho costumavam ser mais valorizados que os conhecimentos veiculados pela escola” (2007, p. 16). Essa realidade acaba por colocar, o homem e a mulher do mundo rural em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

desvantagem, principalmente quando migram para as cidades e descobrem sua real condição.

Para Paulo Freire (1989, p. 32), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. “Não há cegueira, não há mente vazia, para que o alfabetizador fosse ‘enchendo’ com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizandos” (FREIRE, Contudo, o preconceito em relação ao adulto de poucas letras impede que a leitura do mundo seja reconhecida e valorizada. Freire nos faz pensar que existe alguém que não lê a palavra, mas lê o mundo que o cerca. Infelizmente, não raras vezes, o adulto tido como analfabeto, se apropria das falas preconceituosas que ouve de si e passa acreditar que o seu conhecimento é menor e, se culpa pela sua condição marginal na sociedade.

A alfabetização freireana é conscientizadora. Freire não entende a alfabetização que não liberta, mas ao contrário, deposita conhecimentos em seus alunos. Essa prática, Paulo Freire conceituou de “educação bancária”. Para ele, o alfabetizado precisa se tornar consciente e crítico de sua condição de oprimido. E, por meio da leitura e escrita poder transformar a sua realidade e lutar contra. Como diz esse aluno: “Eu tenho a escola do mundo, [...]”; “Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo” (FREIRE, 1967, p.119). Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire argumenta que a realidade do analfabeto é de opressão, contudo, por meio de lutas conscientes pode ser libertado de seu opressor. Essas pessoas vivem subjugadas e desejam ser livres, “[...] mas temem ser [...]. A libertação por isto é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo [...]” (FREIRE, 1987, p. 35) [...]. “Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação no mundo” (FREIRE, 2009, p. 150). Uma educação libertadora só se tornará concreta quando o oprimido se conscientizar, reconhecendo que o opressor está hospedado em seu corpo. Assim, já não será mais o oprimido, mas alguém liberto, portanto, a partir da práxis e da humanização de si e das outras pessoas.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

CAVALCANTE, Andréa Vasconcelos. **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; Di Pietro, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GOFFMAN, Irving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, 1963. (Digitalizado em 2004).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

AS PRIMEIRAS MULHERES ASPIRANTES SE FORMAM NA ESCOLA NAVAL: ADEUS MINHA ESCOLA QUERIDA!

Hercules Guimarães Honorato, ESG, hghhmma@gmail.com

Introdução

Em janeiro de 2014, a Escola Naval (EN) recebeu a primeira turma de Aspirantes do sexo feminino em seu curso de graduação. As "pioneiras", como foram denominadas, significavam à época apenas 1,5% do total do corpo discente, um coletivo que desconhecia, como companheiros de farda, a figura feminina, e que, a partir daquele ano, estaria lado a lado nas formaturas, nas salas de aula e nas atividades esportivas.

Em novembro de 2017, a EN possuía Aspirantes mulheres em todos os quatro anos da graduação, em um total de 46, sendo 12 no último ano, o foco de nosso estudo, 10 no terceiro, 11 no segundo e 13 no primeiro. Podemos verificar que nem todas conseguiram o sucesso de ultrapassar as barreiras de uma formação rígida acadêmica e de limites inerentes as atividades de educação física, mas continuam com o sonho de saírem oficiais da Marinha do Brasil (MB), bacharéis em "Ciências Navais".

Assim exposto, o objetivo deste estudo foi identificar as dificuldades enfrentadas pelas primeiras Aspirantes em sua inclusão, sua integração e seu desenvolvimento no decorrer dos quatro anos vividos na instituição. Almeja-se que esta pesquisa seja relevante para a construção de pontes sólidas no trato das futuras jovens que farão a opção de se tornarem oficiais da Marinha, por intermédio do aquartelamento e da vida em uma IES militar durante a sua graduação.

A abordagem desta investigação foi qualitativa e a metodologia principal foi um questionário auto-aplicado com perguntas abertas e fechadas para as doze Aspirantes. A pesquisa, em relação ao seu aspecto de desenvolvimento no tempo, é longitudinal

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

prospectiva, tendo seu início em 2014 quando as discentes começaram o seu curso de graduação, culminando em dezembro de 2017, quando elas completaram o seu ciclo acadêmico, ou seja, se formaram.

A seguinte questão norteou este estudo: como se desenvolveram como militares e mulheres durante a graduação na EN em um espaço predominantemente masculino?

A mulher nas Forças Armadas Brasileiras

A MB foi a pioneira na admissão de mulheres em seus quadros em 1980, cujo objetivo principal era a necessidade de liberar o militar operativo para as "atividades relacionadas diretamente com a preparação e o emprego do Poder Naval" (MENDES, 2010, p.1). Ao longo dos anos, acompanhamos uma evolução com cessão de novas oportunidades no quadro do Corpo Feminino nas Forças Armadas brasileiras, que, seguindo a experiência positiva da Marinha, incorporam mulheres em suas fileiras: a Aeronáutica em 1982 e o Exército em 1992. Cada uma das Forças Armadas foi ampliando o percentual feminino efetivo conforme suas necessidades e experiências com o trabalho durante esses mais de 30 anos.

Seguindo na vanguarda, a Marinha abrilhantou o contexto histórico da inclusão de gênero quando, em 2012, promoveu a Dr^a. Dalva Maria Carvalho Mendes ao posto de Contra-Almirante, sendo a primeira mulher a atingir o cargo de Oficial-General. Nesse caminhar, podemos salientar que a construção da identidade do militar sempre esteve associada à figura do homem, o que se tornou, antropológica e socialmente, uma construção histórica de conquistas vitoriosas e recuos sentidos, tendo um grande desafio, que era a entrada das mulheres em um mundo até então exclusivamente masculino.

Atualmente, as mulheres em formação superior militar participam das academias militares congêneres. A Aeronáutica foi a pioneira na inserção de mulheres nas suas fileiras da Academia da Força Aérea (AFA), admitindo, em 1995, para o Quadro de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Intendentes, e oito anos depois, em 2003, também para o Curso de Formação de Oficiais Aviadores. A Marinha foi a força sucessora, que incorporou em 2014 ao seu Corpo de Intendentes da Marinha da EN 12 mulheres. Por fim, 33 jovens se apresentaram este ano na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), e serão as primeiras na linha de ensino militar bélico.

Com o advento da entrada das primeiras Aspirantes mulheres, a EN passou a contar com a presença de três Oficiais que foram nomeadas e designadas para enfrentarem esse novo desafio. A primeira a integrar essa equipe foi uma pedagoga e, posteriormente, uma intendente da Marinha e uma psicóloga. O que também se tornou um fato precursor foram as presenças dessas mulheres militares compondo o quadro de Oficiais do Setor do Comandante do Corpo de Aspirantes (ComCA). Vale ressaltar ainda que essa quebra de paradigma foi importante para que se começasse a imbuir uma nova conduta aos Oficiais e Aspirantes que já pertenciam à Escola, fazendo com que todos, corpo docente e discente, se familiarizassem com a presença de companheiras femininas a partir daquele momento.

Análise da coleta de dados

Com o escopo de cumprirmos um número de caracteres exigidos para o presente resumo expandido, optou-se por elucidar somente algumas questões que focam diretamente no problema de estudo. A fim de preservar a identidade das respondentes quando suas respostas forem mencionadas, elas foram denominadas pelo código alfanumérico “Asp.1” a “Asp.12”, escolhidas aleatoriamente.

Na pergunta que tratava de conhecer qual a grande dificuldade enfrentada durante os quatro anos de EN em relação à integração com os Aspirantes de gênero masculino da sua própria turma, a resposta foi unânime - a diferença imposta pela própria organização. As seguintes respostas podem ratificar: *“normas diferentes impostas, como não poder circular nos corredores dos camarotes e diferença nos serviços por sermos*

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

mulheres” (Asp.12). Além disso, acrescentando a essa questão, a Asp.8 contribuiu com outro ponto de vista: *“A desconfiança quanto à nossa competência e capacidade de cumprir todas as atividades necessárias aqui. Quebrar essa situação inicial demandou certo tempo e nos manteve 'distantes' da turma por um tempo”*.

Como as novas Aspirantes representavam um ineditismo na formação superior militar da MB, a presença delas no início incomodava sobremaneira os homens, pois acreditavam que elas possuíam privilégios: *“o fato de 'levarmos vantagens' se torna uma desculpa constante quando conquistamos algo por mérito e esforço próprio”* (Asp.4); *“ainda existem alguns que acham que somos muito privilegiadas”* (Asp.9).

Um ponto relevante levantado no desvelar da questão 2 foi o fato de que todas acreditarem que esses inconvenientes ao longo do curso, apesar de não terem sido extintos, foram atenuados. A Asp.12 assevera que *“aos poucos conseguimos quebrar as barreiras iniciais e fazê-los entender que não queremos ser tratadas de forma diferente, mas nos misturar a eles”*, o que foi ratificado pela Asp.10, *“essa dificuldade persistiu, mas aos poucos foi diminuindo, devido ao tempo de convívio que fortaleceu os laços de fraternidade”*.

Uma pergunta avaliou como está sendo, hoje, a relação delas com o universo masculino, tanto com os Aspirantes quanto com os Oficiais, depois de quase quatro anos de relacionamento. Um revelaram estar tranquila, outras de muito profissionalismo, ou mesmo normal; *“a convivência se dá com muita fluidez se comparado ao início, vejo que somos mais, de certa forma, 'aceitas' e estamos melhor inseridas”* (Asp.1). O que chamou a atenção, porém, foi a observação exposta no que se refere ao relacionamento com os Oficiais: *“alguns Oficiais recém-embarcados na EN possuem uma dificuldade em lidar com a presença das Aspirantes femininas”* (Asp. 4). Assim sendo, observa-se que apresentam uma melhor relação com os que já estão em contato com elas durante um longo período, e acredita a Asp.9 que essa resistência ocorre devido à diferença de geração.

A última questão que será retratada nesta análise tem o intuito de saber quais

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

serão os maiores desafios das futuras Tenentes Intendentes após sua graduação. A maioria posiciona a conciliação entre a família e o trabalho, mas houve também duas respostas que foram interessantes – a primeira é da Asp.6: *“manter o respeito pelo meu trabalho e profissão não por ser mulher, mas por dar o meu melhor e fazer tudo de forma correta”*; a segunda, da Asp.11, expõe que o maior desafio será *“lidar com os mais modernos, tendo em vista que a cultura do país ainda não se adaptou ao fato de ver mulher em posição de liderança”*.

Considerações Finais

Tudo o que foi exposto em curtas pinceladas mostra o caminho pelo qual as pioneiras conseguiram estabelecer-se no Corpo de Aspirantes, evidenciando que é possível fazer com êxito as mesmas atividades antes executadas exclusivamente pelos alunos homens. Enfatizamos que, apesar de toda a dificuldade e da luta que travaram diariamente para vencer as batalhas do cotidiano acadêmico-militar, as Aspirantes pioneiras têm uma carreira que enche de orgulho os seus corações, que amplia o patriotismo, que ensina respeito mútuo e à hierarquia, e em que valores como companheirismo, cordialidade, lealdade serão sempre cultuados.

Ao final, o que ficou evidenciado nas respostas ao instrumento de coleta de dados foi que elas estão se preparando para dar continuidade à carreira militar, porém, com a certeza de que ainda há desafios pela frente e que, mostrando a capacidade intelectual, física e profissional que possuem, conquistarão cada vez mais um espaço maior no meio militar.

Em dezembro de 2017, quando a Turma "Alte Gastão Motta" se formou e as doze “pioneiras” receberam suas espadas, símbolo maior do Oficial, significando o reconhecimento da Marinha por quatro anos dedicados a construção do ser marinheiro, independente do seu gênero. Assim, como bem escrito no hino que cantaram, ao se despedirem da Escola Naval, com lágrimas nos olhos: *"Adeus, minha Escola querida,*

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Adeus, vou à Pátria servir, Adeus, camaradas gentis, adeus, adeus, Adeus, eu vou partir, eu vou partir. [...]”

Referência

MENDES, L. C. K. B. **Subsídios sobre a presença da mulher na MB**. Brasília, DF: Centro de Comunicação Social da Marinha, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**MIGRANTES NORDESTINOS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO E NO
TRABALHO: AÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE EM
ITUIUTABA-MG**

Vanyne Aparecida Franco Freitas, UFU, vanyne@ufu.br

Fonte de financiamento: UFU

Apresentação

Em toda região do Pontal do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, existe um número expressivo de migrantes do Nordeste do Brasil, atraídos a princípio pela oferta de trabalho da indústria agrícola canavieira. A maioria dos trabalhadores eram sazonais e residiam temporariamente na cidade de Ituiutaba, centro do Pontal, em virtude da proximidade às usinas e da procura por melhores condições de vida (SILVA, 1997). Depois, muitos trouxeram suas famílias e fixaram residência na cidade. No início do ano de 2012, diante da crise econômica do setor agrícola e do processo de automatização da colheita canavieira, iniciou uma redução drástica desses postos de trabalho na região do Pontal do Triângulo Mineiro. Esses trabalhadores e suas famílias viram a necessidade de buscar novas oportunidades de trabalho e de geração de renda, enfrentando diversas dificuldades. Além da maioria das vagas de trabalho disponíveis na região exigir alguma educação profissional específica, e conseqüentemente, um nível de educação formal, existiam outros fatores desfavoráveis na busca de inclusão na educação e no trabalho: problemas que vão desde o papel familiar exercido por cada membro, como exemplo o papel da mulher migrante - dona de casa e cuidadora dos filhos - até às associações preconceituosas dos migrantes aos problemas sociais relacionados às drogas, furtos e aumento da violência. Nesse contexto, o presente estudo relata as principais dificuldades em Ituiutaba dos migrantes nordestinos – trabalhadores

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sazonais, mulheres e suas famílias - no processo de inclusão na educação e no trabalho, além de relatar um conjunto de ações voltadas a promover aos envolvidos a conscientização da importância da educação, a vivência de um processo contínuo de educação e o acesso a novas oportunidades de renda.

Aspectos metodológicos e desenvolvimento da pesquisa

As ações relatadas neste artigo advêm de três projetos de ensino, pesquisa e extensão, aprovados no Subprograma Educação Básica e Profissional, do Programa de Bolsas de Graduação – PBG, nos anos de 2012, 2013 e 2014, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Campus Pontal, em Ituiutaba, Minas Gerais. Esses projetos contaram com a colaboração de discentes bolsistas dos cursos de Graduação em Pedagogia, Serviço Social e Administração, que, orientados, fizeram o embasamento teórico e a interdisciplinaridade exigida pelo tema. A pesquisa foi descritiva-exploratória, de abordagem quali-quantitativa, de modo a proporcionar a prática dos dois métodos e o conhecimento dos paradigmas sociológicos de pesquisa e de suas metodologias aplicadas. O desafio foi de repensar a natureza do objeto proposto por diferentes paradigmas, conforme exposto por Morgan (2007). A metodologia utilizada pretendeu a produção de um conhecimento diferenciado dentro das áreas discriminadas que contribuísse com outras pesquisas relacionadas ao trabalho, à educação e à migração de cursos como História e Geografia da Universidade. Os dados quantitativos foram obtidos por meio de questionários, com o objetivo de identificar o perfil dos trabalhadores sazonais, das famílias e das mulheres, e igualmente de levantar as vagas de trabalho e de educação básica disponíveis no município no período. Na parceria com a Pastoral do Migrante, foi possível conviver com os trabalhadores sazonais, com algumas famílias e com mulheres nos locais de moradia e de trabalho, obtendo-se os dados qualitativos para triangulação por meio de entrevistas semiestruturadas e de algumas técnicas etnográficas. A cada ano, realizou-se um levantamento bibliográfico

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

registrado em fichamentos e resenhas, que posteriormente, foi avaliado e compartilhado entre os colaboradores dos projetos. Do mesmo modo, foram estruturadas ações de ensino e extensão, divididas em etapas, que permitiram a observação direta e a vivência da realidade dos migrantes nordestinos no município em consonância aos temas de ano. Nos anos de 2013 e 2014, as mulheres migrantes nordestinas ganharam especial destaque nos projetos devido à sua evidente vontade de serem precursoras das mudanças em suas famílias e em suas condições de vida. Em cada projeto, identificou-se o perfil dos envolvidos e depois, foram identificadas as principais necessidades e dificuldades em relação a educação e ao trabalho. Nos anos de 2012 e 2013, numa parceria com o Sistema Nacional de Emprego – SINE do município, as vagas disponíveis de trabalho foram monitoradas, analisadas e repassadas continuamente aos envolvidos. Nesse período, também foram identificadas e repassadas as vagas disponíveis para conclusão de Ensino Fundamental e Ensino Médio, ofertadas nas escolas públicas da cidade, bem como os cursos disponíveis de formação e de educação profissional. Em cada projeto, realizou-se ações de educação e de extensão, nas residências, nos alojamentos e em escola parceira, baseadas em temas como noções de mercado de trabalho, direitos humanos, informática, organização de cooperativas, e ações que apresentaram às mulheres novas opções de geração de renda.

Considerações finais

Como resultado, além do aprimoramento dos discentes como futuros pesquisadores e da prática de pesquisa entre diferentes áreas, estes projetos proporcionaram a vivência da realidade da migração nordestina na região. Com a consciência do papel da Universidade como espaço de debate das questões sociais, os discentes tiveram a oportunidade de direcionar a produção do conhecimento às necessidades da comunidade local. Ao final da pesquisa, chegou-se à seguinte conjuntura: trabalhadores na eminência do desemprego e famílias com necessidades

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

urgentes de renda; mulheres com vontade de aprender, de estudar e de mudar sua realidade; vagas disponíveis no Ensino Fundamental e em cursos de educação profissional; e vagas de trabalho condizentes às vagas dos cursos disponíveis. A princípio, os poucos resultados alcançados com as ações levaram a conclusão de que os envolvidos não viram a educação como alternativa de buscar e propiciar melhores condições de vida - das quarenta e três pessoas envolvidas, somente duas se inscreveram a fim de concluir o Ensino Fundamental e três se inscreveram nos cursos profissionalizantes gratuitos. Contudo, a vivência na pesquisa mostrou que esse resultado não foi em decorrência da falta de conscientização da importância da educação. O cotidiano mostrou a dura realidade de trabalhadores sazonais cansados, submetidos a uma exausta jornada de trabalho, à exploração, ao preconceito e a condições sub-humanas de moradia. Outrossim, as famílias também não tinham suas necessidades básicas supridas e frequentemente relataram a falta de alimento, de segurança e de renda; e as mulheres viviam desgastantes jornadas duplas ou triplas de trabalho, além de conviverem cotidianamente com o preconceito, com a discriminação e com a desvalorização do seu trabalho. Por fim, como as ações dos projetos evidenciaram os problemas sociais relatados, conclui-se que as soluções para sanar os problemas sociais e econômicos vivenciados pelos migrantes e suas famílias na região vão além do acesso e da inclusão das pessoas na educação. Faz-se necessário mobilizar a sociedade – Universidade, entidades sociais, empresas, escolas, entes federados, comunidade - em ações de proporções amplas e com viabilidade prática, que atendam a urgência de mudança desse contexto.

Referências

ALBDOURADO. Empresa é acusada de calote milionário no Pontal do Triângulo. *UIPI Notícias Economia*. Ituiutaba, 2012. Disponível em: <<http://itba.com.br/empresa-e-acusada-de-calote-milionario-no-pontal-do-triangulo/>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BARBOSA, L. Marketing etnográfico: colocando a etnografia em seu devido lugar. *RAE*, Rio de Janeiro: FGV, v. 43, n. 3, p. 100-105, jul./set. 2003.

CAMPOS, Luís Henrique Romani de. RAPOSO, Isabel. MAIA, André. *Empregabilidade do cortador de cana-de-açúcar da zona da mata pernambucana no período de entressafra*. Disponível em <http://www.pastoraldomigrante.org.br> (acesso em 20/10/2011).

MASCARENHAS, A. O. Etnografia e cultura organizacional: uma contribuição da antropologia à administração de empresas. *RAE*, Rio de Janeiro: FGV, v. 42, n. 2, p. 88-94, abr./jun. 2002.

MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra cabeças na teoria das organizações. In: ALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. *Teoria das organizações*. São Paulo: Atlas, 2007. P. 12-33 (RAE-Clássicos).

SILVA, Dalva Maria de Oliveira. *Memória, lembrança e esquecimento: trabalhadores nordestinos no Pontal do Triângulo Mineiro nas décadas de 1950 e 1960*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP, 1997.

VIALLI, Antônio. O maior desafio está no campo social. *O Estado de São Paulo: Especial Proálcool 30 anos*. São Paulo, 08 nov. 2005, p. H7.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
SUJEITOS DA MODALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Mariane Brito da Costa, Universidade Federal Fluminense,
marianecosta0428@gmail.com

Fátima Regina Souza da Silva Bezerra, Universidade Federal do Rio de Janeiro,
reginabezerra@gmail.com

Crystiane Alves Cavalcante, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
cryscavalcante@gmail.com

Introdução

Este artigo tem como temática a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é refletir sobre as especificidades e a heterogeneidade dos educandos dessa modalidade, contemplando os processos educativos e culturais presentes nas práticas pedagógicas. As questões que envolvem a diversidade de faixa etária, gênero e etnia são discutidas sem perder de vista o entendimento dos fatores históricos que fizeram com que esses sujeitos tenham tido negado o direito à educação. A justificativa desse estudo relaciona-se à luta pela reafirmação da importância de assegurar esse direito.

Diversidade dos sujeitos da EJA: Desafios atuais

A Educação de Jovens e Adultos, segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº93941/96, é uma modalidade da Educação Básica que se desdobra em etapa do Ensino Fundamental e Médio. Como modalidade, a EJA possui

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

especificidades próprias relacionadas à pluralidade dos sujeitos, conteúdos a serem ensinados, prática pedagógica, entre outros.

O público da EJA é formado por distintos e heterogêneos sujeitos que, em geral, tiveram algum tipo de experiência escolar na infância, mas não concluíram seus estudos por situações diversas. Nesse sentido, apesar de participarem da mesma modalidade educativa, os sujeitos da EJA distinguem-se por diferentes trajetórias escolares, profissionais, afetivas, dentre outras.

Cabe ressaltar que a história da EJA é marcada por uma trajetória de educação desigual e excludente, sendo atribuídos a esses sujeitos rótulos de incapacidade, ignorância e do não-saber, relacionados ao chamado fracasso escolar. Muitas das práticas pedagógicas da época não buscavam conhecer o aluno de EJA, tampouco, valorizavam seus conhecimentos tácitos (FÁVERO, 2004).

No campo educacional, a discussão sobre diversidade aparece diretamente relacionada ao campo do direito à educação. Entre jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino tradicional ou abandonaram a escolarização estão, em sua maioria, determinados grupos sociais marginalizados: população negra, população do campo, mulheres, quilombolas, indígenas, portadores de necessidades especiais, pessoas em restrição de liberdade, entre outros.

Nesse sentido, a EJA ao se apresentar como uma modalidade de ensino que visa assegurar o direito à educação de jovens e adultos historicamente excluídos da educação escolar - direito este assegurado pela Constituição Federal promulgada em 1988 - assume um caráter efetivo de reparação social.

Práticas Pedagógicas na EJA e suas possibilidades

Ainda no marco do direito, o Estado constitui o principal responsável por assegurar o direito de educação para todos e todas, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade, como explicita a Declaração de Hamburgo sobre

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

educação de jovens e adultos (V CONFINTEA, 1997). Além disso, a V Conferência Internacional de Educação de jovens e adultos e a CNE/EEB nº 11/200 ressaltam o direito do ser humano de receber uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades de formação. No entanto, muitos programas ainda continuam distantes das determinações propostas, reforçando a ideia de educação supletiva ou compensatória, equivocadamente, como ações sinônimas da EJA.

No que se refere aos saberes produzidos pelos sujeitos da EJA, o aporte de Paulo Freire(1975) traz uma perspectiva progressista, defendendo a educação como meio de transformação da sociedade. Para o autor, o processo de educação vai além da transmissão de um saber instituído, deslocando o processo educativo para a realidade dos sujeitos, pensamento esse que desconstrói a lógica autoritária do saber universal, uma vez que o sujeito assume o papel de protagonista no seu processo educativo. O conhecimento aparece como um instrumento de luta contra opressão, inserção social e de emancipação humana.

Outro aspecto importante da educação popular consiste no fato de que nela surgem algumas experiências significativas em relação às especificidades do trabalho pedagógico na EJA. A partir de movimentos sociais, novas propostas pedagógicas nascem pautadas pelas demandas dos educandos e dos educadores. Além disso, há uma flexibilidade na organização do conhecimento (tempo e espaço) e o diálogo passa a ser um dos princípios que norteiam o trabalho educativo.

No que tange a formação dos educadores da EJA, práticas mais inovadoras consideram três aspectos significativos entendidos como metodologias de aprendizagem. A princípio, parte-se dos saberes dos próprios educadores e de suas necessidades durante a formação. Como exercício, também se propõe uma reflexão sobre o próprio trabalho realizado pelos mesmos e, por fim, considera-se que o processo de aprendizado se faz de modo coletivo, com trocas de experiências entre os próprios educadores. Nessa perspectiva, o papel do educador deixa de ser o de mero transmissor

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

do conhecimento ao assumir uma postura de mediador na produção de um saber mais concreto e significativo, refletido a partir da realidade dos sujeitos da EJA.

Torna-se importante refletir também sobre a questão da diversidade etária dos estudantes, sobretudo o fenômeno conhecido como juvenilização da EJA, comum a expressiva presença de jovens nessas turmas, que desafia a escola na construção de um espaço culturalmente significativo para tais estudantes (Carvano 2011; Dayrell, 2005).

Mesmo reconhecendo muitos avanços legais referentes às conquistas étnico raciais, ainda há profundas lacunas e necessidade de combate ao racismo e ao preconceito na sociedade. Em relação às questões de gênero na EJA, constata-se a reprodução da hierarquia ainda existente entre homens e mulheres por meio da dominação ideológica de superioridade do gênero masculino, com estereótipos relacionados aos conhecimentos e formação profissional. A intervenção por meio da prática pedagógica pode ocorrer através da desconstrução de critérios de normalidades utilizadas para classificar e hierarquizar diferentes identidades sexuais (Carvalho, 2008).

Por fim, diversos são os motivos para o não ingresso na escola ou para o seu abandono, mas a condição socioeconômica dos sujeitos da EJA e a ineficiência de políticas públicas são os fatores preponderantes.

Considerações Finais

Portanto, o atendimento ao público da EJA exige propostas pedagógicas e didáticas específicas, assim como uma formação diferenciada para os professores atuantes na área. Ademais, as escolas e professores têm sido chamados a abandonar os modelos tradicionais de suplência e inventar novos modos de valorização das pluralidades dos sujeitos que retornam aos espaços de educação formal, trazendo consigo marcas profundas, saberes e experiências que transcendem os meios da escola. O conhecimento da realidade social dos sujeitos da EJA consiste numa alternativa para a construção de práticas pedagógicas adequadas às reais necessidades e expectativas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

frente às especificidades da modalidade de ensino. Assim, a democratização de oferta educacional e a garantia de aprendizagem de qualidade significativa no contexto da EJA é uma tarefa que envolve a implementação de políticas públicas e também o envolvimento da sociedade com essa questão.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 05 out. 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996
- _____. Parecer 11/2000 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 08/03/2017.
- CARVALHO, Marília Pinto. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Rio de Janeiro: vozes, 2008.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2011.
- DAYRELL, J. T. A juventude a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- Declaração de Hamburgo de Educação de Adultos, 1997. Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br>.
- DI PIERRO, M. C. & GRACIANO M.: A educação de jovens e adultos no Brasil. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe – 2003. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealca.pdf;
- FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 14-15.
- FÁVERO, Osmar. Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presentes de promessas. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009. p. 55-91.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 104-130, maio/ago. 2000.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA: O CASO DE MAGÉ/RJ

Alba Valéria Baensi, NUGEPPE/UFF, abaesi@gmail.com

Introdução

Algumas mudanças importantes na legislação educacional foram desencadeadas a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, em consonância aos anseios da sociedade brasileira em torno de normas mais adequadas às mudanças democráticas inauguradas no país nesta mesma década.

Na educação, apenas oito anos após que os dispositivos constitucionais de 88 foram regulamentados, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 que normatizou os municípios na condição de sistemas autônomos. Desta forma, a organização adotada anteriormente passou a integrar os municípios como um novo ente federado além dos já existentes – União, Estados e Distrito Federal -, delimitando suas responsabilidades e prioridades, defendendo o regime de colaboração entre eles.

A criação de um sistema municipal de ensino próprio deve abranger: instituições escolares públicas de educação básica, instituições escolares privadas de educação infantil, os órgãos de administração central – Secretaria de Educação, e o Conselho Municipal de Educação (CME).

De acordo com Baensi (2017, p.156), podemos afirmar que os Conselhos Municipais de Educação devem ser por determinação constitucional, espaços públicos pressupondo composição plural, paritária entre sociedade civil e poder público para formular políticas educacionais e acompanhar suas execuções.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O objetivo deste estudo é analisar a atuação do CME/Magé na elaboração da deliberação municipal sobre Educação Especial e Inclusiva, a partir do estudo de caso. Esta pesquisa justifica-se por se tratar de um movimento relevante pela atualidade da temática, assim como para os desdobramentos em toda rede pública municipal de ensino assim como para a modalidade de Educação Infantil das instituições privadas em Magé.

Metodologia

Um estudo de caso é mais indicado para aumentar a compreensão de um fenômeno do que para delimitá-lo. Yin (2001) discute que a adoção do Método do Estudo de Caso é adequada quando são propostas questões de pesquisa do tipo “como” e “por que”, e nas quais o pesquisador tenha baixo controle de uma situação que, por sua natureza, esteja inserida em contextos sociais.

Adotamos a definição de Souza, Duarte e Oliveira (2013) que diz que a criação de um Sistema Municipal de Ensino próprio deve abranger: instituições escolares públicas de educação básica, instituições escolares privadas de educação infantil, os órgãos de administração central – Secretaria de Educação, e o CME de caráter preponderantemente normativo, também com funções deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e propositiva. As atribuições do CME estão relacionadas ao para quê desses colegiados.

Resultados e discussões

De acordo com Baensi (2017, p.163), as atribuições do CME dimensionam suas responsabilidades, configuram suas possibilidades de transformação, seu campo de atuação, suas formas de se relacionar com diferentes componentes do poder político na esfera do município e também do Estado. Desta maneira, analisá-las pode indicar o quanto o CME contém, em seu desígnio, demonstrações de autonomia nas suas ações.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Em novembro de 2016, o CME Magé/RJ foi indagado pela Promotoria de Tutela Coletiva de Proteção à Educação, cujo núcleo é do de Duque de Caxias - que abarca além do município sede, os municípios de Magé, São João de Meriti e Belford Roxo – sobre possível legislação municipal existente elaborada por este colegiado acerca da Educação Especial. Até aquela data, não havia ocorrido ainda nenhuma movimentação deste Colegiado em debruçar-se sob essa temática, apenas nas discussões de elaboração do Plano Municipal de Educação que tem esta modalidade de forma transversal ao longo de todo essa legislação. Sob o advento da Lei Federal nº 13.146/2015 – conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – O Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro elaborou a Deliberação nº 355/2016 e em parceria com o Ministério Público do Rio de Janeiro através do Centro de Apoio Operacional para Educação – CAO Educação - e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/RJ) elaboraram um caderno intitulado “Direito à Educação - Orientações sob a perspectiva inclusiva” que foi lançado num encontro específico em dezembro de 2016. Compreendemos que o Conselho Municipal de Educação deve contribuir para a construção de uma escola inclusiva e que acolhe a todos e que seu processo educativo deve estar a serviço do pleno desenvolvimento dos alunos – social, cognitivo, físico, emocional e simbólico.

As ações se deram a partir da formação de um Grupo de Trabalho (GT) composto por diferentes atores, a saber: Secretarias Municipais de Educação e Assistência Social e Direitos Humanos, Conselhos Municipais do Direito da Criança e do Adolescente, da Pessoa com Deficiência, Conselhos Tutelares, Pestalozzi), que reuniu-se mensalmente de março a novembro de 2017, conforme cronograma de execução elaborado por este Colegiado, com objetivo de fomentar a reflexão e discussão de temáticas diversas pertinentes às questões da Educação Especial, assim como fundamentar teoricamente os integrantes deste GT. A cada encontro, as dinâmicas de sistematização se diversificavam pois contamos com diferentes atores objetivando subsidiar os princípios que norteariam a elaboração da normativa com representações acadêmicas, jurídicas, do poder executivo e dos segmentos do próprio CME/Magé. Ao final, o GT através de amplas discussões,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

contribuiu de forma valorosa para a elaboração da Minuta da Deliberação nº 005/CME/2017 que gerou a publicação do documento intitulado “Orientações sob a Perspectiva Inclusiva”, com textos elaborados por alguns atores deste processo assim como a própria legislação municipal em pauta.

Conclusões

Uma escola que caminhe para a promoção de uma cultura de respeito das diferenças e do reconhecimento do potencial para aprender de todos e que só se tornará efetivamente inclusiva quando, minimamente, aliar metodologias de apoio e a personalização da aprendizagem. O fortalecimento do CME como espaço democrático e de participação é estratégico para a construção de uma sociedade mais justa. A participação e o controle social nas políticas públicas têm, após a Constituinte de 1988, garantido a expansão e efetivação dos direitos sociais, sobretudo para grupos vulneráveis. Os Conselhos como órgãos propositivos e de acompanhamento de políticas públicas se constituem na atualidade como um espaço democrático que congrega de forma paritária representantes de órgãos governamentais e não governamentais. De acordo com Fernandes (2018), muitos desafios existirão pela frente para garantia destas políticas existentes e que a importância dos sistemas Conselho, da formação e atualização de Conselheiros para implementação e monitoramento das ofertas destes serviços se fazem necessárias. Ainda de acordo com a autora, é importante integrar as ações dos Conselhos de Educação com os Conselhos de Deficiência e demais Conselhos transversalizando assim competências e pautas de ação. A concretização da gestão democrática da educação passa também pelo estreitamento de seus vínculos com a sociedade que se faz representar.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- BAENSI, Alba Valéria. A trajetória, avanços e retrocessos do Conselho Municipal de Educação de Magé/RJ. In: CAVALCANTE JÚNIOR, José Ailton Chaves, ARRUDA, Maria da Conceição Calmon, LINO, Lucília Augusta. *Conselhos Municipais de Educação: Políticas e experiências de gestão democrática..* Seropédica, UFRRJ, 2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. Ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva 1998
- BRASIL, *Lei Federal nº 13.146/2015* (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).
- RIO DE JANEIRO. *Deliberação CEE/RJ nº 355/ 2016*.
- FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Atendimento educacional para alunos público-alvo da Educação Especial: abordagem histórica e perspectivas políticas contemporâneas In: MAGÉ. *Orientações sob a perspectiva inclusiva*. Magé, 2018.
- MAGÉ. *Lei Municipal 2326/2016*. Aprova o Plano Municipal de Educação.
- SOUZA, Donaldo Belo de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. CMEs no Brasil: uma cartografia a partir dos estudos teórico-empíricos. In. SOUZA, Donaldo Belo de. (Org.) *Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2013, p.23-55.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA VOLTADA AO BEM COMUM

Débora Ramos Figueiredo, UFF, deboraramos@id.uff.br

Janiara de Lima Medeiros, UFF, jani.medeiros.educacao@gmail.com.br

Raquel Lopes Pereira Pinheiro, UFF, raquelopes_22@hotmail.com

O presente resumo é uma pesquisa em andamento e visa trazer uma reflexão sobre os desafios que envolvem a educação popular na sociedade atual. Utiliza como metodologia a análise de referenciais teóricos de diferentes contextos históricos e suas importantes contribuições para pensarmos na educação popular em escola pública, aberta a todos, independente de classe social ou quaisquer outras diferenças.

De acordo com Streck 2010, a educação popular tem como uma de suas marcas acompanhar o movimento de classes, grupos e setores da sociedade, os quais compreendem que seu lugar na história não corresponde ao nível de dignidade a que teriam direito. O autor afirma que, quer definamos a educação popular com base nos objetivos, no método, no conteúdo, no contexto ou nos sujeitos, sempre haverá dúvida sobre o que ela é de fato, o que seria uma de suas virtudes e é um dos motivos pelos quais ela não se dissolve como outras modas pedagógicas dispostas a trazer soluções mais ou menos definitivas.

Ainda em Streck 2010 vemos que a história da educação popular é contada a partir da década de 1960, coincidindo com uma forte mobilização popular na qual se encontrava inserida a educação, especialmente, a alfabetização de adultos. Nesse movimento pedagógico-político-cultural a referência mais marcante é o projeto de Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, no ano de 1963. Pode-se destacar, dentre os movimentos implantados no Nordeste a partir da década de 1960, o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado na prefeitura de Recife; a campanha “De

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pé no chão também se aprende a ler”, instituída pela prefeitura de Natal e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em convênio com o governo federal.

De acordo com Streck (2006, p.13), citando Vargas 1996, a cultura popular passou por um momento de refundamentação, ensaiando o retorno a fontes em dois sentidos: num sentido horizontal incorporou novas referências sobre temas centrais da Educação como sujeito, conhecimento, história e poder etc; e num sentido vertical buscou a vinculação com culturas autóctones.

Pensar na educação popular como a garantia de uma educação de qualidade para todos, independentemente de classe social, através de uma escola verdadeiramente pública, parece ser algo desafiador no contexto da sociedade atual marcada pelo individualismo, pelo privatismo e pelo materialismo, exigindo-nos uma profunda reflexão no que diz respeito ao bem comum.

Assim, seria incoerente conceber uma escola pública desprovida do que é o mais relevante papel dessa instituição: a formação cidadã para o bem comum. É preciso considerar que essa formação passa por uma radical mudança ética e estética daqueles que militam na obra educacional. As políticas públicas podem garantir recursos materiais, porém não podem promover mudanças no caráter dos profissionais que atuam na educação.

Rousseau, no auge iluminista, criticou a escola pública de sua época, afirmando que esta não mais existia na modernidade. Segundo o autor

[...]As boas instituições sociais são as que mais bem sabem desnaturar o homem, tirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe outra e colocar o **eu**, na unidade comum, de modo que cada particular não se acredite mais ser um, que se sinta uma parte da unidade, e não seja mais sensível senão no todo[...]
(ROUSSEAU, 1973, p. 13, grifo do autor)

Para Rousseau, a tarefa principal da educação pública seria desenvolver em cada cidadão o sentimento do bem comum “O homem civil não passa de uma unidade

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

fracionária presa ao denominador e cujo valor está em relação com o todo, que é o corpo social”(ROUSSEAU, 1973, p. 13).

A inquietação de Rousseau com a escola pública de sua época aponta para o que talvez seja a maior contradição da sociedade capitalista, a saber, a valorização do que é privado em detrimento do que é público, sabendo-se que o ser humano vive em sociedade e não de forma isolada e independente.

Enquanto Rousseau denunciou a escola pública de sua época, um grande educador brasileiro, Anísio Teixeira, empenhou-se na obra educacional pública, na busca de uma educação que proporcionasse a liberdade e a solidariedade entre os homens. Anísio Teixeira parece ter compreendido o ponto nevrálgico para o bom desempenho dos que lançam mão da obra educacional pública: a disponibilidade em abrir mão do que é propriamente seu em favor do bem comum, traduzida na disposição ao auto sacrifício.

Com respeito à essa disponibilidade, no discurso de inauguração da Universidade do Distrito Federal, ápice da obra de renovação educacional realizada por Anísio Teixeira na instrução pública do Distrito Federal na década de 1935, o educador afirma, ao defender a universidade como a instituição da liberdade, que não morreram em vão os que morreram pelo ideal de um “pensamento livre como ar”.

A hegemonia é um conceito central gramsciano e, conseqüentemente, da Educação em Gramsci visto que, para ao autor, toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica (1975, p.1344).

Gramsci percebeu que o bloco da burguesia exercia uma função importante social e, portanto, o pensamento sobre a hegemonia passou a fazer parte central das suas teorias. Conseqüentemente, o tema evoluiu à análise de uma necessária reforma intelectual e moral. Esta reforma tem desdobramento na tarefa da educação das massas, ou da educação popular. Esta educação popular liga-se à função de hegemonia que envolve a propagação – por meio dos seus intelectuais – da percepção social interessada dos trabalhadores.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Este papel está relacionado à reforma intelectual e moral com desdobramento na função da educação popular na qual a concepção de social hegemônica tem sua expressão universalizada, obtendo o consenso das distintas camadas sociais e, por conseguinte, converte-se em senso comum. Assim, são disseminados conceitos dominantes sobre a mentalidade popular que articulam-se em torno dos interesses da classe dominante.

Neste sentido, a educação popular é um instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica a fim de constituir um novo direcionamento à classe trabalhadora. Portanto, na educação popular está a necessidade de sua elevação cultural.

Por consequência, a escola assume um papel extremamente relevante para o desenvolvimento humano e social. Deste pensamento, Gramsci identifica a escola unitária de caráter público, devendo ser de inteira responsabilidade do Estado. Portanto a escola “formativa” (voltada para os interesses capitalistas) deve ser superada pela escola “desinteressada” na qual a escola unitária deve estar voltada para a formação cultural popular.

Rousseau denunciou a escola pública de sua época, mostrando-se incrédulo quanto à existência dessa instituição no contexto da sociedade moderna, por reconhecer a profundidade do que é ser um cidadão comprometido com o bem comum, algo muito diferente da forma de viver do cidadão moderno. Diferentemente de Rousseau, Anísio Teixeira, não somente acreditou na possibilidade da existência da educação popular por meio da escola pública, como transformou sua crença numa gigante atuação na escola pública brasileira. Comprometido profundamente com a educação pública e com o bem comum, Anísio Teixeira mostrou-se disposto a sacrificar-se naquilo que era seu em benefício do que é público. Gramsci viu na escola unitária de caráter público a solução para promover uma educação popular que propiciasse a quebra da hegemonia das classes dominantes a partir de uma educação voltada para a formação cultural popular.

No início do presente resumo, vimos que a educação popular tem como uma de suas marcas, acompanhar movimentos de classes, grupos e setores da sociedade na

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

busca de seus direitos, ou seja, tem estado comprometida com a reivindicação daqueles que, numa sociedade marcada pela desigualdade e pela opressão, buscam melhores e mais justas condições para si. Tais reivindicações são, evidentemente, legítimas e necessárias. Mas, se considerarmos a escola pública como a instituição responsável por promover a educação popular, precisamos pensar numa educação que se estenda para além das reivindicações das classes populares, visto que se trata de uma instituição pública, ou seja, diz respeito ao bem comum.

Por fim, de Rousseau tomemos a consciência do que é ser um cidadão comprometido com o bem comum. De Anísio Teixeira, sigamos o exemplo de garra, coragem e disponibilidade para colocarmos o interesse público como prioridade em nossas ações. De Gramsci, tomemos o entendimento de que uma educação popular também precisa comprometer-se com a valorização da cultura popular e não se dará sem uma reforma intelectual e moral, dentro de da sociedade capitalista em que o bem comum parece não fazer sentido. Só haverá uma escola verdadeiramente pública quando houver uma **REVOLUÇÃO** em nosso próprio **CARÁTER** privatista.

Referências

- GRAMSCI, Antonio. *Quadernidelcarcere (edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura de Valentino Gerratana)*, 4 vol. Torino: Einaudi, 1975.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 2ª edição, São Paulo: Difusa Europeia do Livro, 1973.
- TEIXEIRA, Anísio. *Notas para a história da educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188. Discurso de posse da UDF. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/notas2.html> Acesso em 04 jun. de 2018.
- STRECK, R. Danilo. *Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais*. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.
- STRECK, R. Danilo. *A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas?*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**IMAGINÁRIO DA EXCELÊNCIA ESCOLAR NO CONTEXTO DAS LUTAS
PELA DEMOCRATIZAÇÃO: ALUNOS DE CLASSES POPULARES EM
ESCOLAS DE ELITE**

Luciana Santos, UFF, lucinedu@gmail.com

Este trabalho consiste em uma proposta inicial no âmbito de pesquisa de doutorado em estágio embrionário. Pretendemos olhar para o imaginário que cerca a qualidade de ensino, à luz da relação entre Psicanálise e Educação. Temos por objetivo investigar como a problemática das desigualdades sociais reverbera no contexto escolar, no que diz respeito à trajetória de alunos pobres em escolas de prestígio, incidindo negativamente na dimensão afetiva do processo de aprendizagem.

Priorizamos, sobretudo, os estudantes que estariam em posição subordinada, ou seja, não seriam cúmplices dos ideais regulatórios de uma instituição de elite, por não se verem identificados com o conhecimento que ali circula e com o modo como se operam, comumente, as práticas pedagógicas nesses espaços. Para tanto, consideramos a contribuição que o campo da psicanálise pode trazer ao fazer educativo, na medida em que toma o sujeito em suas várias vertentes constituintes, permitir-nos redimensionar o *locus* escolar, como um ambiente não apenas de produção e transmissão de saberes, mas, sobretudo, de produção de subjetividades. Nesse sentido, a leitura psicanalítica poderá ser cotejada com algumas análises oriundas do pensamento foucaultiano a respeito da produção de subjetividade e dos micropoderes vigentes no sistema disciplinar educacional. É importante ressaltar o que estamos abordando por qualidade de ensino. Interessam-nos aqui pelo *imaginário* em torno da excelência, ou seja, quais seriam as práticas discursivas e não-discursivas que alimentam tanto uma “normatividade”, quanto certas práticas de poder decorrentes, definindo o que seria ou não uma escola de qualidade? A partir disso, quais os efeitos inconscientes,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

identificatórios, projetivos e afetivos são produzidos em função da busca por esse *ideal imaginário* e “normalizador”?

Assim, quando tratamos da excelência escolar, pretendemos partir da problematização desse ideário, o que incidiria na reflexão sobre os discursos e afetos produzidos na escola em forma de “mal-estar”. Assim, pretendemos refletir sobre como a percepção da desigualdade abala a confiança e as bases narcísicas dos alunos – no nível do “eu ideal” e do “ideal do eu” – na medida em que buscam a excelência escolar, tanto na produção de suas subjetividades (podendo se tornar, inclusive, tímidos) quanto no modo como dizem sobre suas próprias experiências (atravessado por maior introspecção), o que pode prejudicar, consideravelmente, a história escolar desse estudante. Quanto aos aspectos metodológicos no momento de inserção no campo empírico, pretendemos dialogar com os atores da escola por meio de oficinas de visualização de filmes, debates e momentos de conversa. Com isso, almejamos abrir um espaço para a reflexão, a fala e a escuta, num sentido psicanalítico dessa atividade, porque desejamos priorizar o que os sujeitos têm a dizer a respeito de sua própria singularidade, uma vez que consideramos que essa intervenção metodológica pode contribuir para uma maior aproximação com os envolvidos. Por fim, trazemos aqui a relação que estamos estabelecendo entre Psicanálise e Educação para pensar a escola.

Tratar da excelência de ensino como uma atividade normativa massificante (FOUCAULT, 1975; 2000; 2002 *apud* ARREGUY, 2011), dentre tantas outras impostas pelo ambiente escolar, faz-nos conceber o quanto esse lugar disciplinar pode passar ao largo das singularidades. Por outro lado, apesar de tantos questionamentos acerca dos impasses ou impossibilidade de interação entre Psicanálise e Educação, suscitamos a riqueza dessa interlocução no que diz respeito exatamente ao olhar para a formação das subjetividades em meio à crítica de práticas escolares padronizadas e homogêneas. Porém e, paradoxalmente, cabe também pensar em que medida a própria ausência de um ensino universal, público e igualitário para todos, provoca a exacerbção de diferenças baseadas no escalonamento imaginário de pessoas e de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

instituições de “qualidade”, sustentadas por categorias como sujeitos “ricos” e “pobres” em escolas “privadas” e “públicas”, especificamente? Ora, se o respeito às singularidades é importante, estas só emergem de forma realmente espontânea quando há um fundamento universalizante, no Bem Comum, como base de igualdade e Direitos Humanos na escola. Consideramos que, para compreender essas atividades normativas por ventura geradoras de “mal-estar” e sofrimento psíquico em torno dos ideais de escola, do aluno e do conhecimento, será profícuo “abordar as relações escolares sob um prisma psicanalítico, ou seja, a partir de uma escuta clínica ou da simples promoção da fala e da troca intersubjetiva” (ARREGUY, 2011, p. 103), o que favoreceria a transposição de uma associação imaginária com o fazer educativo para identificações mais realistas sobre o que acontece na seara escolar: entre professores e alunos ou entre alunos e alunos, numa sociedade marcada por uma severa divisão socioeconômica.

Democratização na escola: o imaginário da qualidade de ensino e seus efeitos na trajetória singular do aluno

A questão atual da democratização da escolarização formal tem mais a ver com que tipo de ensino está sendo oferecido para a população em geral, do que propriamente a democratização do acesso à escola pública. Após longa batalha e elaborações legislativas no campo das políticas públicas, muito já se conseguiu em relação à escolarização em massa. Em contraponto, pouco ainda se conquistou quanto à efetiva qualidade dos processos educativos em larga escala, a fim de não mais se produzir os significativos contingentes de analfabetismo funcional.

Com isso, percebemos uma expressiva dualidade no sistema educacional brasileiro, com escolas reconhecidas como sendo de prestígio e escolas à margem dos índices de excelência (apresentando baixos resultados em algumas avaliações que ainda pesam sobre o destino de muitos estudantes, como o IDEB - índice de desenvolvimento da educação básica e o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Diante disto, o que defendemos aqui é que esses fatores de cunho mais externo e geral acabam por incidir no interior de cada escola, cada família e cada aluno. Ante a avaliações e escanamentos de instituições, conformar-se-ia um ideal de qualidade de ensino desigual em si, pois este se formou e consolidou com base na supressão de muitos. Essa prerrogativa da qualidade se reforçou através da seleção, ou seja, ela não seria para todos, não caberia a todo e qualquer estudante. O exclusivismo desse ideário fez com que ele fosse destinado a poucos privilegiados, aqueles com os quais a escola consegue dialogar sem tantos problemas. Assim, a camada economicamente favorecida se viu acolhida e reconhecida nos espaços escolares de prestígio, por meio de currículos e práticas pedagógicas que diziam sobre suas próprias experiências para então, acompanhar o aluno num mundo mais científico e racional.

Por isto, analisar a excelência nos levou, fortemente, a considerar os excluídos desse processo, tendo em conta o quanto as desigualdades escolares ainda estão afinadas com as desigualdades sociais. Mesmo sendo esta uma sociedade escolarizada, o que traz para a escola um valor simbólico considerável, como já dito, a vivência da qualidade escolar não tem sido uma garantia para todos. Na escola, ocorrem situações de fronteira, em que exclusões ainda são determinadas em seu interior, como baixo desempenho, reprovações, evasões. No decorrer das lutas pela democratização, ao invés de se modificar e ampliar com os hibridismos culturais, a cultura especificamente escolar predominou, demarcando e afirmando divisões. De acordo com Soares e Ferreira,

[...]com a chegada da classe popular à escola, a educação escolar postula um modo de ensinar, aprender, estudar e se comportar que separa em grupos opostos e hierarquicamente desiguais: letrados/iletrados; bem educados/mal educados; alfabetizados/analfabetos; cultos/incultos; elite/povo etc. Assim, muitos alunos e alunas tornam-se estranhos à escola e essa, por sua vez, continua a invisibilizá-los para manter seu protagonismo. Nesse embate, muitos desses sujeitos aprendem que, para sobreviver, é necessário negar suas origens e seus saberes em favor do conhecimento hegemônico (2014, p. 164).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A própria narrativa da excelência escolar pode ser excludente, no sentido de sobre quem se fala, para quem fala. Ao mesmo tempo em que este sujeito pode se sentir impulsionado a alcançá-la, moldando toda a sua trajetória escolar em prol desse fim, na medida em que ele não se vê representado em tais discursos curriculares, percebendo no contexto da própria escola os mecanismos de exclusão, pode haver incidências na vertente afetiva da aprendizagem. Tanto o estudante pode tomar para si a perspectiva da resistência ao poder e continuar almejando a qualidade de ensino (o que representaria, no quesito afetivo, a capacidade de resiliência), quanto pode se deixar abater em sua confiança e auto-estima na relação com o conhecimento. Diante desse cenário, podemos falar na violência simbólica que a desigualdade social mais geral vem exercendo ao reverberar na seara escolar e, mais especificamente, na vida desse aluno.

Ou seja, a partir da formulação desse imaginário, não somente as escolas perseguem tal ideal, mas também algumas famílias e seus estudantes, tendo seus percursos escolares definidos por essa busca. Isto seria a introjeção singular de uma demanda mais geral, recorte em que a pesquisa pretende se situar mais detidamente daqui para frente: como o aluno, em situação de fronteira cultural, vive a experiência de ser estudante de uma escola de prestígio? Quais são as implicações dessa vivência para a sua trajetória educacional? Podemos falar em violência simbólica e desigualdade no contexto da própria escola, mas nos interessa refletir sobre essas implicações na singularidade do sujeito.

Referências Bibliográficas

- ARREGUY, Marília Etienne. Um lugar para a escuta psicanalítica no campo das aprendizagens. **Revista Aleph**: Uff / Rio de Janeiro, n. 15, p. 99-106, agosto de 2011.
- BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cynthia Paes de. Processo de produção das elites escolares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, abr.-jun. 2011.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.
- SOARES, Adriana B. & FERREIRA, Sandra A. B. **Quem são os outros que agora fazem história no centro de excelência? Reflexões e desafios para a formação docente**. In: VILELA, Mariana L. at. al. (orgs.). *Formação docente, pesquisa e extensão no Cap UFRJ: entre tradições e invenções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS:
ANÁLISE CRÍTICA DE PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
BILÍNGUE NA ESCOLA PÚBLICA**

Flávia Amorim Rodrigues Pereira, UNISANTOS, amorim.flavia@hotmail.com

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), em seu artigo 27, a educação constitui um direito da pessoa com deficiência assegurado ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida. Nesse contexto, a questão relativa à pessoa surda está inserida no capítulo IV, inciso IV, em que versa a respeito da oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua (L1) e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Com objetivo de atender ao inciso VI da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que discorre sobre a importância de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva, foi que entendemos a importância em pesquisar sobre o processo de alfabetização bilíngue do educando surdo na educação regular do ensino público, conforme já destacam Quadros (1997), Skliar (2006) e Soares (2017). O que justifica essa pesquisa.

Também, destacamos que nas escolas públicas de Educação Infantil, em que lecionei como professora de Educação Básica I (PEB I), percebi a necessidade de um aprofundamento em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) (BRASIL, 2002; 2015).

Esta precisão evidenciou-se quando compreendi a necessidade do estabelecimento da comunicação com a família de uma aluna na Creche (0 a 3 anos), que era CODA-*Children of Deaf Adults*, palavra usada quando o/a filho/a é ouvinte, mas os genitores são surdos. Desta forma, busquei aprofundar meus conhecimentos em

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Libras com o objetivo de informar sobre a vida escolar da criança. Novamente, fiz outro curso para melhor atender uma outra aluna que era surda na pré-escola (05 anos), que estava na fase de transição para o Ensino Fundamental I e precisava ser alfabetizada de forma bilíngue. Em relação a essa aluna, o que pude presenciar em parceria com a intérprete que atuava na sala, foi um significativo avanço em seu processo de construção tanto da L1 (língua materna) quanto da L2 (segunda língua). Os estudos que fundamentaram as questões aqui desenvolvidas também tiveram apoio de Freire (1998) e Soares (2017).

Considerando as indicações legais e os desafios colocados à alfabetização de alunos surdos, formulamos a seguinte questão: como o/a professor/a de Educação Especial, que atua em salas de recursos, contribui no processo de alfabetização bilíngue de educandos surdos no Ensino Fundamental?

Com essa inquietação, estabelecemos como objetivo geral: investigar o processo de alfabetização bilíngue em Libras de crianças surdas na escola pública no ensino fundamental I e II. E como objetivos específicos: investigar sobre o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em relação à alfabetização bilíngue de discentes surdos; e conhecer o processo de alfabetização bilíngue do discente surdo na escola de ensino regular no fundamental, ciclos I e II.

Do contexto da pesquisa aos procedimentos metodológicos

Por estar profissionalmente atrelada ao município, onde foram vivenciados os casos mencionados anteriormente, a pesquisa dar-se-á em uma Unidade Municipal de Educação (UME) distinta da sede da pesquisadora, mas com permanência na cidade de Santos.

A Instituição Educacional, onde será realizada a pesquisa, abarca o Ensino Fundamental nos ciclos I e II, e é um polo de alunos surdos no ensino municipal com

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

aproximadamente três (03) discentes no período matutino e quatro (04) no vespertino. Tal instituição está situada em um bairro bem localizado no perímetro urbano.

Em relação aos procedimentos metodológicos, entendemos que a responsabilidade de toda pesquisa é fazer o conhecimento avançar. Para que isso seja possível, é necessário dominar o conteúdo, os conceitos, os métodos e os procedimentos de cada área que se investiga, a fim de se refletir sobre os saberes da docência, a função docente, questões relacionadas à profissionalidade e à constituição da identidade profissional, conforme apontam outros autores, como André et al (1999), Pimenta (1999), Tardif (2000), Roldão (2005, 2007), Abdalla (2006, 2015) e Gatti (2010). Especialmente, quando esses profissionais precisam se dedicar a espaços do cotidiano escolar que se mostram muito complexos e cheios de desafios.

Nesta perspectiva, a abordagem será qualitativa e descritiva para investigação das práticas no processo de alfabetização bilíngue em Libras de discentes surdos. O procedimento metodológico tem por base, em sua primeira fase, a pesquisa bibliográfica e a análise documental, conforme dados aqui desenvolvidos. Na segunda fase, fazendo parte de um estudo de caso, serão utilizadas algumas técnicas de coleta de dados, como a entrevista e a observação, a fim de se sustentar o escopo do estudo.

A análise e discussão dos dados serão realizados por meio do acompanhamento das aulas durante a pesquisa de campo, com o intuito de observar, principalmente, as práticas pedagógicas da docente para com os educandos. Acreditamos que este método favorecerá a compreensão e encaminhamentos de respostas às dificuldades inerentes à construção da educação formal bilíngue de educandos surdos.

Considerações provisórias

Até o momento, finalizamos a pesquisa bibliográfica, e a pesquisa de campo dar-se-á no início do segundo semestre do vigente ano, portanto, os resultados ainda serão analisados e as categorias de análises estão em fase de construção. Após conversa

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

com a Seção de Educação Especial (SEDESP) da Secretaria de Educação do Município, onde será realizada a pesquisa, verificou-se um grande interesse por parte do setor supracitado em estudar as práticas que têm sido realizadas na escola polo da zona leste da cidade.

Por fim, os dados analisados até o momento já apontam, como um dos resultados, que o processo de alfabetização bilíngue em Libras com crianças surdas, em especial, nas escolas públicas de ensino fundamental I e II, precisa ser analisado criticamente, não só a partir de levantamento bibliográfico ou entrevistas com profissionais que trabalham na área, mas, sobretudo, observando as práticas do cotidiano escolar. Pois é por meio da observação da prática que entendemos ser possível desvelar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a poder contribuir com uma educação bilíngue, que inclua, da melhor forma, as crianças surdas de nossas escolas públicas.

Referências

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, M. F. B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Rev. Educ. PUC- Campinas**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez., 2015.

ANDRÉ, M. E. D.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado e Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez./99.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.146/2015**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

_____. Presidência da República. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

_____. Presidência da República. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____, **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil:** perspectivas e problemas. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e identidade docente.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-39.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances:** estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SKLIAR, C. [et alii] (Org.). **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** n. 13, p. 5-13, 2000.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PIBID-SUBPROJETO HISTÓRIA FFP/UERJ:
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM HISTÓRIA PARA UMA
EDUCAÇÃO CIDADÃ

Ivan Felipe Fernandes Gomes, UERJ-FFP, ivanfelipesenai@gmail.com

Profa. Dra. Priscilla Leal Mello, UERJ-FFP, priscillalmello.uerj@gmail.com

PIBID-Subprojeto História – FFP-UERJ

Unidade escolar parceira: CE.Dr. Adino Xavier

Introdução

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, prepara os graduandos para o magistério, apresentando-os a realidade da vivência em sala de aula, promovendo a articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. É nesse campo de confluência que este projeto se insere. Nossa proposta é apresentar – a partir do trabalho de campo realizado e de uma reflexão sobre ele -, pesquisa produzida e aplicada por graduandos de História da UERJ - FFP, em 2017, no Colégio Estadual Doutor Adino Xavier, com os discentes de 6º e 7º anos. As turmas nos desafiavam, pois apresentam diversas realidades sociais e personalidades. Observamos uma carência de entusiasmo, de letramento e de senso crítico por parte dos alunos, tanto no que diz respeito ao conteúdo didático, quanto no que se referia a apropriação de temáticas sociais, que chamamos de marcos de construção de desigualdade, dentre eles etnias, gêneros e diversidade religiosa. Apresentava-se, então, a necessidade de suprir essa carência. Para nós, um desafio. Mas também todo o nosso campo de riqueza e potencial de trabalho.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Objetivos

Proporcionar aos discentes o desenvolvimento de habilidades e competências para a apropriação de estratégias diferenciadas de Letramento em História. Desenvolver capacidades de leitura e escrita em três níveis de Letramento: o procedimental, o interpretativo e o de inferência. Aplicar propostas de redação de manuscritos escolares, para avaliar as contribuições do ensino de História no desenvolvimento dos três níveis de letramento. Construir um banco de manuscritos escolares para a pesquisa em Ensino de História. Contextualizar essas propostas e procedimentos, procurando fazer com que os alunos estudem História de forma dinâmica, inclusiva, com entusiasmo, objetivando o desenvolvimento de suas capacidades críticas na elaboração de conteúdos e em sua ação cidadã.

Metodologia

Um dos planos de trabalho do Subprojeto História – PIBID/ FFP/UERJ (2017) foi o *Projeto Interculturalidades*, um ciclo de encontros no qual palestrantes de culturas distintas abordaram temas e realidades pertinentes às suas realidades, dentre esses o Islã e o racismo no Brasil. Muçulmano e assessor de imprensa da Sociedade Beneficente Muçulmana do Rio de Janeiro (SBMRJ), Fernando Celino fez um convite aos alunos, para que se aproximassem de sua cultura a partir de um diálogo de alteridade. Como estratégia didática, Celino baseou-se em exemplos práticos de como se fundamentam a cultura e a religião muçulmanas, ampliando horizontes de compreensão das diferenças, em um convite à reflexão dos preconceitos de que muitos somos portadores, conscientemente ou não. O estudioso das questões do Islã, adepto da religião de Alá, promoveu ainda debates acerca de como sua Fé dialoga com os preceitos do Cristianismo. O encontro pretendeu aproximar os discentes do C.E. Dr.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Adino Xavier do universo islâmico apresentando, ainda, livros, dentre eles o texto sagrado de referência, o Alcorão. Outra palestra foi ministrada pelo Antropólogo e Historiador Prof. Dr. Blansom Faria, que trouxe para o âmbito de nossas reflexões uma narrativa acerca da temática racial, convidando alunos e professores do Adino Xavier a refletirem acerca de suas próprias ancestralidades, em um campo teórico marcado de apagamentos e silenciamentos (POLLAK, 1989), como o da cultura afrodescendente no Brasil. Blansom Faria provocou o debate a partir de uma indagação inicial: “Quem aqui é negro, ou afrodescendente?” De nosso lugar de observação, calculamos que, em um auditório com mais de 200 alunos e professores, dentre negros e mestiços, cinco pessoas levantaram a mão para se autodeclarar como quem reconhece sua afrodescendência.

A narrativa sugeriu revisões de percepções da realidade brasileira, evocou problematizações dos processos de silenciamento e apagamento de nossa negritude, exortou aproximações em níveis mais profundos, de viés antropológico e historiográfico, indicando novas abordagens para os antigos objetos. A temática da religiosidade africana, os processos históricos de subalternidade aos quais seus devotos foram submetidos, foi o tema norteador do convite do *Interculturalidades*, feito pelo prof. Blansom Faria aos discentes de 6º e 7º anos, alunos da Profa. Fabiana de Souza Pimenta, supervisora do Subprojeto História da FFP no C.E.Dr. Adino Xavier, em 2017. Como proposta metodológica no campo da produção da narrativa histórica, ambas as palestras tiveram como objetivo a discussão exatamente disto: o debate entre discentes, professores e licenciandos bolsistas do PIBID/FFP/UERJ, do que - parafraseando Pollak -, podemos qualificar de sensibilidades concorrentes. Procurando estabelecer aproximações com a realidade dos alunos, foram apresentadas reportagens sobre a perseguição religiosa a religiões de matizes africanas. No município de São Gonçalo, onde se localiza o C.E. Adino Xavier, há registros de demolições de terreiros, quebra de imagens religiosas e até de agressões motivadas por tensões entre grupos religiosos em disputas. De natureza semelhante ao *Interculturalidades*, foi igualmente desenvolvido o *Projeto Cine História*. Os filmes elencados foram: “A Viagem de Fani”, que retratava

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

a luta de crianças para escapar do regime nazista, de ocupação na França, durante a Segunda Guerra Mundial; e “Piratas do Caribe”. Os objetivos estabelecidos para esses projetos previram propostas pedagógicas para além das visitas ou dos passeios fora da unidade escolar. Desde sua elaboração, esteve previsto o uso dessas abordagens para a produção de manuscritos de produção e aplicação orientada. Entendemos que a natureza desse manuscrito é aquela de proporcionar a produção, aplicação e análise de atividades que exijam que os alunos desenvolvam e demonstrem o quanto se apropriaram de estratégias de letramento procedimental, de interpretação e de inferência.

Uma vez realizada essa tarefa, propõe-se a posterior montagem de um banco de manuscritos escolares e sua utilização como fonte para o estudo de como temos ensinado História nas escolas públicas brasileiras; neste caso, como os licenciandos bolsistas, supervisores e coordenador de área do Subprojeto História FFP/UERJ, tem trabalhado e desenvolvido o ensino de História a partir de estratégias de letramento. Além da produção de manuscritos de aplicação orientada, foram propostas atividades que propiciaram a elaboração, por parte dos discentes, dos manuscritos livres. O grupo de dez licenciandos bolsistas da Departamento de Ciências Humanas (DCH) da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ, Campus São Gonçalo, elaborou, aplicou e agora pretende analisar manuscritos produzidos pelos discentes da unidade escolar parceira a partir de peças teatrais, júri-simulado, trabalhos em grupos; criação, pelos próprios alunos, de músicas (funks, raps, parodias), poesias, desenhos – propostas que estão presentes na forma de ensinar deste subprojeto. Todas essas atividades estão efetivamente contextualizadas segundo critérios de produção de Manuscritos. Essa documentação é aqui entendida como fonte primária para o estudo do ensino de História. Ao longo da pesquisa, esses documentos foram minuciosamente guardados – em uma metodologia de construção de um banco de dados própria do projeto, e que será a base documental do PIBID-2018, para a análise do trabalho de leitura e escrita realizado pelos alunos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Resultados e conclusões

A construção de um banco de dados de manuscritos e registros de vários eventos e sua posterior análise prevê a possibilidade de avaliarmos o aproveitamento e o desenvolvimento da escrita historiográfica dos alunos. Nossa preocupação, portanto, é com o aprendizado do conteúdo proposto e também com a apropriação crítica de práticas de ensino dinâmicas e inclusivas, por parte dos discentes, com o objetivo de promover uma educação autônoma, libertadora. Observa-se, desde uma primeira análise de alguns documentos do banco de manuscritos, o amadurecimento da escrita e da compreensão historiográfica da produção discente.

O projeto tem como foco refletir sobre a importância do PIBID tanto para os graduandos quanto para os alunos do ensino básico, envolvendo uma série de possibilidades de desconstruir uma educação ortodoxa, a partir da utilização de práticas dinâmicas e inclusivas trabalhadas em sala de aula. Essas atividades privilegiam o lúdico, formas didáticas diferenciadas, com foco no ensino de valores sociais, dentre eles o respeito à diversidade, estabelecendo assim, um campo de trabalho com manuscritos. Pode-se observar, já nesta primeira versão do trabalho com manuscritos para o letramento em História, que um bom grupo de alunos do Adino Xavier avança no aprendizado das etapas de letramento ora elencadas, quais sejam: procedimental, interpretativa e, vale destacar, inclusive o letramento de inferência. Um trabalho sempre pautado em práticas emancipadoras, para uma educação cidadã.

Referência

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA ÀS TENTATIVAS ATUAIS DE
RETROCESSO**

Silvania Maria da Silva Gil, UNISANTOS, silvaniasilva@unisantos.br

Maria de Fátima Barbosa Abdalla, UNISANTOS, mfabdalla@uol.com.br

Grupo de Pesquisa/CNPq: Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas

Trabalho financiado pela Agência CAPES

Contextualizando a temática e as justificativas

Conforme apontam várias pesquisas e estudos (MANTOAN, 2003, 2014, 2018; KASSAR, 2012; ALMEIDA; ABDALLA, 2017), pode-se dizer que, só na década de 1960, foi aprovada a Lei n. 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que faz referência, em seus arts. 88 e 89, ao direito dos “excepcionais” à educação. Depois, a Lei n. 5692/1971 (BRASIL, 1971) acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes escolares especiais, retrocedendo no atendimento às necessidades educacionais.

Também, na década de 1990, a Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 59, busca assegurar, pelos sistemas de ensino, o atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência e aceleração de estudos aos superdotados. E, desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) provocou uma transformação no espaço escolar, garantindo o acesso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Dos elementos de retrocesso e de resistência: uma breve análise

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que desenvolveu uma análise documental realizada a partir de dispositivos legais e de referenciais teóricos, que avaliam o desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. E, neste sentido, a pesquisa analisou a legislação específica sobre essa Política, assim como os trabalhos realizados pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (LEPED), conforme Mantoan (2014, 2018).

Não se pode deixar de destacar que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas e modalidades de ensino, não tendo caráter substitutivo à escolarização. O Atendimento Educacional Especializado é um dos serviços da Educação Especial, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno da escolarização, e tem a função de identificar, organizar e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras, para a plena participação dos estudantes.

Entretanto, com o pretexto de “reformular” a política, o atual governo vem promovendo o retrocesso das conquistas já efetivadas para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no campo do direito inalienável da escola. Com isso, os ataques à Política de Educação Inclusiva já se iniciaram na introdução da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, que suprime, integralmente, as contribuições da sociedade civil nas versões de 2015 e 2016 e coloca, erroneamente, a “diferenciação curricular” como uma orientação da Lei Brasileira de Inclusão–LBI (Lei nº 13.146/2015). A referida lei assegura que diferenciar pessoas em razão da deficiência é considerado crime de discriminação.

Quando o grupo atual sugere a retirada da expressão “na perspectiva da educação inclusiva” abre precedentes para que a deficiência seja o foco e não as potencialidades e capacidades de cada um. Furtam-se das pessoas com deficiência os direitos civis, que

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

lhes outorgam autonomia e independência conquistadas pelo modelo dos Direitos Humanos. Equivocam-se quanto à justificativa de falta de respaldo legal da PNEEPEI, quando esta, em verdade, está em acordo com os marcos legais nacionais e internacionais.

Colocam-se em dúvida os serviços prestados pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE, induzindo ao pensamento que pessoas com algum tipo de limitação deveriam estar em espaços segregados, menosprezando o trabalho do professor de Educação Especial. Definem, também, a modalidade de Educação Especial como modalidade escolar, afrontando o ordenamento jurídico e permitindo a abertura e manutenção de classes e escolas especiais. Estão, assim, empenhando-se para a ampliação do público-alvo; o que, na verdade, reativará os modelos antigos de classes especiais onde estavam matriculados, além dos estudantes com deficiência, estudantes com transtornos e dificuldades de aprendizagem que eram chamados de anormais ou crianças difíceis de educar. Instituem, ainda, o Plano Individual de Desenvolvimento Escolar – PIDE: instrumento individual que tem como objetivo criar um currículo à parte, trazendo de volta o papel do professor de Educação Especial, de caráter substitutivo, que planeja, executa o programa diferenciado dos demais da turma e avalia o estudante com deficiência, decidindo, inclusive, por sua promoção ou retenção.

Esse modelo enfatiza que o estudante com deficiência não pode estar junto com os outros, devido ao seu desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado, em comparação com os outros. Assim, ao dizerem que querem trazer novas ações para a aprendizagem, confirmam e legitimam a indústria de cursos sobre deficiências, desconsiderando a formação do discente que, ao se formar professor, tem acesso a autores, pesquisas, estudos e discussões sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de seres humanos. Não levam também em questão que o professor trabalha com pessoas, e que todas são diferentes umas das outras. Além disso, esses estudantes têm limitações e capacidades diferenciadas e que todas as pessoas, sem exceção, com ou sem deficiência,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

têm direito a uma escola de qualidade, na qual possam desenvolver suas capacidades ao longo de toda a vida escolar.

Por outro lado, destaca-se, ainda, que, em 2014, foram publicados os resultados da pesquisa “A Escola e suas (trans)formações a partir da Educação Especial na perspectiva Inclusiva”, proposta pelo MEC e realizada pelo LEPED, da Unicamp, em parceria com o Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo (IPDSC), no âmbito da cooperação internacional da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Os dados da pesquisa demonstraram, num universo de 357 participantes, que 81,18% dos entrevistados indicariam às famílias de pessoas com deficiência a matrícula na escola comum e 89,14% disseram ter percebido muitos ganhos trazidos pela educação inclusiva aos estudantes com e sem deficiência, tanto no aspecto pedagógico quanto na socialização e aprendizagem. Percebeu-se no processo que os sujeitos já possuem a convicção do direito à educação para todos, cientes dos desafios que a política inclusiva propõe.

Por fim, observa-se que, de 2008, quando foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), até agora, houve um reconhecimento do capital educacional e social da inclusão escolar. Esses valores foram reconhecidos pelos sujeitos que participam ativamente do processo: os gestores que tentam promover mudanças e avanços na gestão pública; os professores e coordenadores, que buscam ampliar suas práticas pedagógicas dentro da perspectiva inclusiva. Também, não se pode deixar de incluir a participação da família, que toma ciência de que o direito à educação escolar é um direito humano, e do próprio estudante com deficiência, que, ao se inserir no espaço pedagógico, pode e deve participar do processo de ensino-aprendizagem de acordo com sua capacidade.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- ALMEIDA, P. C.A.; ABDALLA, M. F. B. Formación Inicial de Docentes, Políticas de Inclusión y desarrollo de las Competencias Siglo XXI en Brasil. *Informe Estrategia Regional sobre Docentes*. OREALC: UNESCO Brasil, 2017.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 27 dez. 1961, Seção 1, p. 11429.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.146*, de 06 de julho de 2015. Constitui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC, 2015.
- KASSAR, M, C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set., 2012.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)
- MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A escola e suas transformações, a partir da Educação Especial, na perspectiva inclusiva*. Campinas: Librum Editora, 2014.
- MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Campinas: LEPED/FE/Unicamp, 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS E A PATOLOGIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Márcia Maria de Paula Oliveira, UERJ, mmpo1307@gmail.com

O Fracasso Escolar tem sido definido pelo sistema educacional, pelas avaliações e por um currículo que se apresenta escorado numa ciência de maior eloquência, inclusive política. Essa concepção está totalmente relacionada com o conceito de “aluno de sucesso” o qual é um aluno ideal, um sujeito cartesiano com modo de pensar científico. Esse aluno ideal muito se afasta do aluno real que encontramos nas escolas públicas do nosso país. Essa criação de um parâmetro de sujeito escolar com um padrão social e cognitivo faz com que os diferentes sejam considerados “fracassados”, sejam estigmatizados e socialmente excluídos.

No atual contexto, o que mais vivenciamos nas escolas é o encaminhamento para avaliação clínica dos alunos que apresentam maior dificuldade no aprendizado, dentre os quais, muitos são diagnosticados com transtornos funcionais específicos. São diversas as nomenclaturas utilizadas para se referir a problemas no aprendizado como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de déficit de atenção etc., mas independentemente da nomenclatura utilizada a culpabilização do próprio sujeito é um fator determinante no sentido de se ocultar uma série de outros aspectos que podem estar envolvidos nas dificuldades apresentadas pelos alunos. O paradigma biologizante acaba por limitar a visão para o Fracasso escolar, o qual é uma questão bem mais ampla e mais complexa, que envolve fatores culturais, políticos, educacionais subjetivos, etc. Rotular o aluno como “portador” de um transtorno e, encaminhá-lo para o profissional da área da Saúde é tarefa muito mais simples para o responsável ou o educador do que observá-lo e procurar compreender as reais causas da sua dificuldade de aprendizagem ou do seu comportamento. Da mesma maneira, o processo de Patologização da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

educação acaba por desresponsabilizar o Estado, o sistema educativo por fenômenos de origem social e política os quais são convertidos em questões biológicas, próprias de cada indivíduo. Muitos desses alunos acabam por incorporar o papel de “diferentes” e de “incompetentes” como um fator natural e determinante do seu insucesso.

Presenciamos, assim, na atualidade, a construção de várias doenças do não aprender e do não se comportar e, os diagnósticos desses ditos transtornos neurológicos é feito por exclusão, não há comprovação alguma de alterações anatômicas no cérebro, assim como, não há critérios objetivamente definidos. Destacadamente, os estudos das neurociências têm instituído modelos de funcionamento neurofisiológico do cérebro, definindo padrões de normalidade e, conseqüentemente, considerando o que se desvia desse padrão como, anormal. Só que prevalecerá sempre o julgamento do pesquisador o qual é influenciado por paradigmas conceituais e o que pode ser um “erro”, por exemplo, na escrita para um paradigma pode ser um fenômeno previsto e explicável sob o olhar de outro.

Na contramão do Paradigma biologizante, temos o paradigma sociocultural o qual levará em consideração aspectos históricos, sociais e culturais do estudante com dificuldade de aprendizado e não apenas taxá-lo como portador de um distúrbio ou transtorno. Pelo Paradigma Histórico cultural de Aprendizagem, esse estudante não é visto como um “doente a ser tratado”, mas, sim, como um sujeito com suas singularidades, com seu próprio modo de agir, de pensar, de entender o mundo e a linguagem.

O determinismo biológico dos problemas de aprendizagem é sustentado por paradigmas naturalistas e desenvolvimentistas e tem afetado fortemente as concepções do processo de alfabetização. O peso do fracasso escolar vai incidir nos alunos cujo modo de escrita no processo de alfabetização não coincide com as escalas normativas visto que o desenvolvimento de todos os alunos seria biologicamente determinado e único. O alto índice de analfabetismo funcional, o fracasso no processo de letramento desses alunos pode ser um indicativo de que embora, tenhamos melhorado no sentido de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

uma maior preocupação com políticas públicas inclusivas, não estamos verdadeiramente considerando a pluralidade histórica cultural dos sujeitos escolares e, sim, tomando para objeto de pesquisas o sujeito cartesiano, idealizado, atemporal e universal.

A mente humana, a produção mental e a linguagem partem de uma condição humana, mas são fenômenos simbólicos e, portanto, sofrem influência social e cultural, variando de indivíduo para indivíduo. Não há uma neutralidade sociocultural, assim, estudantes pertencentes a uma cultura com alto nível de letramento, tendo a linguagem escrita mais presente no seu cotidiano e tendo acesso a uma diversidade de bens culturais, desenvolvem um modo de pensar científico e terão maior facilidade, no processo de alfabetização, de escrever de maneira mais aproximada com a padrão. Por outro lado, estudantes oriundos de culturas nas quais há prevalência da oralidade e que têm acesso limitado ao mundo letrado, podem apresentar manifestações de escrita mais próximas da oralidade, mais singulares por terem um modo de pensar narrativo. Esse olhar diferenciado para as diferentes manifestações de escritas nos permite que as vejamos não apenas como sintomas de uma patologia do aluno, mas de manifestações previsíveis e explicáveis no processo de aprendizagem dentro da diversidade de maneiras de pensar e aprender que vislumbramos nas salas de aula do nosso país.

Assim, como consequência das práticas patologizantes de profissionais de saúde e na educação, da heterogeneidade cultural apresentada nas salas de aula, da falta de recursos nas instituições escolares e até mesmo, por falta de preparo adequado dos discentes vemos cada vez mais alunos diagnosticados com transtornos e distúrbios. Apesar das mudanças nas Políticas Públicas no sentido de uma maior inclusão o que vivenciamos no cotidiano escolar é apenas uma inserção desses alunos nas escolas dado que a preocupação se limitou à normatização e às condições de acessibilidade a favor dos “fracassados” e “excluídos”. Uma educação verdadeiramente inclusiva deve permitir um olhar para os alunos como sujeitos cognoscentes múltiplos, reconhecendo suas singularidades, desmistificando a construção social de Fracasso Escolar que toma por base um aluno ideal e não a figura sociocultural do aluno brasileiro.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Acresce-se que vivemos um momento histórico regido pela lógica neoliberal que apresenta a naturalização das desigualdades e contradições. Nossas escolas são muitas vezes espaços de reprodução dessa sociedade desigual e acabam por excluir permanentemente esses alunos “anormais”, ao desconsiderar a identidade social e cultural dos alunos. Estes são convenientemente taxados como incapazes, sem as condições cognitivas e linguísticas necessárias para um desenvolvimento “normal”. Vemos que nossas escolas ainda não estão preparadas para convivência com a pluralidade, com as diferentes formas de construção de conhecimento, com as diferentes formas de fala e escrita e acabam por fazer uma exclusão silenciosa que se enraíza nos discursos médicos e pedagógicos sobre o desenvolvimento humano que só reconhecem o sujeito cartesiano e uma única forma de aprendizado.

Urge que não se tenha mais associado o Fracasso escolar a distúrbios biológicos sendo considerada e respeitada a diversidade de sujeitos escolares e suas identidades; que problematizemos as ações pedagógicas tradicionais ainda muito presentes nas escolas as quais não são verdadeiramente inclusivas; que empenhemos nossos esforços por uma mudança de paradigma na educação que não reduza apenas a uma questão biológica as diferenças no aprendizado entendendo que esse processo de aprendizagem envolve fatores culturais, sociais, políticos, educacionais e subjetivos, pois só nesse caminho teremos escolas efetivamente inclusivas que respeitem a diversidade, as diferentes identidades culturais, enfim, uma escola para TODOS.

Esse trabalho busca difundir a necessidade para nós, educadores, de não nos contentarmos com explicações prontas e naturais dos fenômenos da não aprendizagem, de nos incomodarmos com a incoerência da patologização da vida humana e dos processos educativos e entusiasmar o debate, a reflexão e a busca por mais estudos no sentido contrário à propagação gigantesca da “solução rápida” da medicalização na educação que nos trará problemas incalculáveis em um futuro não muito distante.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- DÍAZ, M. B.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009, p.42 -46
- MACHADO, Maria Leticia Cautela de Almeida; SIGNOR, R. C. F.. Os Transtornos Funcionais Específicos e a Educação Inclusiva. In: Marchesan, I Q; Da Silva, H J; Tomé, M C. (Org.). *Tratado das Especialidades em Fonoaudiologia*. 1aed. São Paulo: Roca, Guanabara Koogan, 2014, v., p. 506-515.
- MACHADO, Maria Leticia Cautela de Almeida; SENNA, LAG. As Políticas Públicas inclusivas e o sujeito do fracasso escolar. *Aleph (UFF. Online)*, v. VI p. 45-58, 2012.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Marli de Souza Alves, UFF, marlialves@idd.uff.br

Sandra Maciel, UFF, sandramacieldealmeida@gmail.com

Introdução

É preciso romper com a concepção de homogeneidade e padrões de normalidades existentes nas práticas pedagógicas (BRASIL, 2001), problematizando como a diversidade é abordada no contexto escolar, modificando valores e lógicas sobre o outro, principalmente aqueles que fazem parte de grupos historicamente excluídos da sociedade. Mesmo com os avanços na legislação que trata da educação inclusiva as práticas ainda não avançaram suficientemente e os alunos com deficiências ainda são excluídos no cotidiano das práticas escolares (BRASIL, 2017).

Incluir, neste artigo, é entendido como a diminuição de desigualdades sociais, preconceitos e a promoção de justiça, não apenas para pessoas com deficiências, mas para todos e todas que são excluídos de seus direitos. Incluir é dar condições ao aluno e aluna com ou sem deficiência de fazer parte da escola.

Dados do IBGE (2010) apontam que 24,3% da população no Brasil possuem algum tipo de deficiência, ficando evidente a necessidade de professores e professoras estarem habilitados para atender a demanda de formação desses sujeitos que têm direitos garantidos por lei, entre eles o da educação (BRASIL, 1996; BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

Metodologia

Este artigo foi construído com base na pesquisa bibliográfica sobre a temática da inclusão com ênfase na educação especial na perspectiva inclusiva. Foram pesquisados 10 textos, entre artigos e legislação, sobre a temática da inclusão.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Resultado

A legislação que envolve pessoas com deficiência é muito ampla, e está sendo constantemente atualizada, à medida que novos direitos são adquiridos e novas propostas são debatidas. Os profissionais da educação devem apropriar-se de conhecimentos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva para exercer seu compromisso de atuações e intervenções que propiciem a inclusão de todos os alunos.

Discussão

A construção da cidadania é para todos, direito garantido no artigo 205, na Seção I – da Educação, no capítulo III – da Educação, da Cultura e dos Desportos, na Constituição Federal (1988). Todos os sujeitos possuem diferenças e semelhanças. Uma das grandes dificuldades em relação às pessoas com deficiência é justamente serem tratadas como se fossem as únicas que possuem especificidades.

Neste sentido, almeja-se uma educação que não precise ser “nomeada” especial, porque todas as pessoas, não só as com deficiências ou laudos, deveriam ter acesso a uma educação que seja especial, ou seja, que atenda as suas particularidades e que permitam a inclusão em todos os seus aspectos.

Esse poder que define a identidade normal, detido por professores e gestores mais próximos ou mais distantes das escolas, perde sua força diante dos princípios educacionais inclusivos, nos quais a identidade não é entendida como natural estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal. Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas (MANTOAN et al, 2010, p.07).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente garante em seu art. 53 que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, reforça, nos artigos 58 e 59, a importância do atendimento educacional a pessoas com necessidade especiais, ministrado preferencialmente em escolas regulares. Destaca ainda a necessidade de capacitar profissionais do ensino regular para o atendimento desses educandos em classes regulares afirmando que os sistemas de ensino, além de assegurar professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado devem assegurar também professores do ensino regular que estejam capacitados para integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

A lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, que garante entre outras coisas, os direitos da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida. Define ainda as funções do poder público e os processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos de nível superior e educação profissional e tecnológica, pública e privada.

Os profissionais da educação têm o compromisso de fazer cumprir os princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e assim compreender, interpretar, avaliar e planejar intervenções pedagógicas desde a educação infantil até o ensino superior, além de identificar problemas, formular questões e propor soluções pedagógicas a partir dos saberes acumulados em diferentes contextos e experiências.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Neste artigo, entende-se que o papel de todo educador é ser agente facilitador da aprendizagem de seus alunos e alunas, não tendo, assim, nenhuma justificativa que apoie teorias que reforcem as desigualdades e promovem a exclusão nas escolas. O educador precisa estar aberto e atento a responsabilidade social de atender a todos os alunos e alunas que frequentam a escola. A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996). É um dos papéis de educadores identificar formas que possibilitem que todos os estudantes acessem a escola com qualidade e sem rótulos em função de suas necessidades educativas especiais. As crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, possuem particularidades como todas as outras crianças e suas diferenças devem ser respeitadas e não rotuladas pela escola.

Resumindo, podemos dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar (PLETSCH, 2009, p.149).

A sociedade excludente trabalha priorizando e privilegiando padrões e as tentativas de correção dessa injustiça social, a educação especial, muitas vezes fica restrita a ações ligadas a instituições de caridade, e não um direito de todo cidadão, garantido no âmbito das políticas públicas, como constata as Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica (2001) “sempre estiveram em situação de maior desvantagem ocupando o imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação”.

Conclusões

O Brasil tem avançado no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência. As políticas públicas visam promover acessibilidade, respeitar

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

características e especificidades. Ainda assim, há muito que se fazer para e pelas pessoas com deficiências. Incluir não é apenas matricular. Matricular é lei, não se discute. É um direito constituído e garantido. O educador tem como obrigação compreender este público, alvo de exclusões, e a partir daí desenvolver sua didática. A luta é árdua, o caminho é longo, mas os primeiros passos já foram dados.

Referências

- BRASIL. Censo Escolar. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>> Acesso em: 28 maio 2018
- _____. Decreto 6949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre o direito das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo assinados em Nova York, e 30 de março de 2007. Brasília, 2009.
- _____. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC. SEESP. São Paulo, 2001.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional – MEC. Brasília, 1996.
- _____. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.
- _____. Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- IBGE. Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso: 09 dez. 2017.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- PLETSCH, Marcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em revista, Universidade Federal do Paraná. Paraná, nº33, p.149., 2009. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013364010>>. Acesso em: 20 maio. 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS

Angela Maria de Sousa e Silva (USAL) - amsousa.silva@gmail.com

Sabrina Nogueira da Silva (FACHA) - sab.nogueira@gmail.com

Jeanne Denise Bezerra de Barros (UERJ) jeanne@ime.uerj.br

Neste artigo procuramos apresentar resultados de uma dissertação de mestrado em Educação que buscou analisar a atual formação do professor para atuar na educação básica com alunos surdos incluídos em classes regulares, em particular, o professor de matemática, no Rio de Janeiro. A pesquisa de natureza qualitativa utilizou como procedimentos metodológicos: entrevista semiestruturada, narrativa e análise documental. Os informantes da pesquisa foram vinte e dois profissionais da educação, atuantes nas esferas municipal, estadual e federal, dentre eles, um coordenador de educação especial, sete professores de matemática e quatorze professores que atuam com surdos. Também foram consideradas duas alunas de licenciatura em matemática. Essa entrevista foi analisada através da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2004). A linha teórica do trabalho foi apoiada pelos estudos de Nóvoa (1995), Lacerda (1989, 2009), Skliar (1998,1999, 2001), Perlin (2002), Quadros (1997; 2003; 2004; 2006), Dorziat (2006), Lopes (2007) e Ströbel (2007). O estudo apontou que é de fundamental importância que professores tenham conhecimento do processo vivenciado pelas pessoas surdas, para que possam construir práticas pedagógicas pautadas em reflexões para não se cometer os mesmos equívocos do passado. Percebemos ainda, que se faz necessário uma reflexão sobre a educação especial na formação do professor de matemática para que se tenha uma transformação da realidade social e uma escola de qualidade socialmente referenciada para todos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Nas últimas décadas, presenciamos mudanças significativas relacionadas à comunidade surda no Brasil. Com aprovação da lei n 10.436/2002 e a regulamentação do decreto n 5.626/2002, observa-se o reconhecimento da sua língua e às didáticas de ensino, incluindo as pertinentes ao ensino aprendizagem da matemática.

Tendo em vista tais dispositivos legais, buscou-se analisar a formação do professor na perspectiva do ensino de matemática para surdos no Rio de Janeiro. Especificamente, buscamos analisar historicamente a educação para os surdos em diferentes períodos históricos; apresentar a legislação referente à pessoa surda; conhecer como ocorrem as políticas de inclusão educativa para alunos surdos e analisar, por fim, as práticas formativas do professor de matemática para a atuação com alunos surdos, de modo a aprofundar as discussões e apontar reflexões.

Ainda, em termos da lei, a proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento do surdo, a língua de sinais como primeira língua e o português no Brasil como segunda língua.

Do ponto de vista metodológico, buscando atingir aos objetivos traçados, o trabalho buscou aprofundar a bibliografia referente ao desenvolvimento do ensino de matemática para surdos, do ponto de vista histórico. Na pesquisa de campo, coletamos dados de entrevista junto aos profissionais de educação e alunos de licenciatura em matemática, num total de 24 (vinte e quatro) pessoas entrevistadas dos municípios de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Itaboraí, Maricá e Niterói.

A análise de conteúdo foi dividida em três fases, como alerta Bardin (2004): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise foi organizado o esquema de trabalho a ser seguido, onde estabeleceu-se os procedimentos, na fase seguinte o material foi examinado a fim de elaborar categorias e na última fase as respostas foram categorizadas para finalmente tornar os dados brutos significativos. As entrevistas foram estruturadas em questionários de 16 (dezesesseis) perguntas versando sobre formação do educador de surdos. Para quatro entrevistados, foram incluídas mais 4 (quatro) perguntas e para um entrevistado, em especial, realizamos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

entrevista semiestruturada, tratando do tema escola bilíngue, especificamente, sobre a criação de uma dessas escolas.

Dentro dos resultados apresentados, destacam-se informações sobre ano de formação docente, esfera de atuação (federal, estadual ou municipal), a formação acadêmica do profissional, último nível de especialização e os municípios participantes da amostra. São descritos também o marco regulatório brasileiro para esta área a todos os principais e mais recentes governos brasileiros como FHC, Lula, Sarney e Fernando Collor de Mello.

O trabalho conclui que, do ponto de vista do marco regulatório para o ensino a surdos, houve uma evolução significativa ao longo do tempo. Entretanto, deve-se aumentar o apoio ao uso da língua de sinais, o que contribui para a expansão do acesso à educação, particularmente pelos alunos surdos. Quanto às entrevistas, constatou-se que os professores reconhecem a importância do ensino de Libras (Linguagem Brasileira de Sinais) para o aluno surdo. Inclusive, após 2002, observou-se a inclusão da Libras nos currículos de licenciatura, inclusive o oferecimento do Curso de Pedagogia Bilingue. Porém a libras ainda é uma disciplina optativa e a formação dos professores de matemática requer mudanças no currículo para que de fato possam atuar com alunos surdos, se vislumbra a necessidade de ampliar as investigações e os debates sobre a formação de professores de matemática.

Apontou-se ainda, a partir das entrevistas, a importância de um intérprete, devidamente qualificado, possibilitando que os alunos surdos possam receber informações em língua de sinais. Por fim, professores de matemática, especificamente, consideram que a falta de domínio da Libras é um obstáculo no processo ensino aprendizagem dessa disciplina, o que nos aponta, mais uma vez, para a necessidade do professor regente e de outros profissionais envolvidos com os alunos surdos terem formação continuada bilíngue, de modo a avançarem na garantia da educação inclusiva desses alunos.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3 Ed.. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. **Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.
- _____. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Libras. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em : 20/03/2011.
- BRITO, L. F. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- _____, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- DORZIAT, A. Alteridade e Currículo. In: PEREIRA, M. Z. C. : MOURA, A. P. (Orgs). **Políticas Educacionais e (re) significação do currículo**. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In: **Cadernos Cedes**, n. 23. Campinas, SP: Unicamp, 1989.
- _____. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação: 2009.
- LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Auttêntica, 2007.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PERLIN, G. **História dos Surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- _____. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.
- _____. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2004.
- _____. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua 112 portuguesa. Brasília: MEC; SEESP, 2004. QUADROS, R. (Org.). **Estudos Surdos I – Série de Pesquisas**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.
- SKLIAR, C. (Org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- _____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 3. ed. Porto alegre: Mediação, 2001.
- STRÖBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 1 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2007. v. 1, p 118.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESAFIOS ACERCA DAS CONCEPÇÕES DA HOMOSSEXUALIDADE NA EJA

Tito Marcos Domingues dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ

E-mail: titodomingues1@hotmail.com

Grupo de Pesquisa: *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos
educativos*, PROPED/UERJ

Muitos professores (as) podem não se sentir à vontade em tratar da temática da homossexualidade, ou mesmo interagir com os (as) alunos (as), diante de uma situação onde surjam comentários e atitudes hostis ligadas à homossexualidade. Até mesmo, podem se omitir diante da situação, por mudar o foco do assunto ou pedir para que não se mencione sobre essa questão na escola. Talvez, para muitos (as) professores (as) e para a escola, seja mais confortável fingir que não está vendo. E, ao serem perguntados (as) por pais ou outras pessoas de fora da escola, seja mais fácil responder do seguinte modo: "em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área", ou então, "nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos". (LOURO, 2003, p.80). Culpar os (as) professores (as) e os demais profissionais da educação pela reprodução de comportamentos e atitudes hostis relacionadas à homossexualidade na escola, não seria, *a priori*, uma atitude adequada. É preciso pensar acerca do processo histórico que contribuiu para que a escola que, omite e discrimina a homossexualidade, foi formada. Processo que desde o início, valorizou o binahomem- mulher, menino-menina e assim por diante. Instituição em que ainda se valoriza o hábito de menina ter que entrar na fila apenas com outras meninas, menino ter que formar, também, com outros meninos, bem como brincadeira própria e adequada para menina e menino. Pois, conforme Louro (2003, p. 81): "Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. ” Ainda mais quando se leva em conta que professores (as) possam possuir suas próprias crenças, religiões, valores, forma de pensar e de estar no mundo.

Não seria razoável achar que um (a) professor (a) nascido num lar tradicionalmente cristão e com sua concepção do cristianismo, centrada no binarismo heterossexual, tivesse que deixar em casa toda sua visão acerca da sexualidade, ao chegar no ambiente escolar. Deve-se levar em conta, segundo Louro (2003, p.50) que: “Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. ” E, essa concepção de hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã ainda é bem marcante entre os (as) professores (as). Mesmo quando em sala de aula, ou no ambiente escolar, possam surgir situações em que as questões da homossexualidade venham à tona, muitos professores não se sentem à vontade em aprofundar o diálogo, devido à falta de informação e/ou do desconhecimento teórico produzido pela comunidade científica que possam subsidiá-los no diálogo acerca da diversidade de gênero, ou, até mesmo, por falta de interesse no tema. Este trabalho tem por objetivo traçar as possibilidades em que a EJA, em sua proposta curricular, em constante construção, tem em incluir o diálogo e as atividades relacionadas à homossexualidade e suas características, desde que se leve em conta à formação continuada de professores ao focar: conhecimento teórico acerca das questões da homossexualidade para além do binarismo homem-mulher.

Utiliza como aparato teórico os estudos de Michel Foucault (1999), Deborah Britzman (2000) Guacira Lopes Louro (2004), Judith Butler (2000), entre outros que passaram a questionar os discursos sobre homossexualidade na educação na tentativa de afastá-los da dicotomia estabilizada pelas relações de poder que acabam reprimindo as condutas sexuais, através de valores, crenças e regras julgadas socialmente como dentro dos padrões de normalidade por meio de discursos biologizantes e de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

heteronormatividade. Perpassa, também, pela Teoria Queer que permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação (LOURO, 2004, p.47). Em diálogo com Louro (2003, p.85), se acreditamos que a escola, também, transforma os sujeitos, “certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.” A autora coloca que as identidades dos alunos estão sendo produzidas e marcadas através de relações de desigualdades e, se reconhecermos essas desigualdades voltada para a manutenção de uma sociedade dividida, poderemos nos contrapor à disseminação da desigualdade e do preconceito na escola. Mas, como poderão os (as) professores (as), não apenas reconhecerem essa desigualdade, como também se sensibilizarem e se contraporem em contribuir com a disseminação do preconceito na escola pública? O conhecimento teórico produzido pela comunidade científica poderá ser útil para que se desvele muitas concepções equivocadas acerca da homossexualidade. Esse conhecimento teórico, oriundo de pesquisas sérias e consistentes, ao chegar diante dos (das) educadores (as), possivelmente, ampliará suas concepções limitadas acerca do tema. Pois, conforme Louro (2003, p. 76): “ precisamos reconhecer que muitas das observações — do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas — se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. ” E, muitos professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e também de outras modalidades e/ou níveis de ensino, poderão estar perdendo a chance de se envolver e de implementar currículos que tratam da homossexualidade, simplesmente, por não terem acesso ao conhecimento teórico referente à temática. Se muitos professores tiverem acesso ao conhecimento teórico através da formação continuada e, oportunidade de dialogar e de interagir com os movimentos LGBT dentro e fora da escola, possivelmente, sua concepção equivocada acerca da homossexualidade possa ser modificada.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Pois, Crochík (2015, p. 50), em seus estudos acerca do preconceito, revela que este é um fenômeno social e não biológico. Ele não nasce com o indivíduo. É fruto da experiência do indivíduo com a cultura em que está inserido. Mas, como o (a) professor (a) da Educação de Jovens e Adultos, poderá percebê-lo e estar apto (a) ao seu combate? Entender a manifestação do preconceito exige estudo teórico. Este estudo é indispensável a todos (a) professores (as). Sem entender as suas causas, torna-se inviável combatê-lo. Pois, Crochík (2015, p.50) “O preconceito é um fenômeno social, que indica a restrição às experiências individuais, as quais são necessárias para a constituição desses indivíduos.” Diante dos desafios impostos pela temática da homossexualidade na escola, urge, cada vez mais, a necessidade de que professores (as) da Educação de Jovens e Adultos tenham acesso à experiência teórica e à pesquisa que poderão se concretizar através da formação continuada, tanto oriunda da universidade, como, também, oriunda do diálogo entre escola e movimentos de LGBT.

A Educação de Jovens e Adultos por ser uma modalidade de ensino que possui um alunado, em sua maioria, já pertencente a maior idade, poderá não sofrer tanta interferência desestimuladora de instituições como, família, Estado e igreja, ao se promover o diálogo aberto e direto em relação à homossexualidade. Talvez, o desafio maior esteja em sensibilizar os (as) professores (as) para que possam ter maior autonomia, coragem, interesse e preparo para abordar a temática. Conclui-se que a formação continuada voltada para professores (as), que enfatize a temática da homossexualidade na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), possa ser uma grande possibilidade para que se desconstrua o tabu acerca da temática e também estimule, encoraje, capacite e oportunize interações e diálogos entre educadores (as) e educandos (as) da modalidade. Porém, a formação continuada de professores, tanto oriunda da universidade quanto dos movimentos sociais LGBT, poderá disseminar práticas pedagógicas, bem como, levar à produção de currículo favorável à implementação, definitiva, sem culpa, sem medo, sem tabu e não preconceituosa acerca do tema da homossexualidade na escola. A Educação de Jovens e Adultos por ser uma

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

modalidade de ensino que acolhe um alunado adulto e culturalmente diverso, possui uma vocação favorável para que experiências de interação e diálogo entre diferentes grupos – heterossexuais, bissexuais, homossexuais, transexuais e etc., - possam ocorrer na escola. Para que os (as) professores (as) possam ser mediadores (as), interventores (as), partícipes e acolhedores de todo alunado em sua diversidade sexual, é necessário que estejam bem formados. Não apenas (in) formados pela mídia de massa, mas também capacitados em cursos de formação dentro e fora da escola, como também, em diálogo e interação com movimentos sociais que defendam a diversidade de gênero. Para finalizar, é importante salientar que para que essa formação continuada seja oferecida aos (às) professores (as), será importante reconhecer que os muros da escola precisam ser ultrapassados e/ou rompidos, bem como, se negocie formas de penetração dos cursos de formação continuada também dentro da escola, seja por pesquisadores da área, seja por integrantes dos movimentos sociais, através do diálogo constante com a comunidade escolar, como também com a sociedade civil e política. Trata-se de um movimento de formação continuada, como também, de um movimento político a ser travado com muita cautela, coragem, luta e seriedade.

Referências

- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83- 112.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo" In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110- 127.
- CROCHÍK, J.L. Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação. In: Silva, M; COSTA, V. (orgs.). **Educação inclusiva e direitos humanos perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.
- FOUCAULT, M. A ordem do Discurso. 5. ed. Tradução de Laura F. de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- LOURO, G.L. **Um Corpo Estranho: Ensaio Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96 p.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista / : Vozes, 2003.
- _____. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**. Ano 9(2), 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 05 maio. 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

UM DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O ANARQUISMO

Caroline Lopes de Paula Marculino, UNIRIO, carolinelpscosta@gmail.com
Núcleo de Estudos e Pesquisa da História da Educação Brasileira (NEPHEB)

Orientador: Professor Doutor José Damiro de Moraes

O anarquismo não se limitou a pensar na luta das classes operárias, embora seja historicamente marcado por ela, mas também, em todas as relações de poder existentes no meio social. “A anarquia é a sociedade organizada sem autoridade, compreendendo-se a autoridade como a faculdade de **impor** a própria vontade” (MALATESTA, 2009, p. 4, grifo nosso), essa refletida tanto no coletivo (por cor, raça, poder econômico, etc) quanto no individual (a minha vontade sobre a sua).

Dessa forma, o anarquismo reconhece a diversidade e as diferenças, levando em consideração que o sujeito é único, isto é, “como tinha explicado Proudhon, todo grupo é um “indivíduo” dotado de subjetividade, porque todo indivíduo é em si mesmo um grupo, uma resultante (portanto, um núcleo subjetivo), um composto de potências e vontades” (COLSON, 2012, p. 89). Isso corrobora com a noção de sujeito no debate intercultural quando Fleuri (2017, p. 105, grifo nosso) afirma que

As relações interculturais se constituem não apenas entre grupos e sujeitos de identidades culturais diferentes, mas **na própria formação de cada sujeito e de cada grupo** na medida em que suas ações e manifestações adquirem **significados ambivalentes** ao se referir simultaneamente a padrões culturais diferentes.

Tendo isso em vista, é importante ressaltarmos que a própria noção de diferença no debate da interculturalidade, assim como os anarquistas, reconhece as relações de

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

poder existentes, isto é, a presença da **autoridade** ligada a um indivíduo ou grupo social, pois

Apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização, e assim por diante), estou me referindo a uma forma de **governamentalidade** que, ao delimitar uma “nação sujeita”, **apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade**. (BHABHA, 1998, p. 111, grifo nosso)

Reconhecendo que esse poder não é possuído, mas antes, é constituído através de estratégias (FOUCAULT, 1987, p. 26), os anarquistas e outras correntes ideológicas reconhecem a educação como uma delas. Bhabha (1998, p. 111) afirma que “o **discurso** colonial produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um “outro” e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (grifo nosso). É por isso que o debate da **diferença/autoridade** está imbricado com a educação, pois “a diferença codificada produz novas diferenças” (FLEURI, 2017, p. 109).

Autorizar campos de força (BAHBAH, 1998, p. 63), portanto, é reconhecer ao mesmo tempo, que sempre haverá obliterações dentro do jogo democrático. Pierre Joseph Proudhon (2017, p. 57), diz que um dos papéis do Estado é manter a liberdade e a igualdade entre todos e ainda complementa que “[...] o objetivo do governo não é harmonizar interesses antagônicos, ele admite que é bem incompetente para fazer isso; mas sim manter ordem na sociedade, apesar do conflito de interesses”. Isso significa “privilegiar” por natureza, não interessando a quem, “[...] trabalha persistentemente para destruí-las [liberdade e igualdade], pelo fato de sua inclinação natural ao privilégio” (ibidem, p. 9). Em contrapartida, o anarquismo busca uma “harmonia de interesses em uma coletividade, enquanto ninguém deseja e nem tem meios de explorar os demais, não existem traços de autoridade” (MALATESTA, 2009, p. 4). Destarte, essa inclinação ao privilégio, é reproduzida nos diversos espaços sociais, incluindo a escola.

Assim, tendo como pressuposto de que a escola é uma instituição Estatal, sua legitimação envolve incorporar em sua organização as estratégias do Estado. A sua

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

estrutura, composição organizacional, estratégias burocráticas, etc, reproduzem nossa organização política. Sendo ela uma instituição de grande influência, um de seus objetivos é apresentar desde a pequena infância a organização social existente.

A exemplo, um tema difundido e que vem ganhando visibilidade é a incorporação dos princípios democráticos na escola, “gestão democrática”, “participação”, “transparência”, etc. Tendo em vista que, em parte, tais práticas já integravam esse espaço, a literatura que aborda esses temas têm apresentado um aspecto de revisão, apontando aprofundamentos e reestruturando esse campo acadêmico. Consequentemente, tais pesquisas têm causado impacto significativo abordando a problemática cultural nos espaços educativos.

Segundo os anarquistas, somente a abolição do Estado tornará possível a “liberdade igual para todos” (MALATESTA, 2009, p. 5). Sendo assim, a educação deverá inserir, além de conteúdos que reconheçam a diversidade e a diferença, estratégias pedagógicas que valorizem a autogestão, a liberdade do indivíduo e a tomada de decisões em coletivo.

A interculturalidade constrói práticas socioeducativas, reconhece sujeitos e atores, promove políticas públicas e valoriza conhecimentos (CANDAU, 2012, p. 138) com o objetivo de diminuir os preconceitos e reconhecer questões relativas à justiça, superação das desigualdades e democratização de oportunidades (íbidem, p. 109), no entanto, no discurso anarquista, isso só será alcançado com uma nova organização política, sem o Estado.

Considerando o que já fora supracitado, salientamos que não é nosso objetivo desmerecer as lutas sociais presentes no debate da interculturalidade, já que os próprios anarquistas participaram intensamente destas. Antes, preocupamo-nos em interrogar se essas estratégias/lutas que buscam amenizar a diferença são suficientes para pensarmos em igualdade em nossa organização política e social. Tendo como referência o papel da escola e a educação intercultural, interrogar de forma mais específica, se ela é suficiente para pensarmos uma sociedade não autoritária, já que o próprio sistema escolar e a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

organização política lhe são contraditórios. Pois, segundo Candau (2012), “[...]consideramos a interculturalidade um elemento central neste processo de “reinventar a escola”, articulando igualdade e diferença e construindo saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento da **democracia e da emancipação social**” (p. 13, grifo nosso).

Tendo esse fim, é dialogar duas correntes em suas diferentes perspectivas com o objetivo de questionar a **autoridade** presente em nossa sociedade que acentua as diferenças. Para isso, essa pesquisa se concentra em autores antiestatistas, antiautoritários e que pensaram as relações de poder, como Foucault, Proudhon, Graeber, Bakunin e Ferrer y Guardia, e autores que pensaram a cultura, a diversidade e a interculturalidade, como Candau, Fleuri e Bhabha.

Partindo do pressuposto de que consideramos a liberdade do indivíduo e não somente o reconhecimento dos grupos sociais e o fortalecimento de suas identidades, discutimos as relações de poder presentes na escola que são reflexos da organização social existente, elucidando as contradições de um Estado que se diz democrático e de direito. Em seguida, compreender que os objetivos presentes na discussão da interculturalidade corroboram com os objetivos dos anarquistas, embora com outras perspectivas. E, por último, mas não menos importante, realizar o diálogo que aponta a afirmação de que esses objetivos dependem de uma organização política social diferenciados e que isso necessita ser pensado já na escola.

Entendemos essa pesquisa como inconclusiva, já que se trata de um assunto complexo e além do teórico. Porém, sua importância está em revelar as contradições presentes entre a educação intercultural e uma sociedade organizada politicamente de forma que impede a concretização desses objetivos. Portanto, é somar à educação intercultural o pensar em uma nova organização política que efetive e possibilite esse desejo.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CANDAU, Vera. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- COLSON, Daniel. O Anarquismo hoje. In.: **Revista de Ciências Sociais**, Paraíba: UFPB, n. 36, abr. 2012, p.75-90. Disponível em <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12863>>. Acesso em 14 jan. 2016.
- DA democracia à liberdade: uma crítica anarquista**. [S.l]: Crimethinc, [2017?] <<https://we.riseup.net/anarkialibraro/democracia> > Acesso em 17 jun. 2018.
- FERRER I GUÁRDIA, Francesc. **A Escola Moderna**. Uruguai: FORUAIT, 1960. Disponível em <<https://we.riseup.net/anarkialibraro/escolamoderna>>. Acesso em 10 jun. 2018.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais: Trajetória de Pesquisa da Rede Mover**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GRABER, D. **Fragmento de antropologia anarquista**. Barcelona, Espanha: Virus Editorial, 2011. Disponível em <<https://cabezasdetormenta.noblogs.org/files/2013/02/David-Graeber-Fragmentos-de-Antropologia-Anarquista.pdf>> . Acesso em 12 jun. 2018.
- MALATESTA, Errico. **O anarquismo e a anarquia**. Faísca Publicações Libertárias, 2009. Disponível em <<https://we.riseup.net/anarkialibraro/anarquismoeanarquia> >. Acesso em 17 jun. 2018.
- PROUDHON, P. J. **O princípio da autoridade**. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**O MOVIMENTO NEGRO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA: AS CONTRIBUIÇÕES DE BEATRIZ NASCIMENTO E
LÉLIA GONZALES**

Dayana Ramos das Flôres de Almeida, UERJ/FEBF, dayramosf@gmail.com

A presente discussão pretende abordar as contribuições de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzales, na concepção de uma educação antirracista, através do Movimento Negro (MN) no Brasil, tendo como pano de fundo as décadas de 1980 e 1990 da história do país. Todavia, cabe ressaltar que a tessitura do texto também evoca a reflexão sobre a inserção da mulher em um universo predominantemente masculino, que embora dotados de um sentimento de luta contra o preconceito racial, não se furtava ao machismo, marca pungente do patriarcado na sociedade àquela época.

Desta forma, a investigação tem como objetivo principal responder à seguinte questão: a atuação política e ideológica destas mulheres no Movimento Negro contribuiu para a construção de uma educação antirracista? Como questões periféricas, porém, não menos importantes, a construção textual também sugere uma reflexão sobre: (i) o surgimento da atuação política de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez no Movimento Negro do Rio de Janeiro; (ii) investigar as principais ações das mulheres no Movimento Negro; e (iii) refletir se estas ações contribuíram para a construção de uma educação antirracista.

A pesquisa de natureza bibliográfica tem como marco inicial a descrição do surgimento do Movimento Negro Contemporâneo (MNC), pois é nesse período que as protagonistas desta pesquisa atuam ativamente na luta pelos direitos dos negros, pelo reconhecimento de suas ideias e principalmente pela modificação do pensamento racista e patriarcal da época de suas atuações naquele cenário. Como referencial teórico, os estudos de Pereira (2003) e Siss (2003) sobre a referida dinâmica social apontam que o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

MN, como um conjunto de entidades, organizações e indivíduos contribuem para a compreensão da luta pelos negros contra o racismo e na busca pelo reconhecimento da cidadania dos afro-brasileiros.

Minha motivação para discorrer sobre a atuação política das mulheres e suas ações dentro do movimento negro ocorre a partir das aulas do Curso de Pós-Graduação UNIAFRO/MEC/UFRRJ, Política de Promoção de Igualdade Racial, do qual fui aluna. Durante as aulas, percebi a lacuna no que diz respeito à história e atuação das mulheres de forma geral. Tal desconforto presente desde a minha infância foi se agravando quando minha cor e meus traços afro-brasileiros foram expostos de forma seletiva, qualificativa e discriminatória na escola. E, atualmente, enquanto educadora, percebo que esta questão identitária ainda é muito marcante para meninas negras, sejam elas crianças, adolescentes ou jovens.

Início do Movimento Negro no Brasil: onde estão as mulheres?

Há várias definições sobre o início do Movimento Negro no Brasil. Alguns pesquisadores afirmam que o MN existe desde as rebeliões de escravos e das formações dos quilombos, pois através desta definição compreende-se essa dinâmica social, em seu sentido mais amplo onde cada luta em prol pelos direitos dos negros estava inserida nesse contexto. Existe também uma vertente que defende seu nascimento com a Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931. De acordo com Pereira (2010, p 27), sua formação engloba um conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra. Sua história foi sendo construída juntamente com a história das lutas do povo negro em nosso país.

Beatriz morreu aos 53 anos de idade, ao tentar defender uma amiga da violência doméstica. (RATTZ,2005). Enquanto Lélia marcou seu ativismo em um período sombrio da história do Brasil: o regime militar. Ainda que sob contextos sociais diferentes, cabe ressaltar que ambas em determinado momento imbricam seus caminhos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

e ideais, em prol da defesa do negro, das mulheres e demais, invisibilizados pelo preconceito e pela ausência de políticas públicas que atendessem as suas questões. Pensar sobre isto, também nos remete ao iminente debate, que embora ainda se encontre em um árido caminho, se faz pertinente, e necessário.

Em 1983, é criado o Nzinga/Coletivo de Mulheres Negras (LARKIN,2008), que tem como uma de suas fundadoras Lélia Gonzales, considerada uma das mais importantes ativistas do MN no Brasil. Graduada em História e Geografia (1958) e Filosofia (1962), foi professora universitária, tendo lecionado na UERJ, Gama Filho, PUC e UFRJ, Posteriormente, concluiu o Mestrado em Comunicação Social e o Doutorado em Antropologia Política e Social, em São Paulo. Dedicou-se às pesquisas sobre a temática de gênero e etnia e foi uma das fundadoras no Movimento Negro Unificado (MNU), onde desempenhou papel fundamental na sua divulgação e ampliação pelo Brasil.

A essa mesma época, desponta a militância de Beatriz Nascimento, “mulher, negra, nordestina, quilombola urbana contemporânea, historiadora, poeta, ativista, pensadora” (RATTS, 2007). Beatriz foi uma estudiosa que abordou em suas pesquisas as questões raciais, destacando os quilombos e toda experiência de resistência dos africanos e de seus descendentes em terras brasileiras, incluindo as religiões de matrizes africanas. A pensadora destacava que no mundo acadêmico não havia espaço para o negro, que em toda nossa história se fazia lembrado e tratado apenas como escravizado.

Lançar luz sobre a história das mulheres negras e sua trajetória política, como referência positiva para a sala de aula, possibilita apresentar para esta geração, a partir de tais referências, que é possível e salutar construir uma identidade étnica e de gênero de forma a se posicionar diante da sociedade de uma maneira empoderada e autônoma. De acordo com Petrônio Domingues (2009), as mulheres no MN tiveram um papel importante nas discussões acerca da história do negro na educação, uma vez que nos encontros organizados, nas suas várias instituições a pauta sobre a necessidade do estudo da história do negro sempre estiveram presentes.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Domingues (2009), também assevera que desde o início do MN as mulheres se fizeram presentes, porém, vai ser a partir da década de 1970, que além de lutarem contra o racismo, também começaram a se posicionar contra o machismo, existente até mesmo dentro da própria dinâmica do MN. A questão de gênero gerou tensões e fizeram-nas criar grupos próprios de mulheres negras que tinham como objetivo fulcral tratar as suas especificidades e, sobretudo, saírem da invisibilidade a qual eram submetidas pelos homens (Silva, 2014).

Para nossa compreensão sobre as questões de gênero, nos debruçamos na produção de Faria e Nobre (1997, p. 30). Segundo as autoras, o conceito de gênero veio responder à vários impasses e permitir a análise tanto das relações de gênero quanto da construção da identidade de gênero de cada pessoa, social e biologicamente., conforme asseveram que ser mulher ou homem é uma construção da sociedade e a palavra gênero foi selecionada para caracterizar o biologicamente o feminino e o masculino.

A dinâmica social atual, emerge junto com a premente necessidade de um debate voltado a compreensão da legitimação dos movimentos sociais. Nesse sentido, refletir sobre as legislações e a demanda crescente sobre o empoderamento dos sujeitos, que outrora eram silenciados e invisibilizados, torna-se um argumento relevante para o debate de uma educação antirracista, a partir de uma (re)contextualização do ensino da História do Brasil e do povo brasileiro. Tal aspecto, sempre contado da perspectiva eurocêntrica, amalgamada de folclores e subalternização do povo negro.

Investigar a atuação política de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez, mulheres que tiveram grande destaque na luta antirracista e na luta contra o machismo no movimento negro, acreditando que em suas contribuições foram de extrema importância para o desenvolvimento de uma educação antirracista, é reafirmar a necessidade de legitimarmos as políticas públicas postas em cena, ainda que os tempos e movimentos da sociedade sejam sombrios e permeados de rechaços.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. In: ASHOKA Empreendimentos Sociais; TAKANO Cidadania (Orgs.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro; Takano Editora, 2003.
- FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. **Gênero e desigualdade**. São Paulo: SP, SFO, 1997.
- GONÇALVES, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.
- GONZALES, Lélia. HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.
- LARKIN, Elisa Nascimento. **Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetórias e perspectivas do movimento negro brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- DOMINGUES, Petrônio. Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil. In: PEREIRA, A.; SILVA, J. (Orgs.). **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009, p. 17-48.
- RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2007.
- SILVA, Joselina. I Encontro Nacional de Mulheres Negras: o pensamento das feministas negras na década de 1980. In: PEREIRA, A.; SILVA, J. (Orgs.). **O Movimento de Mulheres Negras escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014, p. 13-39.
- SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; PENESB, 2003.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**POLÍTICA DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE CRECHE DO PROINFÂNCIA NO EXTREMO SUL DA
BAHIA**

Márcia Lacerda Santos Santana, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão Educacional – PpeGE

marlacerda1@yahoo.com.br

Cândida Maria Santos Daltro Alves, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão Educacional – PpeGE

candida_alves@yahoo.com.br

Délia de Oliveira Ladeia, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

deliaeducadora@gmail.com

Este resumo é parte integrante de uma pesquisa ligada ao mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em fase final, na linha de Políticas Públicas em Educação. Nele está presente um recorte de parte da co-formação realizada com os professores sobre as práticas de diversidade e valorização da Cultura local das crianças e de suas famílias que foram desenvolvidas nos espaços da creche do Proinfância no Bela Vista. A investigação na sua integralidade buscou responder sobre a influência do espaço físico na prática pedagógica desenvolvida pelos professores da unidade de educação do Proinfância no Município de Itamaraju/BA. A creche do Proinfância na cidade de Itamaraju no Extremo Sul da Bahia, está localizada em uma comunidade da periferia da cidade que teve o seu início via processo popular de ocupação em 1991, em uma área que pertencia ao Município de Itamaraju, comprada

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pelo prefeito da época para a construção, que não ocorreu, de uma Escola Agrícola Federal.

A comunidade ao entorno da creche é marcada pela exclusão social e o alto índice de violência urbana, hoje com cerca de oitocentas casas, mais ou menos dois mil moradores e com três projetos habitacionais: Minha casa Melhor, Programa de Subsídio a habitação de Interesse Social (PSH) com 98 casas, Defesa Civil com 13 casas, o FINS com 70 casas. Para o final de 2017 a previsão era que cerca de mil e quatro novas casas fossem entregues a comunidade no conjunto Habitacional Vista Bela do programa Minha casa Minha Vida com expectativa para três mil novos moradores.

O caminho da pesquisa perpassou por uma abordagem qualitativa pelo método da pesquisa ação existencialista ancorado em Barbier (2007) e Freire (1994) tendo como referência para avaliação e teorização dos resultados as categorias Freirianas de situações-limites, atos limites, inédito viável e o ser -mais. Foram realizados durante o período da pesquisa e co-formação 11 encontros de diálogos com 13 professores, 11 monitores, 01 diretor e 01 coordenador pedagógico no período de outubro de 2017 a junho de 2018. As ferramentas utilizadas para coleta de dados foram: o diário de itinerância da pesquisadora, as fotografias do cotidiano da creche realizadas pela pesquisadora e por todos os sujeitos da pesquisa (pesquisador coletivo) que eram postadas em um grupo de WhatsApp criado para socializar e partilhar as experiências entre os sujeitos da pesquisa; e os registros escritos dos encontros de diálogos com as falas, dúvidas, contribuições e achados do grupo durante os estudos de co-formação. Foram avaliados também nos encontros o Projeto Político Pedagógico da creche, a proposta curricular para educação infantil unificada do município e os registros fotográficos das práticas desenvolvidas pelos professores durante o período da pesquisa sempre com o foco na diversidade e respeito a cultura local. Os achados da pesquisa foram teorizados e avaliados seguindo a categorização Freiriana. Buscamos identificar entre os relatos dos professores o que se constitui enquanto situação limite da sua ação pedagógica e de contexto de trabalho e quais os atos limites que foram desencadeados a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

partir destas situações. As ações novas ou inesperados gerado pelo grupo na busca de superação das realidades postas, foram categorizadas como o inédito viável. E destas possibilidades, o desvelamento, o enfrentamento do cotidiano no caminho pela superação pela transformação pessoal, profissional e da prática a possibilidade do ser-mais. Desta maneira foi construída a partir da análise do coletivo nos diálogos um quadro com as situações-limites da realidade investigada e no decorrer da investigação co-formação o caminho para o SER-MAIS que é o estado de superação da situação anterior.

Por situações-limites entende-se dentro da perspectiva Freiriana o que foi apresentado no livro a Pedagogia do Oprimido (1994). As situações-limites pensadas por Freire é a forma como os homens e as mulheres exteriorizam as suas visões do mundo. Ora ela se dá de forma fatalista, ora de forma estética ou dinâmica, para Freire (1994) a consciência dominada do oprimido tem dificuldade de captar a situação-limite na sua totalidade, ficando nas suas manifestações periféricas e este é um fato para o qual o investigador tem que se atentar. Para Freire (1994) falta aos homens e às mulheres uma compreensão crítica da totalidade, captando-a em pedaços sem o reconhecimento da interação das partes. Portanto, a investigação que se dá por uma metodologia conscientizadora deve possibilitar essa apreensão do todo, inserir ou começar a inserir o homem em uma forma crítica de pensar o mundo. Usando nesta caminhada o que preconizou Barbier (2007: p.118): 1. A identificação do problema e a contratualização; 2. O planejamento e a realização em espiral; 3. As técnicas de pesquisa-ação; 4. A teorização, a avaliação e a publicação dos resultados. Realizamos no espaço temporal da pesquisa (outubro de 2017 a junho de 2018) quatro etapas de diálogos com caráter didático de organização da pesquisa. Primeira etapa foi destinada a identificação e discussão do problema e a contratualização do grupo para constituição do pesquisador coletivo; segunda etapa serviu para a identificação do pesquisador coletivo/traçar perfil e buscou organizar um planejamento/agenda com os tempos individuais/coletivo para os encontros; terceira etapa aprofundamento das questões relativas ao uso dos espaços e da

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

prática pedagógica dos professores, faz parte desta etapa o atual recorte que estamos dando no texto da pesquisa; na quarta etapa destinada a avaliação e teorização dos dados obtidos para construção final do texto da pesquisa. Quanto à publicação dos resultados, Barbier (2007: p.144) afirma que uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido e também questiona o teórico se isso é possível. Para Barbier (2007: p.145), somente as pessoas ligadas ao problema podem afirmar com certeza se esse foi resolvido e que a última palavra sempre será dos membros do grupo-alvo de educadores da creche.

Concluimos a pesquisa com a consciência de que fechamos um ciclo. O ciclo oficial dentro do que previa o calendário da pesquisa e do curso de Mestrado. Porém com o firme propósito de que esses estudos não devem parar por aqui. Eles devem continuar ou por mim ou pelo grupo. Para Freire (1996) é essencial a relação docência-discência para a atuação do professor que se compromete com o engajamento político libertador e que quer atuar como sujeito do processo educativo, juntamente com os educandos no caso da creche com as crianças. Foi possível avaliar neste espaço/tempo algumas nuances em relação ao nosso objeto de estudo e nossa questão de pesquisa. Porém, a medida que respondíamos algumas questões outras e outras surgiam. O importante, o essencial que marca esse nosso período de estudo, pesquisa e co- formação e o desejo presente nos depoimentos dos professores da necessidade e vontade de fazer diferente. Nasceu a consciência de que é necessário mudar. Acreditamos que demos os nossos primeiros passos recheados de incerteza e inseguranças quanto ao futuro, tanto profissional, quanto formativo. Porém foi instalado no íntimo dos nossos seres que podemos Ser-Mais. E que o coletivo vence e caminha melhor que o individual. Esperamos destes professores-sujeito mobilizados que continuem em um crescente rumo a autonomia em suas práticas docentes. Que organizados como estão catalogue suas experiências de práticas pedagógicas com diversidade e valorização da cultura e uso dos espaços com crianças pequenas e socialize com os demais professores da nossa

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

cidade criando uma corrente e uma rede de inovação e reflexão sobre as práticas pedagógicas e o uso dos diferentes espaços na pedagogia com crianças pequenas.

Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dibio. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO VIÉS DA EDUCAÇÃO POPULAR:
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CURSO PRÉ-
VESTIBULAR SOCIAL TEOREMA**

Carolina França Pessanha (UENF), carolfrancapessanha@gmail.com

Danieli Alves Porto (UENF), alves.danielly@hotmail.com

Renata Maldonado da Silva (UENF), r.maldonado@globo.com

Os cursos pré-vestibulares sociais, também denominados populares ou comunitários, são frutos das demandas dos movimentos sociais, sobretudo, dos que se articulam com os projetos de educação popular, no contexto do período de redemocratização da sociedade brasileira. De acordo com Zago (2009), estes fazem parte das “iniciativas coletivas pela democratização do país. Seu surgimento e ampliação, no Brasil, estão diretamente relacionados à problemática das desigualdades de acesso ao ensino superior” (p.254). Os pré-vestibulares sociais foram organizados de forma não convencional, buscando preparar os alunos oriundos das classes populares para o antigo exame vestibular. De acordo com a produção acadêmica sobre esse assunto, os pré-vestibulares sociais são iniciativas sem fins lucrativos, no qual participam instituições religiosas, associações comunitárias, universidades, estudantes e professores. No entanto, segundo Zago (2009), um traço comum desses cursos é o de “democratizar e possibilitar o acesso a uma população que, historicamente, vem sendo excluída do ensino superior, tais como negros, famílias de baixa renda, estudantes das escolas públicas e moradores dos bairros populares” (p.255).

Dentre os mais importantes protagonistas dos movimentos em busca da democratização do acesso ao ensino superior para as minorias, destacou-se o Pré-Vestibular para Negros e Carentes - PVNC, criado em 1993, por setores articulados à

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Pastoral do Negro de São Paulo. O PVNC surgiu na Baixada Fluminense, a partir da constatação das dificuldades de acesso dos estudantes das classes populares às universidades (JUSTINO, 2003). Nesse mesmo contexto e com os mesmos objetivos, no Norte Fluminense, o Pré-Vestibular Social Teorema foi pensado para auxiliar os funcionários da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF a ingressarem nas instituições superiores de ensino.

O Teorema é um projeto de extensão da UENF que foi idealizado em 2002/2003 por pós-graduandos da universidade em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UENF. As atividades foram iniciadas em julho de 2004 e, atualmente, a coordenação e o corpo docente são compostos por doutorandos e mestrandos de distintos centros da universidade. Inicialmente, o projeto buscava atender estritamente os trabalhadores da UENF. No entanto, gradativamente, o Teorema incorporou o atendimento à comunidade de Campos dos Goytacazes e áreas limítrofes. Atualmente, são disponibilizadas 210 vagas por ano. O Teorema é dirigido aos discentes que já concluíram ou que estão frequentando o último ano do Ensino Médio ou equivalente e que desejam realizar as provas de acesso às universidades, mas que não têm condições de arcar com os custos dos cursos preparatórios particulares.

Destaca-se, ainda, que, mais de 80% dos alunos que procuram o Pré-vestibular Teorema são oriundos das escolas públicas, o que comprova o seu projeto de inclusão social. Além de auxiliar aos estudantes das comunidades pobres da região e aos funcionários da UENF a ingressarem nas instituições superiores de ensino, o Teorema vem possibilitando que os estudantes de pós-graduação da universidade complementem sua formação acadêmica por meio da experiência docente junto aos setores historicamente marginalizados socialmente. Atualmente, a equipe é formada por dois coordenadores e 15 professores, que cumprem uma carga horária de 6 horas semanais, atendendo a três turmas, com 70 alunos cada. Esses docentes recebem uma bolsa no valor de 420,00 reais para a realização das atividades pedagógicas no pré-vestibular.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Isso, inclusive, garante a baixa rotatividade do corpo docente, ao contrário de outros cursos nos quais o trabalho é completamente voluntário. Diante disso, além de exercer seu caráter democratizador, o Teorema funciona também como estágio docente para os alunos de pós-graduação da UENF, contribuindo com a questão da formação de professores, pois ao desenvolverem atividades pedagógicas, os pós-graduandos ganham experiência como docente e complementam suas formações acadêmicas. Portanto, o objetivo da presente pesquisa consistiu na problematização do processo de construção da identidade docente dos ex pós-graduandos que atuaram no Pré-vestibular Teorema, a partir da análise das suas trajetórias de vida.

Segundo Montagner *apud* Bourdieu (p. 254, 2007), o conceito de trajetória diz respeito “ao resultado construído de um sistema de traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias.” No caso da presente pesquisa, as trajetórias se articulam na análise da dialética indivíduo/sociedade em um determinado campo do conhecimento. Diante disso, buscou-se apreender de que modo a trajetória de vida desses pós-graduandos, junto da experiência docente no Pré-Vestibular Teorema, contribuíram para a construção do seu *habitus* como professor. Partiu-se do princípio de que através do estágio docente realizado no pré-vestibular social, a construção da identidade docente dos pós-graduandos é reforçada, acarretando em um processo de valorização do trabalho realizado pelo magistério que, influenciou as suas trajetórias profissionais futuras. Dessa forma, para a realização dessa pesquisa, foram utilizados procedimentos de investigação qualitativa com o objetivo de analisar os dados coletados.

Portanto, a pesquisa consistiu-se no levantamento dos nomes dos 83 pós-graduandos que atuaram como docentes no projeto, no período compreendido entre 2008 e 2014. Esse levantamento foi realizado por meio de fichas funcionais disponibilizadas na secretária do curso. Constatou-se, por meio de pesquisa na Plataforma Lattes que, desses 83 ex docentes, alguns ainda estavam, no período de realização dessa pesquisa, na pós-graduação, concluindo o doutorado. No entanto, a

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

maior parte deles já havia encerrado suas pós-graduações e iniciado suas atuações na área da educação, como professores, coordenadores ou pesquisadores, em atividades relacionadas ao ensino. É importante destacar que, alguns após terminarem a pós-graduação, foram atuar em áreas não relacionadas a educação. Assim, posteriormente à identificação desses 83 ex docentes, iniciou-se o trabalho de localização destes, através de envio de e-mails. Estes, foram enviados com o objetivo de explicar a pesquisa e perguntar sobre o interesse de participação na mesma. Dos e-mails enviados, obtivemos resposta de quinze, destes, apenas dois se disponibilizaram para a participação de entrevista oral. Os demais participaram da pesquisa através de questionários de caráter qualitativos com questões abertas. Dessa forma, foram coletados os depoimentos dos ex docentes, visando recuperar sua trajetória profissional através do resgate da memória desses pesquisados.

A análise dos depoimentos permitiu que se visualizasse como a participação no Pré-vestibular Social Teorema contribuiu para a posterior escolha pela profissão docente. Dessa forma, a análise das questões centrais: trajetória escolar, trajetória familiar, participação em curso pré-vestibular enquanto aluno, influência docente na família, experiência docente no pré-vestibular e importância atribuída ao projeto, nos possibilitou alcançar algumas percepções. A trajetória escolar dos pós-graduandos que participaram como docentes no Pré-Vestibular Social Teorema é diversificada em relação à origem das instituições que se dividem entre públicas e privadas. No entanto, notou-se que o ensino público é o que se sobressai. Em relação à trajetória familiar desses ex docentes, constatou-se que a maioria deles são oriundos de camadas sociais subalternas. Não só do ponto de vista econômico, mas em função de serem provenientes de família de baixa escolarização, como apontado por Gramsci (1968).

Observou-se que, apesar de advirem de um quadro familiar onde a maioria das pessoas cursaram até o ensino médio, esses ex docentes conseguiram expandir o acesso à escolarização em relação aos seus familiares, alcançando o nível superior e posteriormente, o mestrado e doutorado, conquistando assim, maiores possibilidades

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

acadêmicas e profissionais. Quando questionados sobre terem participado de curso pré-vestibular enquanto alunos, a maioria desses ex docentes responderam não ter participado de nenhum tipo de curso pré-vestibular. Em relação à influência docente na família, dos quinze que responderam à pesquisa, dez apontaram ter docentes na família. Todavia, quando questionados sobre ter sofrido alguma influência por parte destes, em relação à escolha pela carreira docente, sete relataram não ter sido influenciado diretamente. Dos quinze pesquisados, nove tiveram a sua primeira experiência docente no Pré-vestibular Social Teorema. Todavia, mesmo os outros cinco, que já tinham tido experiências docentes anteriores, afirmaram que a participação no curso contribuiu de alguma forma para melhoria de sua prática docente. Todos os ex-professores pesquisados afirmaram a importância das iniciativas dos Pré-Vestibulares Sociais para a democratização do ensino superior. Em relação, especificamente ao Teorema, a maioria ressaltou a importância dele para o processo de formação docente, como um espaço que possibilita essa experiência.

Na pesquisa foi possível evidenciar, que a maioria dos ex professores pesquisados, atualmente, exercem a profissão docente em diferentes níveis de ensino, mesmo os que não se encontram exercendo a profissão, demonstraram o desejo de retornarem à sala de aula. Isto confirma o papel do Pré-Vestibular Social Teorema enquanto *locus* de formação de professores, isto é, um espaço de estágio docente, que possibilita que pós-graduandos iniciem suas trajetórias na profissão do magistério e comecem a construir suas identidades enquanto professores ainda em seus processos de formação acadêmica.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

- DIOGO JUSTINO, David Manoel. Desigualdades Sociais e Ensino Superior no Brasil: o movimento negro e a luta pela democratização das universidades. Buenos Aires: CLACSO, *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 2003. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/uploads/FTPtest/clacso/becas/uploads/20110124075212/diogo.pdf>. Acesso em 28/01/2015.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. Porto Alegre: RS; *Sociologias*; ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.
- ZAGO, Nadir. Pré-vestibular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. *Revista Contemporânea de Educação*, v.4, p.253-274, 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA
EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SANTOS**

Sandra Regina Pereira Ramos, sandreregina-seduc@santos.sp.gov.br

Adriana Negreiros Campos, adrianacampos@santos.sp.gov.br

Prefeitura Municipal de Santos

Introdução

A Lei Federal n. 10.639/03 reconheceu a necessidade de uma transformação na dinâmica das relações raciais no Brasil. Avocando o princípio da isonomia, no ano de 2008, novamente se alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, no que tange ao estudo e abordagem da história do povo brasileiro. A lei 11.645/08, veio contemplar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura do povo indígena também.

Nesta perspectiva, desde o ano de 2003, a Secretaria Municipal de Educação de Santos – Seduc realiza um conjunto de ações visando à aplicação da Lei 10.639/03. Trata-se de uma gama de propostas envolvendo, em especial, o corpo docente e discente das unidades municipais de educação. Essa trajetória se traduz no objeto desse trabalho, delimitando as áreas de atuação no âmbito institucional e adentrando nas estratégias e metodologias adotadas Seduc para garantir o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96.

Metodologia

O trabalho edifica-se no campo de estudo da Educação, em especial, sobre currículo e relações étnico-raciais. Seu objetivo é analisar a materialidade da política

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pública educacional adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Santos, voltada à implementação da Lei n. 11.645/08, verificando sua contribuição para promoção das relações étnico-raciais no âmbito escolar. Por meio de seu Departamento Pedagógico, a Seduc, reconheceu como demanda imediata, a necessidade de desenvolver junto ao corpo docente das Unidades Municipais de Educação um projeto que promovesse a discussão sobre a diversidade étnico-cultural do nosso povo, pois “as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser distanciadas tão facilmente” (PERRENOUD, 2002, p.12). A formação continuada atingiu os profissionais de todos os níveis educacionais e deu início à abordagem direta sobre a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Porém, deparou-se com o primeiro obstáculo: a inexistência de professores especialistas na área para coordenar a proposta de formação docente e optou por investir em seus próprios profissionais, subsidiando a frequência a cursos disponibilizados pela Universidade de São Paulo(USP) E Pontifícia Universidade Católica (PUC) – São Paulo.

Promoveu, em conjunto com a Coordenadoria de Promoção de Igualdade Étnico-racial municipal e demais entidades representantes das diversas etnias, a 1ª Conferência Regional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, traçando ações prioritárias a serem efetivadas a curto, médio e longo prazo na rede pública municipal de educação. Participou também de Conferências em nível estadual e federal e do Fórum Regional sobre a Lei 10.639/03, organizado pelo MEC, propondo ações inovadoras para as demais regiões, ações estas já desenvolvidas na cidade de Santos com grande sucesso.

Promoveu, junto aos educadores, formações com reuniões periódicas visando sensibilizar para a questão da Diversidade étnico-cultural e seus desdobramentos, como racismo prática que continua até os dias de hoje. Neste sentido, adquiriu uma vasta bibliografia sobre a História da África e questões raciais e distribuiu para as Unidades Municipais de Educação constando também do acervo da Biblioteca da Secretaria

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

“Mário Quintana”. Enviou para as escolas uma relação de livros sobre o tema que o MEC disponibiliza de forma *on line* para a consulta do corpo discente e docente.

Em uma parceria com a SEPPIR (Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial) denominado “A lei 10.639/03 e a comunidade escolar” foi realizado um projeto a partir da utilização dos meios de comunicação como rádio e jornal escrito. Na Educação Infantil, a abordagem do tema ocorreu em parceria com o projeto da própria Secretaria chamado “Ler para conhecer o mundo”.

Paralelamente a essas ações, os professores pertencentes ao quadro do magistério municipal participaram do Programa de Educação Continuada em Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Lei 10.639/2003 (Educação – Africanidades – Brasil)!, uma parceria entre a Secad e a UnB. Mesmo já desenvolvendo de forma transversal a questão racial no currículo da rede pública municipal, acrescentou-se para o ano de 2007 a temática Diversidade e História da África nos conteúdos pedagógicos do Ensino Fundamental ciclos I e II regular e EJA, e a partir de 2009, a temática indígena também teve o mesmo cuidado. Com a comemoração do “Dia Municipal do Turismo Étnico-Racial”, 20 de julho, foi desenvolvido um projeto com visita monitorada com professores e alunos da rede pública municipal aos locais que, historicamente, evidenciam a participação do negro na construção da cidade de Santos. Anualmente, é comemorada a Semana da Consciência Negra bem como a Semana Quintino de Lacerda, em 13 de maio, com atividades nas escolas bem como a distribuição de Informativo pedagógico sobre o tema.

Nos anos que ocorreram a distribuição de livros pelo Governo Federal (PNLD) foram realizadas reuniões com professores para orientação quanto a escolha de livros didáticos respeitando a Lei n. 11.645/08. Para encerramento de um ciclo de dez anos de aplicação da Lei 11.645/08 na rede pública municipal de ensino de Santos, no ano de 2012, foi realizada uma pesquisa cujo público-alvo era professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que propiciou chegar a algumas conclusões e uma reavaliação da política pública educacional.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Com o intuito de monitorar a política pública educacional em discussão e oportunizar a participação da sociedade civil e instituições educacionais privadas no cumprimento da então Lei 10.639/03, em 2007, o Poder Executivo Municipal implantou o “Fórum Permanente de Acompanhamento da Aplicação da Lei nº 10.639/03”.

Analisa-se, aqui, se a política pública adotada pela Secretaria Municipal de Educação na aplicação da aplicação da Lei n. 10.639/03 foi eficaz para a inclusão da discussão sobre diversidade étnica nas escolas públicas sob sua tutela. Para tanto adotou-se alguns tópicos: o currículo, a formação de professores e material didático.

Conclusão

Com base nos questionamentos acima descritos pode-se afirmar que, no que tange ao currículo, a rede pública municipal de educação deveria cotidianamente abordar a temática da diversidade étnica em suas aulas. Porém, por questões que envolvem o despreparo de professores recém-nomeados e a resistência de alguns profissionais quadro do magistério público municipal, às discussões ainda continuam submetidas àqueles episódios marcados pela História do Brasil e às normativas educacionais vigentes, em boa partes das Unidades Municipal de Educação.

Todas as formações em serviço disponibilizadas aos educadores municipais trazem, em algum momento, a discussão sobre as relações raciais à tona, fazendo com que os profissionais reflitam sobre a temática, no entanto ainda há muito que se discutir e se apropriar sobre a temática.

Os livros didáticos disponibilizados pelo PNLD, tem muito o que se adequar à Lei 11.645/08, o que dificulta o trabalho do professor junto aos corpos discente, visto que o livro didático ainda é uma das principais estratégias em sala de aula. Dessa forma cabe à Seduc disponibilizar material didático que traga a discussão sobre as relações raciais, o que acontece paulatinamente diante das verbas educacionais insuficientes.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Porém, atrás de um consenso quanto à qualidade da Educação, existem diferentes perspectivas e entendimentos do seu real significado e de quais são os caminhos para alcançá-la. A discussão a esse respeito é fundamental para entendermos a relação entre qualidade educacional, direito humano à educação e relações raciais, pois, de acordo com MUNANGA (2005), a questão racial não recebe, historicamente, a relevância que requer.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394 – 24 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. Lei 10.639 – 09 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas**. In SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves de Silvério. Valter Roberto (orgs.) *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2003.
- _____.(org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- PERRENOUD, Phillippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM SÍMBOLOS TÁTEIS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL

Flavia Daniela dos Santos Moreira, IBC/UERJ,
flavia.daniela@gmail.com

Introdução

A linguagem representa uma das aquisições mais significativas para o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual de uma criança. Por meio dela é possível estabelecer relações sociais para comunicar sentimentos, necessidades e ideias (EVARISTO; ALMEIDA, 2016). Muitas crianças com deficiência múltipla sensorial, que não usam a linguagem oral para se expressar, lutam para comunicar seus desejos e necessidades, para movimentar seu corpo e para aprenderem e compreenderem conceitos e ideias abstratas. Frente a essa realidade, há que se pensar em oferecer suportes que favoreçam a comunicação destas crianças por meio da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Nesse sentido questiona-se o seguinte: a comunicação alternativa com símbolos táteis pode favorecer atos comunicativos de crianças com deficiência múltipla sensorial? O objetivo é analisar a habilidade de expressão comunicativa de crianças com deficiência múltipla sensorial a partir da utilização de símbolos táteis e gestos.

Método

Este trabalho é o recorte de minha tese de doutorado intitulada “PACT: programa alternativo de comunicação tátil para crianças com deficiência múltipla sensorial” a qual encontra-se em andamento. Após receber o parecer de número

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

2.022.395 sob a condição de “aprovado” pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro através do site da Plataforma Brasil, foi encaminhado a uma instituição especializada em deficiência visual na cidade do Rio de Janeiro onde também recebeu aprovação para ser realizado. Os dados da linha de base começaram a ser coletado no dia 08 de maio de 2017 e terminaram dia 14 de agosto desse mesmo ano, totalizando 6 sessões/vídeos.

Os dados da intervenção começaram a ser coletados no dia 04 de setembro de 2017 e terminaram dia 14 de novembro de 2017, totalizando 14 sessões/vídeos. Os dados foram coletados por meio de filmagens, sempre às segundas e terças-feiras, das 08 às 12 horas. Os participantes dessa pesquisa foram: a) três crianças: Breno com cinco anos, cadeirante, com baixa visão (atrofia do nervo óptico) sem fala funcional; Glenda com cinco anos, cega (microftalmia no olho direito e anafetmia no olho esquerdo), sem fala funcional e Kristian com cinco anos, cego (amaurose total e atrofia óptico bilateral), sem fala funcional; a professora (Prof 1) e a coordenadora (Coord). Todos os participantes receberam nomes fictícios. Em vista do objetivo proposto, realizamos um estudo quase experimental do tipo A-B, onde A foi a linha de base e B foi a intervenção.

As variáveis desta pesquisa foram: a) variável independente ou VI: procedimento de intervenção que consistiu em apresentar objetos às crianças com deficiência múltipla sensorial, a fim de auxiliá-las a relacionar gesto de comer (mão na boca) a um pratinho e a atividade do almoço e gesto de beber (polegar esticado encostando na boca) a um copinho e a atividade do lanche; incentivar as crianças a se expressarem por meio de gestos do sim e do não; e a associarem alguns objetos a algumas atividades como: um pandeiro a oficina de capoeira, chocalho com aula de música, almofadinha com descanso, livrinho com contação de história, mini sabonete com lavar as mãos, escova de dentes para escovar os dentes, zíper para ir embora, bolinha para educação física e um brinquedo para parquinho; b) variável dependente ou VD: foram os comportamentos comunicativos ou atos comunicativos apresentados pelas

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

crianças após a aplicação desse procedimento. A partir do referido protocolo, surgiram as seguintes categorias de análise:

1 – Habilidades Conversacionais

- 1.1. Expressões por meio de atos comunicativos verbais (ACVe)
- 1.2. Expressões por meio de atos comunicativos vocais (ACVo)
- 1.3. Expressões por meio de atos comunicativos gestuais (ACG)
- 1.4. Estabelecimento de turnos de conversação/comunicação (Turnos)
- 1.5. Habilidade para responder/compreender sim/não (Sim/Não)

2 – Funções Comunicativas

- 1.1. Expressões comunicativas por meio de solicitações com gestos
- 1.2. Expressões comunicativas de protesto

Resultados

Os resultados quantitativos obtidos neste estudo I revelam que a realização de gestos e a expressão e/ou compreensão das palavras sim e não foi mais incidente na fase da intervenção. Os dados revelaram que a hipótese formulada nesta pesquisa serviu de explicação para os resultados obtidos, pois esta hipótese considera que o procedimento, cujo propósito consistiu em associar a comunicação alternativa aos símbolos táteis, favoreceu habilidades comunicativas em crianças com deficiência múltipla sensorial não verbais. Nesse caso, afirma-se que houve validade interna, pois a hipótese formulada explica as informações resultantes do procedimento proposto pelo procedimento de intervenção. Embora este procedimento tenha sido aplicado em uma escola especializada, seus efeitos também podem ser generalizados a outros contextos, como por exemplo, em uma escola regular que esteja praticando a inclusão de crianças com deficiência múltipla sensorial. Por esse motivo, afirma-se também que esta pesquisa apresenta validade externa. De um modo geral, os resultados dessa pesquisa

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

refletem as experiências vivenciadas pelas crianças participantes no que se refere aos efeitos da aplicação dos procedimentos de intervenção. Como foi possível verificar ao longo das apresentações dos dados, as crianças não faziam solicitações por meio de gestos, mas após receberem ajuda, foram capazes de repetir os gestos de comer e beber sozinhas. Se for considerada a atitude passiva das crianças durante a fase da linha de base para receber alimento e comparar a habilidade desenvolvida para se expressar por meio de gestos para solicitar alimentos, pode-se afirmar que a pesquisa também apresenta validade social. Haja vista que o procedimento contribuiu para propiciar a aquisição de habilidades funcionais para crianças não verbais.

Conclusão

O desenvolvimento desta pesquisa revelou dois importantes aspectos que foram obstáculos enfrentados pela pesquisadora. O primeiro referiu-se a importância da utilização da comunicação alternativa com símbolos táteis como recurso favorecedor de atos comunicativos em crianças com deficiência múltipla sensorial, sem linguagem funcional e com muitos comprometimentos. O segundo aspecto referiu-se a uma sucessão de elementos que surgiram como barreiras impeditivas para a aplicação dos procedimentos aqui descritos em determinada sala de aula. Dentre estas barreiras, citam-se: a) insuficiência de literatura nacional sobre o assunto: isto gera desconhecimento e apresenta-se como barreira em relação à realização de pesquisas sobre recursos de comunicação alternativa com símbolos táteis; b) a falta de pesquisas científicas e de intercâmbio de experiências com registros da prática pedagógica sobre a aplicação de recursos de comunicação alternativa com símbolos táteis ocasiona também outra barreira: estes recursos podem ser rotulados como “modelos únicos” ou “modelos pré-determinados” que, segundo concepções equivocadas, podem prejudicar as crianças. No entanto, estas barreiras e concepções equivocadas não impediram a obtenção de resultados positivos que evidenciaram a importância do procedimento aqui

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

descrito, como recurso favorecedor de atos comunicativos por crianças com deficiência múltipla sensorial e não verbais.

Referências

- AMORIM, R. Avaliação da criança com alteração da linguagem. Revista Nascere e Crescer, Porto, v. 20, n. 3, p. 174-176, 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542011000300019. Acessado em: 04 de abril de 2018.
- CARVALHO, E. N. S. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência múltipla – Vol. 1. Fascículos I – II – III. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000.
- EVARISTO, F. L.; ALMEIDA, M. A. Benefícios do Programa PECS-Adaptado para um Aluno com Paralisia Cerebral. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 4, p. 543-558, Dezembro de 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000400543&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 04 de abril de 2018.
- HAGOOD, L. Communication: a guide for teaching students with visual and multiple impairments. Austin, Texas: TSBVI, 1997.
- HALLIDAY, M. A. K. Learning how to mean: explorations in the development of language. London: Edward Arnold, 1975.
- HORN, E. M.; KANG, J. Supporting Young Children With Multiple Disabilities: What Do We Know and What Do We Still Need To Learn? Topics in early childhood special education, v.4, n. 31, p. 241–248, Feb. 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3932659/>. Acessado em: 04 de abril de 2018.
- IACONO, T.; TREMBATH, D.; ERICKSON, S. The Role of Augmentative and Alternative Communication for Children with Autism: Current Status and Future Trends. Neuropsychiatric Disease and Treatment, v.12, p. 2349–2361, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5036660/>. Acessado em: 04 de abril de 2018.
- MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- PELOSI, M. B. Comunicação alternativa para pessoas com deficiência múltipla. In: NUNES, L. R. O. P.; SUPLINO, M.; WALTER, C. C. F. (orgs). Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla. Marília: ABPEE: Marquezine & Marquezine, 2013.
- WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. O. P. Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, set./dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9689>. Acessado em: 04 de abril de 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**EDUCAÇÃO LIVRE *VERSUS* EDUCAÇÃO REGULADA:
REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE DOS CAMINHOS DE UMA
EDUCAÇÃO EM DISPUTA**

João Guilherme da Silva Arruda Oliveira

Mestrando em Educação – UNIRIO

joao.guilherme.arruda@bol.com.br

O presente trabalho tem por objetivo trazer reflexões para a reconstrução de caminhos que promovam a liberdade na educação, a partir da análise da dicotomia entre as formas pelas quais se dá a educação, seja em ambiente de plena liberdade, representada pela busca de uma nova categorização do conceito de uma Educação Livre, seja no ambiente de regulação governamental parcial, e/ou total, correspondente ao ensino ministrado em ambiente escolar, sob o controle central da educação pelo Estado, seja ela pública ou privada. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, traz em seu bojo a conceituação de educação regulada e busca uma nova conceituação de educação livre, além da questão do exercício da liberdade no ato educacional, e um breve histórico da regulação da educação no Brasil partindo das vésperas da independência do país e perpassando alguns momentos chave para a discussão proposta, com a posterior contraposição com as novas formas de educação fora do contexto escolar, permitindo o aprofundamento do debate acerca dos caminhos possíveis à realização do processo educacional, a partir do exemplo proposto na realidade brasileira. Por fim, haverá a reflexão teórica das implicações do monopólio da educação pelo Poder Público no Brasil, tanto em longo prazo nas políticas públicas e nos direitos do indivíduo, quanto considerando as crescentes demandas de um mundo em constante transformação, na busca por caminhos que promovam a liberdade de escolha dos

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

modais educacionais, inclusive como alternativa a eventuais cenários futuros desfavoráveis para a manutenção de um sistema público de educação.

Sobre o trabalho proposto

Impasse! Tal palavra resume de forma clara a atual situação vivida nas discussões sobre educação, não apenas em caráter nacional no Brasil, mas em cada local do mundo onde a prática educacional é pensada, debatida e realizada.

Por um lado há quem defenda que educar deva ser uma atribuição estritamente estatal e, portanto, de caráter público; por outro há quem defenda a educação como mercadoria e investimento. Tanto a educação pública quanto a privada, porém, disputam espaço em um local comum. Ambas as modalidades de oferta são, necessariamente, sujeitas ao mesmo nível de regulação por aparatos legais e jurídicos, o que faz de ambas essencialmente centralizadas e controladas pelo Estado.

Por outro lado, surgem novas modalidades à revelia desta regulação central, e que ganham espaço nos debates educacionais e recentemente até mesmo na mídia *mainstream*, como por exemplo, a educação domiciliar, conhecida como *homeschooling*; a desescolarização, também conhecida por *unschooling*, sendo esta vertente mais radical da modalidade anteriormente citada; e, ainda, a nível de qualificação profissional e ensino superior, os MOOCs (*Massive Open Online Course*), ou Curso Online Aberto Massivo, visando a livre oferta de pequenos cursos altamente direcionados, tentando, com isso, a criação de uma nova ferramenta, mais livre e mais democrática, para a promoção da educação continuada.

A reflexão proposta a partir da análise da posição do Brasil na temática deste texto possibilita o repensar, não apenas dos caminhos seguidos até então pelo governo brasileiro, como também a nível internacional, caso as reflexões aqui postas sirvam de base comparativa com outras realidades nacionais. A globalização tem empurrado as nações à adoção de soluções cada vez menos dotadas de diversidade, e o respeito às

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

liberdades individuais parece estar cada vez mais comprometido em meio às pressões políticas e econômicas deste mundo que parece ainda não ter encontrado seu mais excelente e pacífico caminho.

É importante notar que os caminhos para a legalização, adoção e desenvolvimento das práticas de Educação Livre perpassam necessariamente por discussões e processos de desenvolvimento de políticas próprias da Educação Regulada. É necessário em certo ponto regular para liberar, o que impõe o grande desafio de criar uma regulação que legalize, mas não monopolize, sem com isso ferir a perspectiva de uma educação que exista enquanto política de Estado, com vistas a promover o fortalecimento da nação através do desenvolvimento intelectual de seu povo.

Estas e outras considerações pertinentes compõe este trabalho, de forma a pensar a diversidade dos caminhos da educação de forma inclusiva em seu sentido mais amplo, e enquanto reflexões que fundamentem a resistência tanto ao monopólio da educação pelo aparato regulatório excludente frente a novas possibilidades, quanto à cobiça dos entes privados que pressionam e disputam com o ente estatal em defesa de seus interesses agindo, tanto um quanto o outro, não raramente em prejuízo dos cidadãos comuns, de sua liberdade de escolha, e de seu direito a uma educação de qualidade.

Referências

- ARRUDA, J. G. S.; PAIVA, F. S.; **Educação domiciliar no Brasil: panorama frente ao cenário contemporâneo.** EccoS, Rev. Cient., São Paulo, n. 43, p. 19-38, mai./ago. 2017.
- AZVEDO, Fernando [et al.]. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana (Coleção Educadores), 2010.
- BARIN, C. Smaniotto; BASTOS, F. P. **Problematização dos MOOC na atualidade: Potencialidades e Desafios.** Novas Tecnologias na Educação - CINTED-UFRGS V. 11 Nº 3, 2013.
- BASTIAT, Frédéric. **A Lei.** Tradução de Ronaldo da Silva Legey para o Instituto Liberal - São Paulo : Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. **O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980.** Revista brasileira de história da educação n. 5 jan./jun. 253-276, 2003. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/235/242>> Acessado em 25/07/2016

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 23/05/2016.

BRASIL. **Decreto de 30 de Junho de 1821.** Coleção de Leis do Império do Brasil - 1821, Página 18 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). 1821. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/antioresa1824/decreto-39175-30-junho-1821-568912-publicacaooriginal-92214-pl.html>> Acessado em 20/09/2016.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854.** Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I (Publicação Original). 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acessado em 20/09/2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acessado em 23/05/2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acessado em 14/06/2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 01/08/2014>. Acesso em 14/06/2016.

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. Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm> Acessado em 20/09/2016.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2007. Disponível em:

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>

Acessado em 26/03/2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acessado em: 26/03/2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 2009.

ROLSTAD, Kelly; KESSON, Kathleen. **Unschooling, Then and Now.** Journal of Unschooling and Alternative Learning - Vol 7 Issue 14; 28-71, 2013. (Trechos traduzidos pelo autor).

[ROTHBARD, Murray N.. Educação: Livre e Obrigatória/ Murray N. Rothbard: Tradução de Filipe Rangel Celeti. – São Paulo : Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.](#)

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato Social.** Tradução de Antônio de Pádua Danesi – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História da história da educação no brasil: um balanço prévio e necessário.** EccoS Revista Científica, vol. 10. 147-167. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. p.380 – 412, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

CONCEITOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA PRODUÇÃO DA SECADI: TECENDO ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

Terezinha Maria Schuchter – UFES

terezaschuchter@yahoo.com.br

Janete Magalhães Carvalho – PPGE – UFES

janetemc@terra.com.br

Fábio Luiz Alves de Amorim – FESV

fabioamorim36@gmail.com

Introdução

Os temas que envolvem as diferenças em suas diversas dimensões, cresceram muito a partir da década de 1990 e vêm sendo abarcados dentro de um paradigma denominado de políticas de inclusão. Sem dúvida, tais formulações foram importantes para fazer emergir conceitos, culturas e histórias, invisibilizados em função da ideia da normalidade preconizada pela filosofia da representação como parâmetro que produz uma homogeneidade simplória e ideologicamente excludente.

Entretanto, cabe-nos indagar: quais são os significados das políticas inclusivas? A ideia de gênero e sexualidades traz subjacente uma essência feminina ou masculina naturalizada e universal, ou é tratada como um processo de construção histórico, social e político?

Passadas mais de três décadas do desencadeamento do discurso da inclusão, ainda há muito que se questionar, porque, essas políticas, pretensamente igualitárias, parecem ignorar as diferenças ou tratá-las como anormalidade. Isso nos impõe analisar se o discurso governamental é apenas uma retórica discursiva preconizada pela filosofia da representação, ou se esse discurso é formulado a partir das filosofias das diferenças.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Foram utilizadas, nesta investigação, a pesquisa bibliográfica e a documental. A análise do discurso foi um instrumento utilizado por compreendermos que a inclusão é um tema que apresenta uma rede de variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais e de disputas por significação. Neste trabalho discutiremos alguns documentos que tratam especificamente da questão de gênero e sexualidades.

Gênero e sexualidades: marcas conservadoras do discurso oficial ou práticas discursivas potencializadoras de outros modos de existência?

Pesquisadores procuram demonstrar “[...] a especificidade e, conseqüentemente, a distinção entre gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, sua estreita articulação [...]. O conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos” (LOURO, 2011, p. 63).

Os documentos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Cidadania e Inclusão (Secadi) também problematizam a perspectiva biológica e essencialista que marcou historicamente esses conceitos: [...] O conceito de gênero se coloca em contraposição a concepções essencialistas, naturalizantes, presas a distinções de caráter biológico, que obscurecem as razões sociais e históricas das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres (BRASIL, 2007, p. 16).

O documento intitulado *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (BRASIL, 2009, p. 99) destaca os processos de colonização do imaginário das sociedades que corresponderiam

[...] a uma naturalização da sexualidade humana, cujo efeito mais destacado é ter criado a ideia segundo a qual a heterossexualidade seria inata [...]. É dessa concepção naturalizadora da sexualidade que decorre igualmente a ideia segundo a qual nos cromossomos e nos hormônios estariam pré-fixadas as essências masculina e feminina que marcariam o desejo sexual e o destino social de homens e mulheres [...].

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Em outra publicação (BRASIL, 2009, p. 93), problematiza-se as concepções naturalizantes sobre gênero e sexualidades e os binarismos derivados dessas concepções, apontando que “[...] a episteme dominante não dá conta da ambiguidade e do atravessamento das fronteiras de gênero e de sexualidade. A lógica binária não permite pensar o que escapa do dualismo [...]”.

Percebe-se assim, que os documentos problematizam os conceitos de gênero e sexualidade, assumindo que ambos são construídos histórica e culturalmente e que “[...] diferentes sociedades e épocas atribuem significados distintos às posições de gênero, à masculinidade, à feminilidade e também às várias expressões da sexualidade” (LOURO, 2011, p. 64). Entretanto, apesar de os documentos trazerem problematizações quanto a sexualidades e gênero, imprimindo o caráter histórico, cultural e político que lhes é inerente, aliam a esses conceitos a ideia de identidade e diversidade, que acabam por forjar um caráter determinista, dotando-os de uma essência imutável.

Um exemplo evidente disso é o documento *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (BRASIL, 2007, p. 18) que, ao discutir a questão da heterossexualidade e homossexualidade, acaba por conduzir a reflexão para a criação de processos identitários, ou seja, a construção de identidades hétero e homossexuais. Essas marcas aparecem nos documentos analisados – dentre os quais destacamos alguns neste artigo – principalmente no que concerne à questão da identidade, como dotada de uma essência fixa e imutável. Um dos documentos ao reconhecer a legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão e de saber até agora estigmatizadas em função da lógica heteronormativa discute a necessidade de promover

[...] políticas e atitudes didático-pedagógicas voltadas a garantir igualdade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos e grupos, independentemente de suas diferenças de gênero, identidade de gênero ou orientação sexual, e sem desconsiderar os nexos com a construção de tais diferenças com outros marcadores identitários igualmente legítimos (BRASIL, 2007, p. 35).

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Agora perguntamos: o que são os marcadores identitários legítimos? Algo que aprisiona as diferenças em formas determinadas? As questões relativas às políticas de diversidade adotam um padrão majoritário, por isso a perspectiva da filosofia da diferença prefere falar de diferença cultural em contraposição à diversidade cultural, por sua inscrição [a inscrição da diversidade] no campo da tradição político-liberal: “A tentativa de pensar a diferença cultural como algo oposto à diversidade provém da compreensão [...] da própria tradição liberal [...]. É um lugar comum das sociedades pluralistas e democráticas dizer que elas podem incentivar e acomodar a diversidade cultural” (BHABHA, 1998, p. 35).

Assim, mesmo quando as publicações buscam problematizar os conceitos de gênero e sexualidades, acabam, contraditoriamente, afirmando a existência de uma identidade fixa. O binarismo dificulta a compreensão de que, embora identidade de gênero se relacione com orientação sexual, dela se diferencia.

Louro (2011, p. 65) contribui na compreensão da ideia da diferença ao invés da diversidade ao mostrar “[...] a diferença não como um ‘dado’ que preexiste nos corpos dos sujeitos para ser, simplesmente, reconhecido; mas, em vez disso, assumimos que a diferença é sempre atribuída e nomeada no interior de uma determinada cultura.”

Observamos, então, que prevalece no discurso governamental uma ideia de inclusão universalista. Trata-se de incluir os diferentes numa forma homogênea, modelar. Bhabha (1998) argumenta contra esse tipo de perspectiva liberal relativista como inadequado em si mesmo. É a partir dessa postura normativa e universalista que a sociedade liberal também constrói seus julgamentos culturais e políticos.

Portanto, torna-se necessário não deixar de ler a duplicidade discursiva para ver a contraditoriedade que emerge nas práticas discursivas representacionais e interpelar a diferença em si mesma pela via das filosofias das diferenças e não da filosofia da representação que traz as marcas do multiculturalismo conservador, ou seja, uma perspectiva que concebe a diferença a partir da ideia da diversidade, sendo analisada sempre a partir de uma identidade preestabelecida.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Considerações finais

As políticas de inclusão, ao suporem que “todos” os sujeitos deverão ser incluídos para se enquadrar dentro de uma norma, geram práticas normativas e homogeneizantes. Isso se deve aos paradigmas que tratam a diferença a partir dos modelos referenciais, que exclui as nuances. Nesse contexto, a diferença torna-se desvio ou simulacro quando estabelecida a partir da identidade e semelhança (DELEUZE, 2000).

Para extrapolar os limites da filosofia da representação, é necessário conceber as diferenças na perspectiva da singularidade, como algo que não porta qualquer universalidade e que não pode ser reduzida a qualquer unidade universalizante.

Segundo Deleuze (2000, p. 63), é “[...] preciso que a diferença se torne o elemento, a última unidade, que ela remeta, pois, a outras diferenças que nunca a identificam, mas a diferenciam [...]. É preciso mostrar a diferença diferindo.”

É urgente, pois, que, ultrapassemos o paradigma da filosofia da representação, que imprime nos currículos a ideia da mesmidade, da homogeneidade, da padronização e da tendência a modelos e formas predeterminados, porque a “[...] representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada” (DELEUZE, 2000, p. 63).

Referências

- BABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL. **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Secadi, 2007.
- _____. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

_____. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: Cepesc: Brasília: SPM, 2009a.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte: v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 19 out. 2016.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O ESPAÇO SOCIAL DA ESCOLA DE EF II E SEUS DESAFIOS:
INTEGRANDO A FAMÍLIA DOS REFUGIADOS

Adriana Mallmann Vilalva, UNISANTOS, drikamallmann@gmail.com

Chiou Ruey Ling, UNISANTOS, lingpsic@yahoo.com.br

Terezinha de Souza Pacheco, UNISANTOS, tspacheco@uol.com.br

Grupo de Pesquisa/CNPq: Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas

Este artigo tem como objetivo questionar o lugar e o papel que a Escola de Ensino Fundamental II (EF II) assume (ou deveria assumir), quando se tem como desafio integrar os filhos e os pais dos refugiados. A pesquisa se justifica, pois, na última década, a população escolar de filhos de pais refugiados tem aumentado nas escolas brasileiras conforme afirmam Moreira (2014), Garcia (2015). Ahlert e Almeida (2016), Vieira, Menezes e Silva (2017) e Baeninger (2018), que indicam a necessidade de se encontrar soluções para que haja uma melhor integração da família dos refugiados e de seus filhos.

Nesta perspectiva, o trabalho se fundamenta em Moscovici (2011, 2012) e Bourdieu (1997, 1998), e parte, inicialmente, de um levantamento nacional e internacional (ACNUR, 1996, 2011, s/d; ACNUR; ONU, 2012) a respeito dessa temática, para, em um momento posterior, iniciar a pesquisa de campo em duas escolas públicas do Estado de São Paulo a fim de acompanhar esses alunos e famílias em um processo de integração escolar.

Dos referenciais teóricos aos procedimentos metodológicos

Ao considerar a Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2011, 2012), buscamos compreender o que significa informações, campo de representações

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

e/ou imagem e atitude ao se pretender integrar os estudantes, filhos dos refugiados, com suas famílias, no espaço social da Escola. Em Bourdieu (1997, 1998), procuramos tecer relações com os conceitos que envolvem a Escola como espaço social. Dentre eles, consideramos: o campo, o *habitus* e o capital, e as relações entre esses conceitos, conforme acentuam Abdalla (2006, 2013) e Abdalla e Villas Bôas (2018).

Quanto à abordagem metodológica, o projeto se desenvolve em três fases: 1) apresenta uma revisão bibliográfica sobre essa temática, desde a “Convenção relativa ao estatuto do refugiado” (ONU, 1951); 2) desenvolve a pesquisa de campo em duas escolas públicas do estado de São Paulo por meio da observação; 3) serão realizadas entrevistas com os gestores, professores, alunos e familiares dos refugiados para a construção de narrativas. A intenção maior é que haja momentos de integração, que possam tratar de questões, como indica Moreira (2014), referentes aos problemas culturais, religiosos, socioeconômicos, políticos e étnicos. Nesta direção, alguns temas são abordados: conhecer a realidade escolar a partir dos pais “migrantes/refugiados”; conhecer o grau de participação dos pais; propor o acompanhamento desses a partir dos objetivos da escola; e preparar propostas aos membros da escola no sentido de concretizar a integração.

Baseamo-nos, também, em dados sobre a adaptação escolar, apresentados por Baening (2018), coordenadora do “Atlas Temático da Migração Refugiada”, que trata do cenário das migrações transnacionais. Do levantamento realizado, indicamos: Malinowski (1994). Gamba (2006), Castles (2010) e Marie (2013), que analisam questões de migração global a partir de uma perspectiva social; Garcia (2015), que trata de questões relacionadas a como a escola se sente a criança e como a escola a recebe em seu espaço social; Knoclock (2015), que aborda, especificamente, os dispositivos de reconhecimento dos migrantes e refugiados, colocando em ênfase os problemas específicos do sofrimentos psíquico; Bocchini (2016), que introduz a importância da arte para a integração de crianças refugiadas; Menezes e Reis (2013), Moreira (2014), Ahler e Almeida (2016), quando tratam dos direitos humanos, do *status* do refugiado e

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

de sua inclusão social daqueles que estão em condição de refugiados e questões que envolvem os direitos humanos; Antunes (2017), que trata dos aspectos socioafetivos; Deusdará, Arantes e Rocha (2017) e Vieira, Menezes e Silva (2017), que destacam a promoção de direitos com refugiados, nas práticas de ensino de línguas e na integração com outras culturas.

Consideramos, a partir do levantamento de dados, que a Escola e seus agentes, neste espaço social (BOURDIEU, 1997, 1998), precisam introduzir novas experiências, que possam integrar não só os estudantes, mas também suas famílias, interiorizando práticas culturais, modos de ser, sentir e agir (ABDALLA, 2006). Foi possível também observar questões que envolvem, segundo Moscovici (2011), as normas e suas influências sociais, os conflitos e as possíveis mudanças no espaço social da Escola, como diria Bourdieu (1997, 1998). Por isso, há necessidade de professores e gestores discutirem ideias no sentido de amadurecer propostas de ensino/aprendizagem na perspectiva da integração dos estudantes e de suas famílias, especialmente, quando são refugiados.

Considerações finais

Os refugiados são uma realidade humana que tem chamado à atenção das comunidades científicas dos diversos países do mundo. Esta situação geopolítica provoca reestruturação em todas as relações sócio-político-econômica que afetam o planeta. A Educação tem, assim, um papel irremediável na construção de uma via humanitário-civilizatória.

A revisão bibliográfica suscita uma série de perguntas que demonstram a importância de se estudar mais a fundo o contexto migratório e/ou de refugiados como ação preventiva. A pesquisa de campo, que se inicia em duas escolas públicas, já traz evidências que é preciso que se integrem a gestão, os professores, os alunos e as famílias dos refugiados em nonas situações escolares. Situações estas que considerem

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

relevantes não só as aproximações com o conhecimento, a serem apreendidos na relação com as culturas em jogo, mas, sobretudo, o envolvimento dos pais com a escola como fator de melhora substancial à adaptação e integração desses alunos na Escola do EF II.

Referências

- ABDALLA, M. F. B. **O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão**. São Paulo: Cortês, 2006.
- ABDALLA, M. F. B. Representações sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R.T.; VILLAS BÔAS, L. P. S; BEHRENS, M. A. **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2013, p. 109-136.
- ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 48, n. 167, p. 14-41, jan./mar.2018.
- ACNUR. Convenção relativa ao estatuto dos refugiados. In: **IDEM**. Manual de procedimentos e critérios a aplicar para determinar o estatuto do refugiado. Lisboa: ACNUR, 1996.
- ACNUR. Refúgio, Migrações e Cidadania. **Caderno de Debates** n. 6, dez. 2011.
- ACNUR. **Recursos Educativos**. Disponível:
<http://www.acnur.es/materialespublicaciones/recursos-educativos>, s/d.
- ACNUR; ONU. Direitos humanos e refugiados. Lisboa: ACNUR/ONU, set. 2012.
Disponível em: <http://www.gddc.pt/direito-humanos/Ficha_Informativa_20.pdf.
- AHLER, M.; ALMEIDA, A. A inclusão social das pessoas na condição de refugiado no Brasil à luz dos direitos humanos. **Barabróí**, Santa Cruz do Sul, Edição Especial n. 47, p. 09-21, jna./jun.2016.
- ANTUNES, J. A.P. J. Refugiados e saúde mental: acolher, compreender e tratar. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, vol.18, n.1, abr. 2017.
- BAENINGER, R. A. (Coord.). **Atlas Temático - Observatório das Migrações em São Paulo**. Migração Refugiada. Campinas: UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 2018.
- BOCCHINI, B. ONG usa a arte para integrar crianças refugiadas. **Agência Brasil**, 04/06/2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-06/por-meio-da-arte-ong-faz-integracao-de-criancas-refugiadas-no>.
- BOURDIEU. P. **A miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU. P. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.
- CASTLES, S. Entendendo a migração global: uma perspectiva desde a transformação social. **REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 11-43, jul./dez. 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P. C. C.; ROCHA, D. Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas, **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 268-288, jan.-abr.2017.

GAMBA, S. **A Síndrome de Ulisses**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

GARCIA, C. Infância e diáspora: como se sente e como a escola pode receber uma criança imigrante? **Cidade Educadora** – Direito à Educação-Escola Aprendiz, 18/12/2015. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/12/18/infancia-e-diaspora-como-se-sente-e-como-escola-pode-receber-uma-crianca-imigrante/>

KNOCKLOCK, F. Impasses no atendimento e assistência do migrante e refugiados na saúde e na saúde mental. **Psicologia USP**, vol. 26, n. 2, p. 169-174, 2015.

MALINOWSKI, B.S. **Os Argonautas do Pacífico**, São Paulo: Editora Abril, 1994.

MARIE, R. M. Etnopsiquiatra francesa: Conferência Psicoterapia Transcultural da Migração. In: **Simpósio Desigualdades, deslocamentos e políticas públicas na imigração e refúgio**. São Paulo, 2013.

MENEZES, T. S.; REIS, R. R. Direitos humanos e refúgio: uma análise sobre o momento pós-determinação do status de refugiado. **Rev. Bras. Pol. Int.** vol. 56, n. 1, p. 144-162, 2013.

MOREIRA, J. B. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. **REMHU – Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014.

MOSCOVICI, S. **Psicologias das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ONU. **Convenção relativa ao estatuto do refugiado**, 1951. Disponível em: <http://www.acmur.org/t3/português/recursos/documentos/> Acesso: set. 2012

VIEIRA, M. T. B. P.; MENEZES, F. L.; SILVA, B. H. The strength of education in the integration of refugees in Brazil: russian children in the city of Santos (1958-1968). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 41-59, jan./mar. 2017.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A MULHER NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A ABORDAGEM NA LUTA DE CLASSES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Marcos Luis Oliveira da Costa, FEBF-UERJ, lordpedagogiafebf@gmail.com

Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil e América Latina” (HISTEDBRAL)

Este trabalho pretende registrar por meio de levantamento bibliográfico e análise de textos e dados algumas questões que têm sido discutidas na sociedade contemporânea. Discussões sobre gênero, sexualidades e educação estão pautando a mídia e sendo tema em fóruns, simpósios, seminários e congressos de educação. Essa discussão não se limita, porém, ao ambiente acadêmico e tem sido pautada por movimentos sociais e também religiosos. Nesse processo pretendemos ainda analisar a retórica neoliberal da “igualdade de gênero” em oposição à prática capitalista da expropriação da força de trabalho feminina e suas conseqüências na vida cotidiana de mulheres, principalmente nas periferias urbanas. A problematização de conceitos usados pelos “movimentos sociais”, principalmente os movimentos feministas e de Lésbica, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT’s) de luta pela superação de desigualdades e pelo direito das mulheres é necessária, visto que vêm sendo incorporados por via de apropriação e associados a uma agenda conservadora, em especial no planejamento da educação e na criação de políticas públicas específicas para as mulheres em situação de vulnerabilidade e/ou inseridas no mercado de trabalho.

Gênero/sexo em pauta: o que e como se está pesquisando

Este trabalho iniciou-se pela necessidade de compreender o papel da mulher dentro de uma sociedade capitalista e que nos últimos anos, para ser mais precisos,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

desde a Conferência da ONU em Jomtien (1990), vem ganhando relativo “protagonismo” dentro das discussões de gênero, especialmente quanto à necessidade de superar o papel subalternizado que lhe é atribuído nas relações sociais, isso dentro de uma lógica que pretendemos aqui problematizar. Cabe, porém ressaltar que esse papel vem sendo analisado por uma perspectiva da discussão dos direitos humanos, mas sem que se discuta que nas relações de trabalho em uma sociedade capitalista o gênero/sexo não pode ser visto como um elemento isolado para tal análise. A exploração da mulher no mercado de trabalho não se dá unicamente pelo seu papel de gênero/sexo, embora não se pretenda negar a apropriação dessa condição específica como elemento agravante da condição de mão de obra explorada.

Em um primeiro momento se buscou identificar os trabalhos produzidos dentro da temática de gênero/sexo e diversidade sexual e as influências das relações de gênero/sexo dentro do mercado de trabalho. Essa análise permite perceber, de forma quantitativa e qualitativa, como o tema vem chegando aos espaços acadêmicos. O levantamento foi realizado dentro do banco de publicações dos encontros nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O foco foram as publicações do Grupo de Trabalho (GT) nº 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, entre os anos de 2011 até 2017. O GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd surgiu a partir da 26ª reunião anual ocorrida em 2003 na cidade de Poços de Caldas em Minas Gerais, inicialmente apenas como um Grupo de Estudos e na reunião anual de 2004 foi oficializado como um GT.

Desde sua criação em 2004 foram identificados 172 trabalhos aprovados e publicados. Neste trabalho me deterei em analisar as publicações do período de 2011 até 2017, ou seja, entre a 34ª e 38ª reuniões da ANPEd. A decisão por esse recorte temporal se dá pela discussão ocorrida em âmbito nacional em torno do tema gênero/sexo e sexualidade no Plano Nacional de Educação e seus reflexos nas discussões em torno do mesmo tema dentro dos municípios brasileiros e o impacto que essas discussões geraram na produção de políticas públicas, sobretudo no campo da educação. No

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

período proposto para a análise foram 95 (noventa e cinco) trabalhos publicados durante 5 (cinco) reuniões. A participação e publicação de trabalhos progrediram de 13 (treze) trabalhos aprovados no ano de 2004 para 26 (vinte e seis) em 2015, ano em que houve o maior número de trabalhos aprovados até então. Percebeu-se que a maior parte dos trabalhos têm como base e referência autores(as) de linha filosófica pós-estruturalista e apenas um dos trabalhos identificados usava-se de uma análise marxista (materialismo-histórico).

Propomos então uma avaliação do que vem sendo produzido/discutido na sociedade a partir dos pressupostos lançados pelo “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” (JOMTIEN, 1990). Para auxiliar nessa análise recorreremos à dissertação de mestrado “CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Um novo consenso para a Universalização da Educação Básica” (BARÃO, 1999) e ao documento produzido na Conferência de Jomtien (1990).

É preciso compreender que as propostas de mudança, seja no acesso à educação básica ou na redução das desigualdades entre homens e mulheres, não atendem especificamente a uma solicitação ou necessidade da sociedade. Tais propostas surgem a partir de deliberações da ONU e outros órgãos mundiais e que são pautados por uma perspectiva dos direitos humanos, mascarando interesses econômicos que podem ser percebidos através de uma análise cuidadosa do documento de Jomtien.

Desde a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (JOMTIEN, 1990), conferências vêm sendo realizadas sistematicamente e a partir destas uma agenda neoliberal vem sendo apresentada à sociedade. Em 1994 realizou-se no Cairo (Egito) a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), onde foram alteradas as políticas para controle do crescimento populacional como alternativa para o crescimento econômico e social dos países. Também se passou a

[...] reconhecer o pleno exercício dos direitos humanos e a ampliação dos meios de ação da mulher como fatores determinantes da qualidade de vida

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

dos indivíduos. Nesta perspectiva, delegados de todas as regiões e culturas concordaram que a saúde reprodutiva é um direito humano e um elemento fundamental da igualdade de gênero. (PLATAFORMA DE CAIRO, 1994)

No ano seguinte, 1995, realizou-se em Pequim (China) a IV Conferência das Nações Unidas Sobre a Mulher, que entre outras coisas

Identificaram-se doze áreas de preocupação prioritária, a saber: a crescente proporção de mulheres em situação de pobreza (fenômeno que passou a ser conhecido como a feminização da pobreza); a desigualdade no acesso à educação e à capacitação; a desigualdade no acesso aos serviços de saúde; a violência contra a mulher; os efeitos dos conflitos armados sobre a mulher; a desigualdade quanto à participação nas estruturas econômicas, nas atividades produtivas e no acesso a recursos; a desigualdade em relação à participação no poder político e nas instâncias decisórias; a insuficiência de mecanismos institucionais para a promoção do avanço da mulher; as deficiências na promoção e proteção dos direitos da mulher; o tratamento estereotipado dos temas relativos à mulher nos meios de comunicação e a desigualdade de acesso a esses meios; a desigualdade de participação nas decisões sobre o manejo dos recursos naturais e a proteção do meio ambiente; e a necessidade de proteção e promoção voltadas especificamente para os direitos da menina. (PEQUIM, 1995)

Mais do que apenas identificar pontos a serem observados com relação à situação das mulheres na sociedade, as conferências propuseram-se a sinalizar ações a serem desenvolvidas, principalmente na construção de políticas públicas voltadas a solucionar os problemas apontados. Não somente por conta disso, mas provavelmente provocados por esse movimento iniciado na Conferência de Jomtien, os objetivos propostos começaram a compor as pautas dos movimentos sociais organizados e com o tempo, a compor algumas propostas de políticas públicas no Brasil, como a própria promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, que inseriu nos currículos escolares os temas *transversais* de gênero e sexualidades.

Consideramos essencial que qualquer análise do panorama que vem sendo construído na e para as sociedades mais empobrecidas, entre elas a brasileira, não pode ignorar a luta de classes como elemento norteador.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

As informações aqui analisadas, demonstram que, quando confrontadas com os números oficiais levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apesar dos discursos produzidos por órgãos internacionais como a ONU, Unicef e o Banco Mundial, isso trouxe pouco impacto efetivo para a realidade das mulheres brasileiras, sobretudo as mais pobres. Os números da violência ainda são extremamente altos (DOSSIÊ MULLHER, 2017), as mulheres ainda recebem remunerações menores que as de homens para tarefas iguais, entre outras. Os recentes “retrocessos” nas políticas de legislação sobre o aborto são outro exemplo de como os discursos não vem produzindo efeito prático sobre as políticas públicas para as mulheres.

Referências

- BARÃO, Gilcilene de O. Damasceno. *Conferência Mundial de Educação para todos: um novo consenso para a universalidade da educação básica*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. 233. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. 1994. Cairo. *Relatório*. Cairo: Nações Unidas, 1994. 105 p.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER. 4., 1995. Pequim. *Declaração e Plataforma de Ação*. Pequim: ONU, 1995. 112 p.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Tailândia. *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Tailândia: Unicef, 1990. 42 p.
- PINTO, Andréia Soares, MORAES, Orlinda Cláudia R. De, MANSO, Flávia Vastano (Orgs.). *Dossiê mulher 2017* /– Rio de Janeiro: Instituto de Segurança Pública (ISP – RJ), 2017. 151 p.: il. – (Rio Segurança. Série Estudos 2.)

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA O USO E DIFUSÃO

Alex Sandro Lins Ramos, UFF, alexsandrolinsramos@id.uff.br

Marli de Souza Alves, UFF, marlialves@id.uff.br

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva publicada em 2008 pelo Ministério da Educação propõe ações com vistas à efetivação do princípio constitucional da educação como direito de todos. No que se refere à educação de pessoas surdas, esta política pressupõe a convivência, interação e comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Língua Brasileira de Sinais, o que sugere a conjugação de esforços para que o par linguístico: Língua Brasileira de Sinais (LSB) e Língua Portuguesa (LP) seja utilizada pelos seus usuários de forma natural, tanto pelo surdo e quanto pelo ouvinte, respectivamente. Nesta perspectiva, é que o trabalho desenvolvido na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) localizada no estado do Rio de Janeiro incluiu no cotidiano de suas práticas pedagógicas o ensino de Libras – Língua Brasileira de Sinais – para os educandos ouvintes, mesmo sem ter crianças surdas matriculadas. Tais práticas objetivaram o desenvolvimento da linguagem, a autonomia linguística e o desenvolvimento de valores inclusivos.

No Brasil a Comunidade Surda do teve a Língua Brasileira de Sinais oficializada em 2002, por meio da Lei Federal nº 10.436, e posteriormente regulamentada por meio do Decreto Federal nº 5.626 em 2005. Este decreto determina que Libras seja disciplina curricular nos cursos de formação de professores em nível médio e superior, bem como no curso de fonoaudiologia. Para efeito de cursos de formação de professores, este decreto considera como Formação de Professores, o Curso Normal em Nível Médio, o Curso de Pedagogia e todas as demais licenciaturas, assim como os Cursos de Educação

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Especial. Determina também que as instituições que possuem alunos surdos matriculados devem possuir profissionais com fluência Libras.

Os alunos ouvintes que não estudam com surdos ainda não têm possibilidade de acesso à Libras, ficando muitas das vezes sem ao menos saber de sua existência. Diante dessa realidade, possibilitar o acesso ao conhecimento da Libras para alunos ouvintes torna-se responsabilidade de cada secretaria de educação ou escola que assim desejarem fazê-lo, criando estratégias para possibilitar a formação de alunos ouvintes nesta língua, que é nacional. Esta situação, dificulta em muito o processo inclusivo dos alunos surdos, pois sua inclusão necessita muito mais do que a presença de tradutores/intérpretes, professores/instrutores de Libras e da oferta do Atendimento Educacional Especializado em Libras e de Libras. Ela depende da criação de ambientes bilíngues nas escolas, onde todos os alunos e profissionais sejam fluentes em Libras, para que possam se comunicar diretamente com os alunos surdos, sem a dependência do tradutor/intérprete. Diante disto, assumindo o desafio de contribuir para minimizar a distância entre o ideal e o real no que se refere aos princípios da inclusão dos alunos surdos a UMEI incluiu o ensino de Libras em seu currículo.

A UMEI atendeu em horário integral crianças de 02 a 05 anos, e na proposta de trabalho desenvolvido foram incluídos apenas crianças de 04 e 05 anos. Além das crianças, os professores e funcionários também faziam curso de língua de sinais, na própria escola, para fomentar o uso e promover a difusão da Libras a todos.

Baseados na perspectiva inclusiva, os profissionais da UMEI acreditam na possibilidade de uma sociedade bilíngue, a partir do bilinguismo proporcionado pelo Ensino de Libras no espaço educacional o mais cedo possível, o que tornará o processo de aprendizagem desta língua mais rápido e natural, possibilitando a formação de cidadãos mais preparados para conviver com as diferenças. Esta formação permite que a comunicação entre surdos e ouvintes aconteça de forma tão natural quanto a comunicação apenas entre ouvintes.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A frequência do ensino de Libras para as crianças aconteceu para toda a turma, duas vezes por semana, com a carga horária semanal de 03h horas, e foi realizada, como não poderia deixar de ser, a partir dos eixos interação e brincadeira. Considerando que as crianças saem às 16 horas, o horário de planejamento dos professores é feito das 16h às 17 h todos os dias. Dentro desta carga horária, é que foi incluída uma hora aula semanal para o ensino da Libras. Por considerar que todos são educadores; e a importância de se fortalecer a formação de todos os profissionais que atuam no ambiente educacional, neste horário os demais profissionais da UMEI foram incluídos neste contexto formativo.

Embora seja um trabalho recente, o entusiasmo demonstrado pelas crianças na aprendizagem da nova língua, e a facilidade com a qual aprendem reforça a percepção da criança como sujeito ativo e curioso no ato de conhecer e apta ao desenvolvimento em ambientes estimuladores, a partir de aprendizagens que atribuem sentido e geram efeitos significativos, visto que os alunos se comunicam com a Libras, validando assim o investimento feito.

Esta iniciativa é fruto da certeza de que é no cotidiano da escola que o direito de todos à educação por meio da convivência em espaços inclusivos se concretiza. Sabemos que temos o desafio de ensinar Libras, num ambiente onde a ausência de modelos surdo não possibilita a exposição natural da Língua de Sinais. O trabalho organizado permitiu receber de forma natural as crianças surdas e pais surdos de crianças ouvintes, assim como a certeza que esta ação contribui para que as crianças, ao ingressarem no Ensino Fundamental em outras unidades municipais, possam conviver com colegas surdos, e que estes os reconheçam como pequenos cidadãos bilíngues capazes de facilitar seu processo de inclusão.

Entendendo que a efetivação da política inclusiva requer posicionamento político pedagógico, requer ousadia, requer pesquisa e gestão voltada para promover o acesso a saberes necessários ao respeito às diferenças e a construção de espaços educacionais inclusivos, a iniciativa promovida pela UMEI, mesmo sendo apenas uma

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

dentre muitas instituições, demonstra que a construção de uma escola inclusiva pode ser possível..

Destaca-se, que esta proposta não se constituiu como proposta surgida num universo alheio aos princípios da inclusão plena. Pelo contrário, ela representa mais peça chave no cenário que vem sendo construído a partir de 2008, por meio da busca de novas práticas, instrumentos e formas de ser e de fazer a Educação Inclusiva para todos e para todas, compreendendo hoje a Educação Infantil como etapa da Educação Básica. Pontua-se neste universo, a ação de extrema importância do Atendimento Educacional Especializado, que tem sido um dos pilares importantes de todo este processo.

Acreditamos que a inclusão não se consolida no isolamento e não nasce da desesperança. Ela se consolida no ambiente escolar, onde seus profissionais agem com honestidade e seriedade em seu cotidiano, e assim constroem novas práticas que tem como foco as crianças e seu desenvolvimento. Enfatiza-se que estas novas práticas não nascem sem os embates e debates necessários à sua construção. a ampliação destas práticas para outras unidades talvez não seja uma realidade possível a curto prazo porque o município não dispõe de profissionais suficientes para o ensino da Libras, porém sabemos que, com interesse e responsabilidade em políticas públicas voltadas a educação inclusiva é possível solucionar esta questão, como por exemplo, realizando concursos públicos para profissionais com proficiência em Libras.

A partir do ponto de vista vivenciado pela comunidade escolar, o ensino de Libras deveria ser obrigatório durante toda a educação básica para que possamos também formar cidadãos adultos, inclusive profissionais que sejam bilíngues (Português/Libras), pois para que tenhamos médicos, enfermeiros, policiais e demais profissionais que saibam Língua de Sinais, seria uma opção mais simples e viável, visto que no Ensino Superior e em outros cursos de formação a realidade ainda não permite esta fluência.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Referências

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, Ago. 2006

BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

_____. *Decreto n. 5.626* - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduespecial.pdf>. Acesso em abr. de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ESCOLA INCLUSIVA:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E FAMILIARES EM ESCOLAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO DE JANEIRO

Samanta Maris Soriano das Mercês, Unesa/RJ, samanta_mercês@hotmail.com

Rita de Cássia Pereira Lima, Unesa/RJ, ritaplima2008@gmail.com

A pesquisa foi realizada durante disciplina de Metodologia Científica em um curso de Pedagogia e teve como objetivo investigar concepções de escola inclusiva na Educação Básica para professores e familiares. O interesse pelo tema “Escola Inclusiva” é recorrente entre alunos de Pedagogia dada sua relevância no cotidiano escolar, a crescente discussão nos meios acadêmicos e políticos e experiências, por vezes, dramáticas do professorado, visto que nem sempre se sentem preparados para atuarem nesse contexto.

Mesmo que este assunto venha sendo discutido há décadas, sempre parece novo, uma vez que ainda se buscam respostas, pois muitas barreiras ainda não foram transpostas, como o preconceito, a formação inicial e continuada do professor e o atendimento interdisciplinar que alcance as diversas necessidades para o amplo desenvolvimento de pessoas com comprometimentos distintos que frequentam a escola. Vários dispositivos legais têm sido propostos em favor desses sujeitos. Por exemplo, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) atesta o reconhecimento jurídico da pessoa com deficiência, sua inserção na escola e na empresa, com direitos iguais de participação, e determina que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

No plano mundial, a Declaração de Salamanca (1994) se constitui em documento que marca as discussões sobre inclusão, elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha. Influenciada particularmente por esses dispositivos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) reforça a “educação especial” como modalidade da educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, desde a faixa etária de zero a seis anos (Educação Infantil), como dever constitucional do Estado.

Glat e Nogueira (2003) indicam como barreira à inclusão escolar o despreparo dos professores, em geral formados para atender ao aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar favorável. De acordo com Pletsch (2014), são muitos os desafios encontrados por professores e gestores, em suas respectivas redes de ensino, para atenderem políticas federais de educação inclusiva. A autora afirma que é necessário mudar condições históricas de exclusão para que seja garantida uma rede de apoio que ofereça interações sociais e educacionais para o desenvolvimento de sujeitos com diversos comprometimentos.

Diante desse panorama, esse estudo se propõe a investigar concepções de dois grupos envolvidos com a temática da escola inclusiva: professores e familiares. Optou-se pela pesquisa qualitativa devido à relevância atribuída aos discursos, valorizando experiências, crenças, percepções, sentimentos e valores dos respondentes. Participaram 53 professores e 21 familiares de escolas da cidade do Rio de Janeiro, que responderam questões fundadas na técnica de “indução de metáforas”, cujas respostas foram gravadas e transcritas. Duas questões principais foram colocadas: 1) Se a “Escola Inclusiva” pudesse ser outra coisa, o que seria? (por exemplo, pode ser um animal, um vegetal, um mineral); 2) Justifique sua resposta. Esta técnica permite que os entrevistados se sintam mais livres para se expressar, uma vez que permite certo distanciamento dos sujeitos quando comparada ao contexto de entrevista, em geral mais normativo, podendo provocar alguma pressão sobre os respondentes.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Segundo Lakoff e Johnson (2002), as metáforas estão sempre presentes na linguagem, contribuem para compor a realidade e colaboram para organizar o conhecimento e a experiência. O material foi analisado com apoio da análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Foram inferidos cinco temas-chave relativos à “escola inclusiva” para os dois grupos: formação profissional; infraestrutura da escola; igualdade; incipiência; barreira. Para o grupo de professores, as metáforas mais significativas foram: “Domador de leões: Cada animal novo que ele recebe é um novo desafio e uma técnica nova que precisa utilizar.

O mesmo acontece na educação inclusiva, cada criança nova que o profissional recebe é uma técnica diferente que ele precisa usar, pois todos são diferentes e nem sempre se adaptam a mesma técnica de ensino”; “Um leão: Porque ao mesmo tempo que nos desperta o desejo de ter uma boa relação e cuidar de perto, nos traz medo por não saber exatamente como manter e por onde caminhar nessa relação”. Em relação aos familiares, as seguintes metáforas podem ser destacadas: “Camaleão: O animal se camufla de acordo com o ambiente e a situação que se encontra. Infelizmente o mesmo acontece nas escolas, dizem para nós que aceitam nossos filhos, mas na verdade não possuem profissionais qualificados para dar aula, com isso acabam camuflando a educação dessas crianças”; “Um teatro: No teatro tudo parece perfeito, mas não passa de uma ilusão, onde nada é real”.

Em seu conjunto, as categorias inferidas nos discursos dos professores e dos familiares estão muito próximas. No entanto, entre os professores os significados parecem estar mais próximos de enfrentar desafios para construir a escola inclusiva, ainda não concretizada, incluindo a própria formação. Para os familiares, observa-se com maior ênfase a descrença nessa escola em que a inclusão é apenas aparente, de direito e não de fato. Os resultados indicaram que a escola inclusiva no Brasil ainda é uma realidade distante do que prevê a legislação. A pesquisa mostrou aspectos que podem ser considerados no campo das políticas educacionais e na formação de professores. Em geral, estes são os mais exigidos na concretização da escola inclusiva.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Como propõe Araújo (2008), a alteridade é necessária para o desenvolvimento da tolerância e a escola com muitas diferenças (de pessoas com problemas diferentes, de fala, de locomoção, de compreensão, por exemplo) permite o direito ao convívio com a diferença, melhorando as qualidades humanas. Enquanto proposta formativa, além de os estudantes de Pedagogia investigarem concepções de atores envolvidos com o tema (professores e familiares), contribuiu para que eles refletissem sobre suas próprias concepções a respeito de escola inclusiva.

Referências

- ARAÚJO, Luiz Alberto David. A proteção das pessoas com deficiência na Constituição Federal de 1988: a necessária implementação dos princípios constitucionais. In: _____. **Constituição de 1988: O Brasil 20 Anos Depois - Os Cidadãos na Carta Cidadã**. Brasília, DF, 2008. v. 5. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/idoso-pessoa-com-deficiencia-crianca-e-adolescente-a-protecao-das-pessoas-com-deficiencia-na-cf-de-88-a-necessaria-implementacao-dos-principios-constitucionais>>. Acesso em: 22 jun. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações** - Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 10, n. 1, p. 134-141, jun. 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055>>. Acesso em: 01 mai. 2018.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 19 de mar. 2018.
- PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poiesis Pedagógica**. Catalão, GO: UFG, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan/jun. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31204/16802>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ÉTICA E CONHECIMENTO: UMA INCURSÃO NO PENSAMENTO FILOSÓFICO

Fabiana Gama Chimes, IFRJ – fabichimes@gmail.com

Fabiola Pessôa Figueira de Sá, IFRJ - fabiolafigueira@yahoo.com

Patrícia Maneschky, IFRJ - pmaneschky@gmail.com

Maylta Brandão dos Anjos, IFRJ - maylta@yahoo.com.br

O presente artigo tem por pretensão fazer uma revisão bibliográfica entre dois artigos científicos e um livro que aborda o tema ética do conhecimento científico sob a égide da epistemologia. Sendo eles: artigo no.1 "Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica" (ANDERY et al., 2012); No.2 "Ciência e Ética: alguns aspectos" (CARDOSO, 1998); e no. 3 A Bioética nas contingências do tempo presente a crítica como destino? (RAMOS et al., 2009). Buscamos discutir o que cada texto tem a respeito do tema, respeitando e levando em consideração o cunho filosófico de cada um na contribuição que podem dar à formação de professores. O estudo da ética do conhecimento científico é relevante na época atual, uma vez que a humanidade vem passando por constantes e diferentes transformações em todos os campos do conhecimento e do comportamento ético. Esse debate é fundamental na contribuição que pode dar à formação de professores, sobretudo num momento em que as transformações porque passamos mexem com novos conceitos e valores que até então pareciam imutáveis.

Questionamentos novos são levantados e questionamentos antigos são postos à prova, neste contexto renascem perguntas do que é “ser de fato humano” e logo outra pergunta sobre o que “saber” para levar a um conhecimento de fato científico. Várias perguntas sobre o que é ética são colocadas e outros tantos questionamentos levantados em torno do pensamento humano sobre conhecimento associado ao ideário humano

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

sobre o conhecimento científico propriamente dito. A evolução da organização da humanidade surgia diferentes modos de produção que passou do escravismo, percorrendo o feudalismo, chegando ao capitalismo e que essas passagens humanas traçam um caminho Histórico para que consigamos entender o papel atual e os dilemas éticos da ciência moderna.

O conhecimento é descrito por vários autores como representação de todas as representações que trazemos na nossa bagagem de vida e que as mesmas estariam ligadas umas às outras conforme a lei. Na fundamentação teórica foram utilizadas outras referências que versam sobre a ética e o conhecimento científico, trazendo para um campo de debate em que a idade ensino e formação acontece. Desde que surgiu com a descoberta da racionalidade na Grécia Antiga quando as primeiras tentativas de explicar de forma racional e não mística os fenômenos naturais que ocorriam, perpassando pela época Medieval, promoveu a fé como um limite para a razão, observando que existem questionamentos de vários pensadores, entre eles Santo Agostinho que defendia o conhecimento humano como uma iluminação divina e São Tomás de Aquino que coloca a razão como apoio as verdades.

A partir do século XX o racional de Nietzsche nos traz um contraponto ao empirismo por nos fazer pensar nos fenômenos que ocorrem em nossa volta, com uma concepção ética e epistemológica do conhecimento passa pelas relações entre a violência e suas várias faces. O racionalismo crítico imputa para Popper não uma identificação da verdade, mas a eliminação do erro. E este fato levaria ao realismo epistemológico que preconiza que alguma coisa no mundo deve ocorrer para que possamos considerar um conhecimento verdadeiro ou não. Bacon defende como algo que se começa e se deduz, portanto não é natural e é conclusivo, se torna conhecido pelo homem é atingido em sua finalidade. O homem pensa sobre determinado assunto, ele mesmo pode chegar às conclusões para aquele problema imaginado, o que resta saber é como aquele conhecimento impactará de forma benéfica a comunidade em qual vive. Ao trazer a discussão para o campo da Bioética (RAMOS et al., 2009) trazem o

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

tema por entenderem que é uma elaboração de juízos, formulação de compromissos, diretrizes políticas em uma sociedade plural quando há conflitos em questões referentes às “ciências da vida”. O conhecimento que gira em torno da bioética nos traz a reflexão do valor da vida. a chegada do capitalismo impactou as relações humanas que antes eram estabelecidas entre homem-Deus e que após os meios de produção e acúmulo de riquezas se tornou homem-Natureza e que através dessa nova relação o homem gerou conhecimentos capazes não somente de conhecer, mas de modificar a realidade.

Conclui-se que o estudo da ética do conhecimento possui grande contribuição à formação de professores. Apesar de haver várias perguntas sobre o que é ética são colocadas e outros tantos questionamentos levantados em torno do pensamento humano sobre conhecimento associado ao ideário humano sobre o conhecimento científico propriamente dito. O conhecimento científico nasce à medida em que os dogmas e o debate sobre todo conhecimento científico leva ao questionamento ético relacionado ao produzir ciência. A relação da ética e ciência como um dos desafios colocados inicialmente para a nossa sociedade gera conflitos em questões referentes às “ciências da vida”. Um novo pensamento sobre o universo, e logo um novo pensar a produção de conhecimento que leva a humanidade a fazer questionamentos sobre o que é certo e o que é errado levando ao desenvolvimento da ética.

Referências

- ANDERY, M. A.; MICHELLETO, N.; SÉRIO, T. M. P.; RUBANO, D. R.; MOROZ, M.; PEREIRA, M. E.; GIOIA, S. C.; GIANFALDONI, M.; SAVIOLLI, M. R.; ZANOTTO, M. L. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012.
- AZEVEDO, V. D. Nietzsche e a perspectiva de uma nova ética. **Ethic@ Florianópolis**, v.8, n.1, p.85 – 101, 2009.
- CARDOSO, C. M. Ciência e ética: alguns aspectos. **Ciênc. Educ. (Bauru)**, Bauru, v.5, n.1, p.01-06, 1998. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673131998000100001&1

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

ng=en&nrm=iso>. access on 11 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000100001>.

DEBONA, V. Pessimismo e eudemonologia: schopenhauer entre pessimismo metafísico e pessimismo pragmático. **Kriterion**, Belo Horizonte, v.57, n.135, p.781-802, 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100512X2016000300781&lng=en&nrm=iso>. access on 10 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0100-512x2016n13510vd>.

EVA, L. A. A. **Sobre as afinidades entre a filosofia de Francis Bacon e o ceticismo**. **Kriterion**, Belo Horizonte, v.47, n.113, p.73-97, 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2006000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 11 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2006000100004>.

RAMOS, F. R. S.; NITSCHKE, R. G.; BORGES, L. M. A bioética nas contingências do tempo presente - a crítica como destino? **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v.18, n.4, p.788-796, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072009000400022&lng=en&nrm=iso>. access on 11 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072009000400022>.

VIEIRA, R. S. Três modelos de racionalismo. **Revista Alpha**, n.14, p. 163-174. 2013,

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**A APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA
EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SANTOS**

Sandra Regina Pereira Ramos

Adriana Negreiros Campos

Prefeitura Municipal de Santos

sandraregina-seduc@santos.sp.gov.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a adoção da Lei nº 11.645/08 como política pública educacional pela Secretaria Municipal de Educação de Santos. O referido preceito legal instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo das escolas públicas e privadas de todo o território nacional. Pretende-se apresentar os projetos implementados na rede pública municipal de ensino de Santos, elencando apontamentos sobre a aplicação da lei em si e sua prática, os obstáculos enfrentados junto à comunidade escolar e as propostas para que se alcance a conscientização da sociedade sobre a necessidade de se respeitar e valorizar a diversidade étnico-racial e cultural brasileiras.

Palavras-chaves: relações étnico-raciais, Educação, currículo, comunidade escolar.

INTRODUÇÃO

A Lei Federal n. 10.639/03 reconheceu a necessidade de uma transformação na dinâmica das relações raciais no Brasil. Avocando o princípio da isonomia, no ano de 2008, novamente se alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, no

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

que tange ao estudo e abordagem da história do povo brasileiro. A lei 11.645/08, veio contemplar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura do povo indígena também.

Nesta perspectiva, desde o ano de 2003, a Secretaria Municipal de Educação de Santos – Seduc realiza um conjunto de ações visando à aplicação da Lei 10.639/03. Trata-se de uma gama de propostas envolvendo, em especial, o corpo docente e discente das unidades municipais de educação. Essa trajetória se traduz no objeto desse trabalho, delimitando as áreas de atuação no âmbito institucional e adentrando nas estratégias e metodologias adotadas Seduc para garantir o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96.

METODOLOGIA

O trabalho edifica-se no campo de estudo da Educação, em especial, sobre currículo e relações étnico-raciais. Seu objetivo é analisar a materialidade da política pública educacional adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Santos, voltada à implementação da Lei n. 11.645/08, verificando sua contribuição para promoção das relações étnico-raciais no âmbito escolar. Por meio de seu Departamento Pedagógico, a Seduc, reconheceu como demanda imediata, a necessidade de desenvolver junto ao corpo docente das Unidades Municipais de Educação um projeto que promovesse a discussão sobre a diversidade étnico-cultural do nosso povo, pois “as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser distanciadas tão facilmente” (PERRENOUD, 2002, p.12). A formação continuada atingiu os profissionais de todos os níveis educacionais e deu início à abordagem direta sobre a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Porém, deparou-se com o primeiro obstáculo: a inexistência de professores especialistas na área para coordenar a proposta de formação docente e optou por investir em seus próprios profissionais, subsidiando a frequência a cursos disponibilizados pela Universidade de São Paulo(USP) E Pontifícia Universidade Católica (PUC) – São Paulo.

Promoveu, em conjunto com a Coordenadoria de Promoção de Igualdade Étnico-racial municipal e demais entidades representantes das diversas etnias, a 1ª

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Conferência Regional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, traçando ações prioritárias a serem efetivadas a curto, médio e longo prazo na rede pública municipal de educação. Participou também de Conferências em nível estadual e federal e do Fórum Regional sobre a Lei 10.639/03, organizado pelo MEC, propondo ações inovadoras para as demais regiões, ações estas já desenvolvidas na cidade de Santos com grande sucesso.

Promoveu, junto aos educadores, formações com reuniões periódicas visando sensibilizar para a questão da Diversidade étnico-cultural e seus desdobramentos, como racismo prática que continua até os dias de hoje. Neste sentido, adquiriu uma vasta bibliografia sobre a História da África e questões raciais e adistribuiu para as Unidades Municipais de Educação constando também do acervo da Biblioteca da Secretaria “Mário Quintana”. Enviou para as escolas uma relação de livros sobre o tema que o MEC disponibiliza de forma *on line* para a consulta do corpo discente e docente.

Em uma parceria com a SEPPIR (Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial) denominado “A lei 10.639/03 e a comunidade escolar” foi realizado um projeto a partir da utilização dos meios de comunicação como rádio e jornal escrito. Na Educação Infantil, a abordagem do tema ocorreu em parceria com o projeto da própria Secretaria chamado “Ler para conhecer o mundo”.

Paralelamente a essas ações, os professores pertencentes ao quadro do magistério municipal participaram do Programa de Educação Continuada em Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Lei 10.639/2003 (Educação – Africanidades – Brasil)!, uma parceria entre a Secad e a UnB. Mesmo já desenvolvendo de forma transversal a questão racial no currículo da rede pública municipal, acrescentou-se para o ano de 2007 a temática Diversidade e História da África nos conteúdos pedagógicos do Ensino Fundamental ciclos I e II regular e EJA, e a partir de 2009, a temática indígena também teve o mesmo cuidado. Com a comemoração do “Dia Municipal do Turismo Étnico-Racial”, 20 de julho, foi desenvolvido um projeto com visita monitorada com professores e alunos da rede

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

pública municipal aos locais que, historicamente, evidenciam a participação do negro na construção da cidade de Santos. Anualmente, é comemorada a Semana da Consciência Negra bem como a Semana Quintino de Lacerda, em 13 de maio, com atividades nas escolas bem como a distribuição de Informativo pedagógico sobre o tema.

Nos anos que ocorreram a distribuição de livros pelo Governo Federal (PNLD) foram realizadas reuniões com professores para orientação quanto a escolha de livros didáticos respeitando a Lei n. 11.645/08. Para encerramento de um ciclo de dez anos de aplicação da Lei 11.645/08 na rede pública municipal de ensino de Santos, no ano de 2012, foi realizada uma pesquisa cujo público-alvo era professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que propiciou chegar a algumas conclusões e uma reavaliação da política pública educacional.

Com o intuito de monitorar a política pública educacional em discussão e oportunizar a participação da sociedade civil e instituições educacionais privadas no cumprimento da então Lei 10.639/03, em 2007, o Poder Executivo Municipal implantou o “Fórum Permanente de Acompanhamento da Aplicação da Lei nº 10.639/03”.

Analisa-se, aqui, se a política pública adotada pela Secretaria Municipal de Educação na aplicação da aplicação da Lei n. 10.639/03 foi eficaz para a inclusão da discussão sobre diversidade étnica nas escolas públicas sob sua tutela. Para tanto adotou-se alguns tópicos: o currículo, a formação de professores e material didático.

CONCLUSÃO

Com base nos questionamentos acima descritos pode-se afirmar que, no que tange ao currículo, a rede pública municipal de educação deveria cotidianamente abordar a temática da diversidade étnica em suas aulas. Porém, por questões que envolvem o despreparo de professores recém-nomeados e a resistência de alguns profissionais quadro do magistério público municipal, às discussões ainda continuam submetidas àqueles episódios marcados pela História do Brasil e às normativas educacionais vigentes, em boa partes das Unidades Municipal de Educação.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Todas as formações em serviço disponibilizadas aos educadores municipais trazem, em algum momento, as discussões sobre as relações raciais à tona, fazendo com que os profissionais reflitam sobre a temática, no entanto ainda há muito que se discutir e se apropriar sobre a temática.

Os livros didáticos disponibilizados pelo PNLD, tem muito o que se adequar à Lei 11.645/08, o que dificulta o trabalho do professor junto aos corpos discentes, visto que o livro didático ainda é uma das principais estratégias em sala de aula. Dessa forma cabe à Seduc disponibilizar material didático que traga a discussão sobre as relações raciais, o que acontece paulatinamente diante das verbas educacionais insuficientes.

Porém, atrás de um consenso quanto à qualidade da Educação, existem diferentes perspectivas e entendimentos do seu real significado e de quais são os caminhos para alcançá-la. A discussão a esse respeito é fundamental para entendermos a relação entre qualidade educacional, direito humano à educação e relações raciais, pois, de acordo com MUNANGA (2005), a questão racial não recebe, historicamente, a relevância que requer.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394 – 24 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. Lei 10.639 – 09 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas**. In SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves de Silvério. Valter Roberto (orgs.) *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2003.
- _____.(org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- PERRENOUD, Phillippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, cap. 1, p. 12.

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

Listagem dos Trabalhos do VOLUME 6/EIXO 6

**ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ**

Carla Cristiane Souza da Silveira /Unirio

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA ALÉM DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Emília Naura Santos Bouzada (UFF)

**ESCOLA, DIVERSIDADE E DESIGUALDADE SOCIOCULTURAL: Resistências frente
às Violências Simbólicas Institucionais**

Juliana Barbosa, Unirio/PPGedu,

**ORIGENS IDEOLÓGICAS E INFLUÊNCIAS POLÍTICAS NO MOVIMENTO
ESCOLA SEM PARTIDO**

Francisco Alex Pereira Soares. UFPB

Luiz Sousa Junior. UFPB

**EDUCAÇÃO PÓS-COLONIAL EM MOÇAMBIQUE: TENTATIVAS DE INCLUSÃO
NUM CURRÍCULO CULTURALMENTE EXCLUDENTE**

Hermínio Ernesto Nhantumbo, PROPEd-UERJ

**EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PROCESSO A FAVOR DA
PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM DE TODOS**

Rodrigo dos Santos, UFF

Lourranny Conceição, UFF

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO
PROGRAMA RIO-ESCOLA SEM PRECONCEITO**

Patrícia Sirotheau de Almeida, UNESA

Wania Gozalez, UNESA e UERJ/ FEBF

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: VOZES DE UM COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

Monica dos Santos, UFF

**QUE(M) OCUPA MEU TEMPO? DISCUTINDO A IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO
NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Patrícia Marys, PPGE UFF

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

PRECONCEITO: A CONDIÇÃO MARGINALIZADA DO ADULTO ANALFABETO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Leni dos reis Araujo, PPGE UFF

AS PRIMEIRAS MULHERES ASPIRANTES SE FORMAM NA ESCOLA NAVAL: ADEUS MINHA ESCOLA QUERIDA!

Hercules Guimarães Honorato, ESG

MIGRANTES NORDESTINOS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO: AÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE EM ITUIUTABA-MG

Vanyne Aparecida Franco Freitas, UFU

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS DA MODALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Mariane Brito da Costa, Universidade Federal Fluminense

Fátima Regina Souza da Silva Bezerra, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Crystiane Alves Cavalcante, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA: O CASO DE MAGÉ/RJ

Alba Valéria Baensi, NUGEPPE/UFF

EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA VOLTADA AO BEM COMUM

Débora Ramos Figueiredo, UFF

Janiara de Lima Medeiros, UFF

Raquel Lopes Pereira Pinheiro, UFF

IMAGINÁRIO DA EXCELÊNCIA ESCOLAR NO CONTEXTO DAS LUTAS PELA DEMOCRATIZAÇÃO: ALUNOS DE CLASSES POPULARES EM ESCOLAS DE ELITE

Luciana Santos, UFF

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: ANÁLISE CRÍTICA DE PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM BILÍNGUE NA ESCOLA PÚBLICA

Flávia Amorim Rodrigues Pereira, UNISANTOS

PIBID-SUBPROJETO HISTÓRIA FFP/UERJ: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM HISTÓRIA PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Ivan Felipe Fernandes Gomes, UERJ-FFP

Priscilla Leal Mello, UERJ-FFP

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA ÀS TENTATIVAS ATUAIS DE RETROCESSO

Silvania Maria da Silva Gil, UNISANTOS
Maria de Fátima Barbosa Abdalla, UNISANTOS,

POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS E A PATOLOGIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Márcia Maria de Paula Oliveira, UERJ

INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Marli de Souza Alves, UFF
Sandra Maciel, UFF

UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS

Angela Maria de Sousa e Silva (USAL)
Sabrina Nogueira da Silva (FACHA)
Silvana Malheiro do Nascimento Gama (UFF)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESAFIOS ACERCA DAS CONCEPÇÕES DA HOMOSSEXUALIDADE NA EJA

Tito Marcos Domingues dos Santos, PROPED/UERJ

UM DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O ANARQUISMO

Caroline Lopes de Paula Marculino, UNIRIO
José Damiro de Moraes

O MOVIMENTO NEGRO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AS CONTRIBUIÇÕES DE BEATRIZ NASCIMENTO E LÉLIA GONZALES

Dayana Ramos das Flôres de Almeida, UERJ/FEBF

POLÍTICA DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRECHE DO PROINFÂNCIA NO EXTREMO SUL DA BAHIA

Márcia Lacerda Santos Santana, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Cândida Maria Santos Daltro Alves, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Délia de Oliveira Ladeia, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO VIÉS DA EDUCAÇÃO POPULAR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL TEOREMA

Carolina França Pessanha (UENF)
Danieli Alves Porto (UENF)
Renata Maldonado da Silva (UENF)

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

A APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTOS

Sandra Regina Pereira Ramos, Prefeitura Municipal de Santos
Adriana Negreiros Campos, Prefeitura Municipal de Santos

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM SÍMBOLOS TÁTEIS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL

Flavia Daniela dos Santos Moreira, IBC/UERJ,

EDUCAÇÃO LIVRE *VERSUS* EDUCAÇÃO REGULADA: REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE DOS CAMINHOS DE UMA EDUCAÇÃO EM DISPUTA

João Guilherme da Silva Arruda Oliveira, UNIRIO

CONCEITOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA PRODUÇÃO DA SECADI: TECENDO ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

Terezinha Maria Schuchter – UFES
Janete Magalhães Carvalho – PPGE – UFES
Fábio Luiz Alves de Amorim –FESV

O ESPAÇO SOCIAL DA ESCOLA DE EF II E SEUS DESAFIOS: INTEGRANDO A FAMÍLIA DOS REFUGIADOS

Adriana Mallmann Vilalva, UNISANTOS
Chiou Ruey Ling, UNISANTOS
Terezinha de Souza Pacheco, UNISANTOS

A MULHER NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A ABORDAGEM NA LUTA DE CLASSES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Marcos Luis Oliveira da Costa, FEBF-UERJ,

O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA O USO E DIFUSÃO

Alex Sandro Lins Ramos, UFF
Marli de Souza Alves, UFF

ESCOLA INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E FAMILIARES EM ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO DE JANEIRO

Samanta Maris Soriano das Mercês, Unesa/RJ
Rita de Cássia Pereira Lima, Unesa/RJ

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE
XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE
VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ
XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE

POLÍTICA, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
(CONTRA)REFORMAS E RESISTÊNCIAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ÉTICA E CONHECIMENTO: UMA INCURSÃO
NO PENSAMENTO FILOSÓFICO**

Fabiana Gama Chimes, IFRJ

Fabiola Pessoa Figueira de Sá, IFRJ

Patrícia Maneschy, IFRJ

Maylta Brandão dos Anjos, IFRJ

VOLUME 6/EIXO 6 Instituições representadas:

CEFET-RJ

ESG

FACHA

FESV

IBC

IFRJ

PM Santos

UENF

UERJ

UESC

UFES

UFF

UFPB

UFRJ

UFRRJ

UNESA

UNIRIO

UNISANTOS

USAL

Universidade Federal Fluminense, 7, 8 e 9 de agosto de 2018

Créditos

Edição/Diagramação:

Marcelo Maia Vinagre Mocarzel

Referências:

ANFOPE, ANPAE. **Anais do XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste /XIV Encontro Estadual da ANFOPE-RJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ. 'Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências'**. Niterói, UFF, ANFOPE, ANPAE, 2018. Midia eletrônica (cd), 6 Vol. 1755 páginas. ISBN: 978-85-922051-4-0. Disponível em <http://www.anfope.org.br/publicacoes/>

Realização



Apoio

