

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 DOS TRABALHOS COMPLETOS**

**ISBN: 978-85-922051-6-4**

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**

## Apresentação

Apresentamos neste volume os Trabalhos Completos 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**.

O evento realizado na Faculdade de Educação da UFF, no período de 7 a 9 de agosto de 2018, teve como **temática geral** 'Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências'.

Neste volume temos ainda uma sessão com os resumos expandidos que não foram publicados nos Anais dos Resumos expandidos do evento. Ambos os volumes estão disponíveis no site [www.anfope.org.br](http://www.anfope.org.br) na sessão **Publicações** e Anais de Eventos.

A Coordenação do evento

### Sumário

<b>Trabalhos Completos</b> .....	4
<b>Resumos Extemporâneos</b> .....	539

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 coordenação/organização:**

**Coordenação Geral**

Jorge Najjar

**Comissão de Planejamento / Organização**

Alba Valéria Baensi

Alessandra Iglesias

Bethania Bittencourt

Daniela Patti do Amaral

Diana Veiga

Fabiana Pimentel

Janaina Menezes

José dos Santos Souza

Juliana Souza

Karine Vichiott 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. Jorge Najjar (UFF)

Prof. Dr. José dos Santos Souza (UFRRJ)

Profa. Dra. Lucilia Augusta Lino (Uerj)

Prof. Dr. Marcelo Maia Vinagre 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)

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

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

NAJJAR, Jorge (Org.). Anais dos Trabalhos Completos 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. 569 pag. ISBN: 978-85-922051-6-4. Disponível em <http://www.anfope.org.br/publicacoes/>

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 COMPLETOS**

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 e SEEDUC/RJ

amanda.fernandesbio@yahoo.com.br

**Maylta Brandão dos Anjos** – IFRJ

maylta.anjos@ifrj.edu.br

### **Introdução**

Este artigo visa estabelecer uma breve leitura em uma díade que se integra: espaços não formais de ensino como museus e centros de ciências e a formação de professores. Para tanto, optamos por uma metodologia qualitativa de revisão bibliográfica. Levantamos, brevemente, em autores expressivos da área, que estarão dispostos ao longo do texto, os estudos que envidam em torno das questões e que abrem para que esse diálogo seja feito. Assim, essa breve revisão, apoiada na base metodológica inscrita na busca dialética pretende lançar luz na discussão.

Os primeiros Museus tinham como característica o colecionismo e a finalidade de indicar status de seu proprietário, já que os espaços abrigavam 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 relevante da época é o *Victoria and Albert Museum* em Londres, que priorizava a aprendizagem dos seus frequentadores, promovendo cursos nas áreas de artesanato e marcenaria. Tal característica pode ser definida como uma proposta educativa de um museu para com seu público visitante, já que na época a educação formal era obrigatória

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 de natureza), que possuíam, por exemplo, objetos como plantas e fósseis, 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-lhes ciências, e começaram a compreender que era muito mais barato e proveitoso leva-los aos museus do que possuírem laboratórios nas escolas.

Chagas (1993) afirma que os centros e museus de maior sucesso na atualidade, que organizam suas exposições e programas voltados para o papel educativo, são geralmente controlados por escolas, universidades ou instituições governamentais. A autora aponta como exemplo na Europa o já supracitado *Palais de La découverte* e nos Estados Unidos o *Lawrence Hall of Science* ligado à Universidade da Califórnia em Berkeley e o *Exploratorium* de São Francisco. Os dois últimos citados se desenvolveram na década de 1960 durante a reforma curricular dos programas das disciplinas científicas. Essa reforma foi influenciada pelo lançamento do *Sputnik*, que demonstrou o distanciamento entre a sociedade e a compreensão que ela possuía das consequências do progresso das ciências. Oliveira (2017, p.19) cita que, a partir das “mudanças políticas-sociais-econômicas-culturais da Europa e o impacto das ciências na sociedade, os museus começaram a repensar a importância do papel educativo ao público, tentando tornar-se mais convidativos a eles”.

Gruzman e Siqueira (2007, p. 402-403) também destacam 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

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

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

educativas”. Sejam essas práticas voltadas para o público escolar ou para a educação permanente dos cidadãos.

### **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 dos dados informados podemos observar como os professores veem nos museus e centros de ciências (MCCs) 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 MCCs 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.

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, então por qual motivo 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 despertar nos alunos 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**

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) aponta 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 pelos professores 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 utilizá-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 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.

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

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

Considera-se importante que os educadores que realizam as visitas com seus alunos possam conhecer melhor os processos de produção da informação nessas instituições e locais extraescolares, já que dessa forma podem enriquecer as possibilidades de compreendê-las (MARANDINO, SELLES e FERREIRA, 2009, p. 150).

Ovigli e Freitas (2009) também propõem em seus trabalhos o estágio em museus, para que se tenha uma prática docente reflexiva, ao se considerar a experiência vivenciada pelos mediadores no ambiente museal.

### **Exemplos da integração entre os MCCs e a formação docente**

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 conforme acharem mais adequado. Ou em outros casos, Universidades tem realizado parcerias com museus e centros de ciências para que seus alunos tenham vivências nesses espaços não formais.

A formação continuada é mais comum nos museus, vários oferecem cursos voltados para os professores. O Museu da Vida – FIOCRUZ, RJ, por exemplo, possui um programa de formação “Encontro de Professores” no qual apresenta os espaços e os serviços oferecidos pelo museu, e oferece oficinas temáticas para que o professor tenha contato com os conteúdos abordados em um determinado espaço do museu (JACOBUCCI, JACOBUCCI e MEGID NETO, 2009). O Espaço Ciência Interativa no município de Mesquita – RJ oferece o “Curso de Formação Inicial e Continuada de Professores em Ciências Naturais”, que tem como público alvo professores 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 e 1º segmento do fundamental, alunos de curso normal nível médio e normal superior, e conta com atividades práticas, teóricas e visitas aos museus e centros de ciências do Rio de Janeiro. O Centro de Divulgação Científica e Cultural – USP, SP possui o curso de formação continuada “ABC na Educação Científica - Mão na Massa”, para professores de educação infantil e ensino fundamental que consiste em um projeto de alfabetização científica por meio da experimentação, da observação direta do ambiente e de pesquisas bibliográficas. O CECIMIG – UFMG, MG oferece o “Curso de Instrumentação para o Ensino de Astronomia” voltado para professores de escolas públicas, que consiste em reunir ambiente de formação inicial – devido à proximidade com o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG – e continuada de professores com práticas culturais de popularização e difusão científica e tecnológica.

No segundo caso – parceria universidade/museu – podemos citar a Universidade Federal de Uberlândia, que na configuração atual do currículo do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas promove diversas inserções de atividades formativas junto ao Museu de Biodiversidade do Cerrado além de oferecer a disciplina optativa “Divulgação Científica em Espaços não formais de Educação” (JACOBUCCI, 2012); e a Universidade de São Paulo que estabeleceu uma parceria, para que seus alunos pudessem desenvolver seu estágio sob supervisão da Divisão Cultural do Museu de Zoologia da USP (CHELINE, 2003 *apud* BARZANO, 2008).

### **Considerações finais**

No presente trabalho pretendeu-se refletir sobre as possibilidades de contribuição entre os espaços não formais e a formação docente seja ela inicial ou continuada, pois como visto em autores estudados nesse debate, tanto as escolas quanto os museus são espaços que se integram no apoio ao ensino e à formação docente e podem se associar às universidades. Ao fazê-lo oferecem um ambiente propício 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**

convívio e aprendizagem aos visitantes favorecendo aos alunos em formação profissional maior interlocução no que se aprende e tornando mais significativo o aprendizado, favorece aos professores universitários, porque se constituem em mais um recurso e auxílio para o ensino, e também favorece aos demais profissionais de museus e professores do ensino básico que tem ali possibilidades de ampliar suas práticas.

A breve pesquisa nos apontou que as atividades desenvolvidas pelos professores enquanto mediadores de espaços não formais ou por meio de cursos de formação continuada, contribuem para a capacitação do profissional docente para que exerça uma boa prática pedagógica e lance mão dos recursos que tornem mais concretos e próximos o aprendizado. E conseqüentemente desperte em seus alunos o interesse por esses espaços, para que ambos os sujeitos – professor e aluno – atuem como multiplicadores da importância da função educativa dos Museus e Centros de Ciências que guardam, organizam memórias e criam e recriam presente e futuro.

### **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.
- 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.
- CHAGAS, Isabel. Aprendizagem não formal/formal das ciências: relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 51-59, 1993.
- 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.
- JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Brechas nos currículos de ciências biológicas e ventos de museus como espaços formativos de licenciandos. In: ALMEIDA, Maria Isabel de Almeida *et al.*. *Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. p. 26-37.
- JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI Giuliano Buzá; MEGID NETO, Jorge. Experiências de formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Ourense, Espanha, v. 8, n. 1, p. 118-136, 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**

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.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009. 215p.

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**

## **POR UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

**Andreia Viana da Silva Diniz**

SEEDUC/RJ, SEMECT/FME, GEPPROFI

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.

Por acreditar na possibilidade de um conhecimento construído a partir de experiências vivenciadas, optei pela abordagem metodológica dos estudos e investigação pelas narrativas biográficas e (auto)biográficas. Tal metodologia se trata de uma perspectiva inovadora, subversiva e contra hegemônica, uma vez que as pesquisas mais formalistas e tradicionais são as que dominam a produção acadêmica. Daí a necessidade de uma ruptura com os métodos mais tradicionais calcados em resultados mais quantitativos, na neutralidade e distanciamento entre sujeito e objeto. Pesquisas dentro dessa perspectiva, tendem a silenciar a subjetividade dos sujeitos objetificando-os.

Entretanto, a abordagem teórica metodológica pelas narrativas biográficas e (auto) biográficas abre um debate epistemológico sobre o papel da subjetividade na elaboração do conhecimento. A relação que se dá com a produção do conhecimento é profundamente partilhada. De acordo Inês Bragança:

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 como ação rebelde que o aporte (auto)biográfico afirma-se enquanto um caminho de aprendizagem coletiva, incorporando vozes silenciadas pela política educacional e de formação docente, produzindo uma contra-cultura em oposição à oficial. 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).

Nesse sentido, a pesquisa 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 e NUNES, 2000, p.8). Nela posso encontrar também escritos e dizeres reveladores dos sujeitos, não somente de dilemas, mas de expectativas e desejos.

Quando contamos nossas histórias, temos a oportunidade de refletir sobre nós mesmos e assim vamos compondo sentidos que vão se tornando significativos. É a partir desse movimento que construímos nossas identidades, avaliando posicionamentos e concepções, enfim, vamos nos afirmando enquanto sujeitos. Assim, para além das contribuições para os processos de investigação, esta metodologia possui um grande potencial formador.

Segundo Connelly e Clandinin, (1995), “a razão principal para uso da narrativa na pesquisa em educação é que nós seres humanos, somos organismos que individual e socialmente, vivemos vidas contadas”. Essas vidas contadas não se referem apenas às vidas dos sujeitos da pesquisa, se referem também à vida do pesquisador, que ao contar sua história, rompe com a neutralidade pois passa a ter implicação direta no processo. 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**

mesmo tempo que ele narra, ele escuta. Nesse sentido, a escuta é fundamental. Sem escuta é impossível haver escrita.

Assim, acredito que emprestar a escuta para professores e professoras narrarem suas experiências e suas histórias de vida configura-se um processo coletivo de construção de saberes, dos quais podemos lançar mão buscando novos sentidos para o fazer docente. Cada texto narrado está aberto à várias possibilidades de leitura colaborando com cada leitor de forma distinta e trazendo novos significados. Por isso o trabalho com narrativa é um trabalho formativo. Ao narrar, tanto pesquisador, quanto os demais sujeitos da pesquisa tem a possibilidade de se perceberem reconstruindo trajetórias e possibilitando reflexão e ressignificação das práticas docentes auxiliando na transformação da própria realidade.

Prado, Ferreira e Fernandes (2011) nos chama a atenção para o fato de que:

Os educadores em atos a que têm assumido o desafio de escrever suas narrativas pedagógicas afirmam convicção de que tal como professava Paulo Freire, um tanto de sonho e de utopia sempre pode se tornar realidade quando os problemas são encarados e, ao invés de nos paralisarem, mobilizam a ação, alimentam a reflexão, dão sentido ao movimento de ação-reflexão-ação. Fazem, esses profissionais um bonito retrato do exercício do direito de inventar inéditos, de inventar a si, de inventar a nós mesmos (PRADO; FERREIRA e FERNANDES, 2011, p. 146).

Inventar esses inéditos requer que assumamos o lugar de sujeito que pressupõe uma dimensão pessoal, mas também coletiva (profissional) num processo de reflexão que implica a imersão consciente no mundo de sua experiência. É preciso que se analise o que se faz. Antes de escrevermos elaboramos mentalmente o que vamos escrever,



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

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

mergulhamos fundo a procura de memórias e enquanto fazemos isso vamos repensando nossas ações e conseqüentemente, reelaborando-as. “Rememorar a vida traz para os/as participantes um sentido formador” (BRAGANÇA, 2011, p. 158).

Essa abordagem metodológica dá voz aos sujeitos, dá protagonismo. O diálogo que se estabelece não é só do sujeito com o pesquisador, mas do sujeito e do pesquisador consigo mesmos e com muitas outras vozes que coabitam sua múltiplas experiências nas trajetórias de formação. Assim, as narrativas nos possibilitam a escuta do outro e a escuta de nós mesmos. Por isso, “do ponto de vista ontológico, o aporte das histórias de vida procura o reencontro do ser com ele mesmo em partilha com as pessoas e o mundo (BRAGANÇA, 2012, p.89)

Retomando a questão central deste trabalho, não é demais afirmar que a formação de professores sempre foi alvo de muitas pesquisas e discussões. Hoje, mais do que nunca, investigar e analisá-la é uma ação fundamental frente aos desafios colocados pela sociedade eminentemente desigual em que vivemos.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394/96, o debate sobre a formação de professores atingiu maiores proporções. Entendo que ainda seja relevante, no âmbito educacional, tratar do papel da formação do professor. Alvo de várias críticas e de diversos estudos, o olhar sobre os cursos tem possibilitado a construção e reconstrução de concepções acerca destes, fato que vem suscitando novos contornos e delineamentos identitários do profissional da docência.

Em meus vinte e dois anos de magistério, já acompanhei várias nomenclaturas que caracterizam o professor tais como: professor especialista, professor pesquisador, reflexivo, crítico, competente, entre outros. Esses diversos olhares direcionados à formação docente corroboram para a compreensão de que o professor por meio de diversas experiências pessoais e profissionais, é um agente de formação e auto formação. No entanto, como nos afirma Bragança:

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 auto formação não é um processo individual, não significando o isolamento do sujeito. Muito embora sua participação e envolvimento em seu processo de formação sejam importantes, ele não é o único responsável por ela, ao contrário, precisa ser visto como alguém que está “imerso em relações sociais que os constituem e que dão sentido ao seu projeto de formação.” (BRAGANÇA, p.160, 2011)

Por isso, questiono 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. Ao contrário disso, acredito no movimento de formar-se com. Formar-se com suas próprias experiências e com as experiências dos outros pares. Sendo assim, “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 1992, p. 115)

Entendo que tornar-se professor é um processo contínuo, assim como nos afirma Freire (2001, p. 40), não se nasce para ser professor ou professora, nem marcado para sê-lo. Trata-se de uma formação diária e permanente que se dá em exercício do fazer docente. Por este motivo não é apenas de somatório de vários cursos, oficinas, especializações que se dão de forma mecânica e estática, mas ao contrário disso é complexa. Vários fatores como os afetivos, cognitivos, éticos, as crenças e os valores influenciam nessa formação, logo “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se no interior de um processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Esse sujeito que se forma é resultado de um conjunto de relações e processos, assim como nos afirma Bernard Charlot (2000), ele é ao mesmo tempo um ser singular e plural que se apropria do social sob uma forma específica, transformada 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**

representações, comportamentos, aspirações, práticas e etc. Ninguém escapa da influência de outros. Por isso, os processos formativos não se dão no isolamento. Charlot acrescenta:

Toda relação consigo é também relação com o outro, e toda relação com o outro é também relação consigo próprio. Há um princípio essencial para a construção de uma sociologia do sujeito: é porque cada um leva em si o fantasma do outro e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos que é possível uma sociologia do sujeito. Aí também, um princípio fundamental para compreender-se a experiência escolar e para analisar-se a relação com o saber: a experiência escolar é indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber. (CHARLOT, 2000, p. 46-47)

Penso que a formação precisa ser compreendida como um [...] “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 25). Partindo desse princípio, enquanto pesquisadora, venho refletindo sobre a relação de troca que se estabelece entre professoras e professores a partir de “experiência/sentido”, entendendo-os enquanto sujeitos participativos e com voz, atores do processo de formação.

Posto isto, o trabalho com narrativas na formação torna-se pertinente uma vez que busca desenvolver um processo que valoriza saberes e práticas dos(as) professores(as). 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

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

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

suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem” (JOSSO, 2010, p. 78).

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 *ibid.*). 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. Posto isto, tomo aqui a observação de Demartini (2008):

Os sujeitos constituem-se na diversidade e é na diversidade de situações/experiências que as relações ocorrem no campo educacional, não se podendo excluir qualquer elemento da trama que o constitui. 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.*).

Essa perspectiva de formação nos permite construir um olhar que valoriza as experiências de vida dos sujeitos sempre levando em conta suas complexidades e riqueza de conhecimento, nem sempre vistas dessa forma pelos próprios. Tenho observado que na busca de sujeitos colaboradores com pesquisas, sobretudo quando os convido a relatar suas trajetórias de vida e formação, é comum presenciar uma fala de desqualificação da própria experiência e da própria história.

Isso também é uma questão a 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, entendo ser importante ampliar a discussão a respeito da formação docente. Entretanto, não estou falando de qualquer formação, mas daquela fundada em uma epistemologia mais humana, mais sensível e dialógica, que instaure práticas instituintes. De acordo com Bragança:

Os indícios de pesquisa educacional levam-nos a perceber que a racionalidade em que estão assentados nossos cursos de formação inicial e continuada, muitas vezes, não dá ênfase à vida e às complexidades existenciais. Colocando-se 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**

longe da vida, temos dificuldade de tocar os sujeitos, de aflorar a experiência, favorecendo a vivência pontual e fragmentada que não encontra potência para produzir transformação nos sujeitos e nas escolas (BRAGANÇA, 2012, p. 32).

Sendo assim, é no esforço de buscar compreender como a vida dos sujeitos e toda sua complexidade podem ser incorporadas nos processos formativos, que venho me debruçando, entendendo a urgência de se pensar a formação dentro de uma perspectiva que não seja apenas baseada na racionalidade, mas também na subjetividade presente nas experiências dos sujeitos. Experiências essas que podem ser narradas.

Por isso ao narrar minha história mergulho num movimento que me possibilita reflexão pois ao relatar os fatos vividos reconstruo trajetórias percorridas reelaborando-as e dando-lhes novos significados. Posto isto, a narrativa não é a verdade literal, única e inquestionável dos fatos, antes, são representações que os sujeitos fazem podendo esses refletirem sobre suas próprias experiências, teorias e práticas.

Por conseguinte, as narrativas podem ser compreendidas como uma leitura que os sujeitos fazem de suas experiências. Uma leitura que tem a ver com a subjetividade, com aquilo que ele é, com aquilo que o constitui enquanto sujeito. Tem a ver com formação. Entender as narrativas como leituras de minhas experiências é atribuir sentidos em relação a mim mesma, ao que sou, ao que sei e ao que me forja. É um processo que em si já é formativo.

Sendo assim, faz-se necessário resgatar vozes e memórias até então silenciadas, buscando discutir, refletir e sobretudo socializar experiências de professores e professoras enquanto um desafio cujo o objetivo também é romper com práticas de formação homogeneizadoras de modo que tanto a singularidade quanto a pluralidade possam se tornar traços constitutivos do processo formativo.

Por isso a relação com o texto narrado seja pelo próprio autor que a narra ou de outros, precisa ser uma relação não de apropriação, mas de escuta atenta e sensível, cuja 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**

condição essencial é a modéstia que me coloca disposta a ouvir o que não sei e o que muitas vezes não quero. Disposta a transformar-me numa direção desconhecida em direção aos outros e a mim mesma.

**Referências Bibliográficas:**

- BRAGANÇA, Inês. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica**. Educação, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 157-164, maio/ago. 2011.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Relatos de experiência e investigação narrativa**. In: LARROSA, J. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- 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.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- 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. **Trajetórias 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.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- 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.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena Fernandes Helena. **Narrativa Pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação?**. Revista Teias, v. 12, n. 26, p. 11 pgs., 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**

**O SENSO COMUM E AS TEORIAS CIENTÍFICAS:  
CIÊNCIAS E DEBATES HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Greicy Silva de Alcântara**, IFRJ, greicyalcantara@hotmail.com

**Luana Lima Borges**, IFRJ, luanaborges92@hotmail.com

**Maylta Brandão dos Anjos**, IFRJ, maylta@yahoo.com.br

**Conhecimento científico**

A ciência nasceu no século XVII e busca produzir verdades através da observação da realidade com o levantamento de hipóteses, se legitimando em nossa sociedade de tal forma que, até hoje, acaba sendo ela a dar a última palavra, sabemos que o professor durante uma discussão sobre ciência em sala de aula pode e deve levantar com seus alunos discussões acerca da construção da ciência e de seus paradigmas e teorias.

Para Fioravanti (2013) no Brasil as conclusões dos cientistas são geralmente apresentadas como verdades inquestionáveis por isso, confiamos fielmente nos remédios que são produzidos pelos laboratórios farmacêuticos, nas receitas que nos são prescritas pelos médicos (SILVA, 2011) sem fazer nenhum questionamento e acabamos acreditando em tudo que nos é apresentado, cremos que o colchão da propaganda é o melhor e que o creme dental irá deixar nossos dentes brancos porque a mídia nos apresenta um produto dito comprovado cientificamente e esse jargão nos induz a pensar que a ciência está sempre correta e não comete erros ou equívocos. Para Fioravanti (2013) “O Enfoque Clássico está focado em resultados positivos, centra-se no cientista tomado individualmente e considera a ciência como um processo linear, pacífico e previsível” (p.320).



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 quase uma consonância o entendimento de que a ciência é uma verdade absoluta e irrefutável. Porém na observação da sua construção se faz claro o entendimento de que são as hipóteses levantadas sobre determinado fenômeno que deram origem a um ou mais conceitos científicos (FRANCELIN, 2004). A ciência se mostrada de forma empobrecida e distorcida pode criar rejeição por parte do cidadão dificultando o processo de ensino aprendizagem no que diz respeito a educação científica (CACHAPUZ *et al*, 2011). Podemos ver essa deformação da ciência também através da mídia. Diversas propagandas são utilizadas com o slogan “Comprovado cientificamente” o que induz o cidadão a uma visão deturpada da ciência, como se tudo que ciência mostrasse, fosse algo correto, não passível de erro. Cabe aqui ressaltar a importância do professor desmistificar a imagem que é veiculada dos cientistas podendo utilizar essas grosseiras deturpações da ciência midiática para problematizar o assunto em sala e trazer à visão desses alunos a ciência como algo mais próximo, assim estimulando-os a seguir até mesmo carreiras científicas. Em uma pesquisa realizada com crianças em educação pré escolar, cujo principal objetivo era a caracterização da concepção de Ciência e Cientista, verificou-se que elas possuem uma visão estereotipada da ciência e dos cientistas, para Martins (2016), essa imagem é formada a partir de desenhos e filmes que elas assistem. O ser humano é moldado pela sociedade em que vive, pelas questões de interesse que permeiam um determinado momento histórico e o espaço onde está inserido. Na modernidade, o conhecimento científico teve a mesma base do senso comum, fundamentada na relação causa e efeito, mas caminhando pela busca de algo novo, partindo da formulação das hipóteses, usando a experiência para refutar questões e chegar a respostas consistentes sobre os fenômenos observados (SILVA e NETO, 2015).

Dois grandes pensadores da Ciência do século XX, Thomas Kuhn e Karl Popper, levantaram questionamentos acerca da Ciência, levando à reflexão e a mudança da compreensão da mesma. Popper propõe a ideia de falseabilidade ou falibilismo, onde

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 questão ser considerada científica, precisa ser falseável. Segundo ele a ciência se desenvolve a partir de constantes revoluções e rupturas de paradigmas científicos, ou seja, a partir de buscas e tentativas para encontrar erros e falsear uma teoria vigente. Essas mudanças seriam constantes. Em controvérsia as ideias de Thomas Kuhn, Karl Popper afirma que esses intervalos de tempo são grande porque a Ciência se desenvolve de acordo com o paradigma vigente e quando ocorre uma ruptura causada pela insatisfação com o paradigma anterior é porque por algum motivo este paradigma não dava conta de responder mais os questionamentos da comunidade científica acerca de algo (FRANCELIN, 2004).

### **Senso Comum**

Durante séculos, para a humanidade, a religião e a crença foram os caminhos usados para dar sentido a busca pela verdade (FRANCELIN, 2004). Dessa forma os homens tentavam explicar suas inquietações quanto aos fenômenos da natureza e deram continuidade a evolução da espécie humana. Segundo Silva e Neto (2015), nesse percurso, a humanidade foi se constituindo a partir da seleção dos saberes que melhor atendiam às suas necessidades, reproduzindo e repassando esses conhecimentos às novas gerações. A princípio essa busca por explicações eram asseguradas por momentos estritamente orgânicos e posteriormente de saberes intuitivos, morais ou práticos. Logo entendemos que o senso comum está cheio de subjetividade ou seja é algo que varia de acordo com cada indivíduo. Esses saberes foram passados para as outras gerações através de contos e experiências de vida, desta forma os humanos foram selecionando quais saberes eram importantes para a sua sobrevivência e assim foram retendo e propagando os conhecimentos que consideravam mais importantes.

Na modernidade, o saber científico se originou na mesma base popular, pela necessidade humana e foi construído a partir das experiências vividas e por muitos anos a ideia da Ciência como salvacionista perdurou na sociedade, as descobertas 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**

invenções inebriaram a população, com a descentralização do poder da igreja e o domínio da burguesia o senso comum passou a ser visto como um conhecimento vulgar, pois a burguesia buscava as respostas à luz da Ciência após tantos anos sob a escuridão das explicações dogmáticas impostas pela igreja como forma de controle social.

Atualmente temos alguns exemplos em nosso cotidiano de credices e superstições do senso comum que ainda não são comprovadas pela ciência. O fato de cortar o cabelo na lua crescente não fará com que ele cresça mais rápido, ainda não há nenhuma constatação científica que afirme que o crescimento do cabelo está diretamente relacionado às fases da lua. Outro exemplo de uma credice trazida até hoje pelo senso comum é o chá de camomila, muitos afirmam que ao tomar este chá a pessoa fica mais calma. Isso não é comprovado cientificamente porém existem pessoas que afirmam que isso funciona. Logo, podemos entender o porquê não devemos descartar o conhecimento comum, ele pode não ser considerado verdade por muitos por não ter sido submetido a uma metodologia característica do conhecimento científico mas ao longo de muitos anos vem sendo utilizado pela sociedade e de alguma forma traz para seus adeptos alguma forma de conforto, esperança ou até mesmo evolução de pensamento.

### **Saber científico versus saber popular**

Na relação entre saber científico e saber popular sobressai a ideologia de que o saber popular, aquele que veio se acumulando com o crescimento da humanidade e de acordo com a sua importância para o desenvolvimento do conhecimento, é inferior ao científico isso por não passar pelos critérios avaliativos do método científico. Não podemos afirmar a supremacia de um sobre o outro já que um depende do outro para se constituir. Sobre isso, Francelin (2004) afirmar que os conceitos nascem no cotidiano, surgindo da necessidade de sobrevivência humana e são apropriadas pelo meio científico. Esses conceitos tornam-se científicos quando romperem com o cotidiano 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**

deixam de ser fundamentados em hipóteses passando a ser fundamentados em teorias previamente testadas e aprovadas pela ciência.

Sem deduções sobre um fenômeno não existe interesse em pesquisá-lo, o ponto de partida é necessário e ele se constrói no seio da sociedade fomentado pela necessidade das relações sociais e políticas, a necessidade individual que caminha para a coletiva e se legitima a partir do interesses que permeiam esse espaço social. Francelin (2004) corrobora com essa reflexão ao afirmar que:

O pensamento científico não se forma nem se transforma apenas pelo experimento, pelo contrário, anterior à práxis científica estão a ideia, o pensamento, o “conhecimento do conhecimento”, a filosofia da ciência, que trazem à tona as discussões em torno da epistemologia, dos paradigmas, da ética, da moral, da política, enfim, características relacionadas e inter-relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento e aos possíveis desdobramentos e consequências que possam trazer.

### **Formação do Professor**

Algo muito inquietante é saber como os professores são formados para orientar seus alunos a esta reflexão sobre conhecimento do senso comum e o conhecimento científico. Isso é algo que pode não ser respondido abaixo mas que com certeza nos levará a uma profunda reflexão acerca deste tema. Para Borba *et. al* (2014) as atividades que o professor desenvolve em sua sala de aula como docente são reflexos da sua formação inicial então para ter uma prática reflexiva acerca do conhecimento científico, do senso comum e de todas as vertentes que envolvem estes assuntos julgamos 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**

necessário que essas discussões sejam fomentadas ao longo da formação inicial do professor.

Carvalho e Perez (1993) nos dão um norte quando nos afirmam o que deveria saber fazer o professor de ciências, apresentando como questões fundamentais: conhecer a matéria a ser ensinada, conhecer e questionar o conhecimento docente espontâneo, ou seja, os saberes que o mesmo possui a partir da sua experiência de vida, envolvendo questões simplistas não somente sobre o seu dia a dia mas também a sua prática docente, adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem de ciências, saber refletir sobre sua prática, saber pesquisar e preparar suas aulas. Somente a partir de uma formação crítica e reflexiva o professor poderá compreender o processo da construção da ciência e auxiliar seu aluno a perceber como se dá essa construção. Ele será capaz de não se ater apenas aos domínios dos conceitos científicos mas a compreensão de como se dá a construção da ciência ao longo dos anos percebendo de onde parte essa construção e de como o conhecimento espontâneo é importante neste processo, fomentando assim a curiosidade dos alunos, o questionamento e a busca por explicações à luz da ciência.

O respeito ao conhecimento prévio do aluno, a preocupação em superar as visões do senso comum, a visão de promover a compreensão do mundo, demonstram que o professor percebeu que precisa trabalhar para superar o ensino tradicional, considerando a bagagem cultural que o aluno traz de fora da escola e que esses alunos, como cidadãos, precisam aprender a ter uma participação consciente no seu bairro, na sua cidade e na sociedade como um todo (GABINI e DINIZ, 2012).

Dessa forma se faz necessário o professor se atentar ao fato que a superação das visões do senso comum em nenhum momento se refere a desprezar o senso comum como um saber inferior mas tendo a escola o papel da formalização dos conteúdos, precisa propiciar aos seus alunos a apropriação dos conceitos científicos, quando o professor compreende como ocorre a construção do saber científico, torna-se mais fácil ensinar ciências.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 ensino de ciências a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirma que:

[...] ao longo do ensino fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. (BRASIL, 2017, p.319).

Sendo assim o ensino de ciências deve priorizar uma formação global do sujeito, tornando-o capaz de compreender os conceitos científicos e fazer uso dos mesmos no seu cotidiano. Isso deve ser feito de forma humanizada, sendo construído e significado a partir da realidade do aluno e somente um educador crítico e reflexivo consegue criar um ambiente acolhedor as concepções prévias do educando, aos saberes que ele adquiriu fora do espaço escolar, o senso comum, enraizado na sua cultura e vivência.

Afirmamos ainda que a formação inicial do indivíduo pode ser incapaz de atender a todas as suas necessidade como futuro professor e por isso corroboramos com Selles (2002) que é necessário permitir que o professor tenha acesso à uma formação continuada, sendo assim necessários mais investimentos nesta área a fim de contribuir para um melhor aperfeiçoamento da prática do professor acerca de diversos assuntos.

## **Conclusão**

Baseando-nos nos pressupostos analisados nesta pesquisa podemos concluir que o senso comum e o saber científico estão sempre ligados. Eles não são a mesma coisa mas um depende do outro e essa ideia deve ser considerada pelos professores durante suas aulas. Sendo assim, se faz necessário o cuidado para não menosprezar o conhecimento do senso comum e também não banalizar o saber científico e sim

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

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

compreender a necessidade dos métodos científicos e valorizar o esforço dos profissionais que se dedicam por tanto tempo sobre fenômenos, a fim de descobrir tratamentos, cura, conforto e outras questões necessárias para a nossa sociedade.

Francelin (2004) toma cuidado ao explicar que a crítica não é voltada à razão, mas ao uso da razão como único caminho para a construção do conhecimento verdadeiro, uma das funções da racionalidade é construir hipóteses para sustentar a verdade e refutar o que não atende mais como definição esperada a determinado fenômeno. Ser capaz de fazer uma determinada tarefa melhor do que o outro, não quer dizer ser mais inteligente, apenas se dedicou mais tempo a aprender a desenvolver aquela ação e mostrando isso aos alunos podemos, como professores, instigar neles a vontade de seguir a carreira científica percebendo que não é algo que está tão distante deles.

Salientamos que devemos ter cuidado com a imagem que é veiculado dos nossos cientistas, uma visão do cientista como mito é muito perigosa porque pode induzir o comportamento e inibir o pensamento dos cidadãos. Dessa forma a sociedade tende a ver o cientista como o ser capaz de pensar corretamente, quando na verdade o cientista é alguém que se especializou em determinado assunto e está acostumado a enxergar sob a sua ótica específica (ALVES, 2005).

A Ciência precisa se aproximar do senso comum com a proposta de aumentar o questionamento e a reflexão sobre o que ocorre, se revestindo do olhar despido de paradigmas a fim de analisar os fenômenos sob uma ótica mais ampla, em busca da compreensão da ciência como construção humana, falível e permeada de interesses sociais e políticos. Compreendendo que nenhum conhecimento se estrutura antes de se levantar hipóteses sobre o fato e isso só ocorre quando por necessidade é preciso descobrir alguma coisa, essa necessidade é fomentada e alimentada no cotidiano, enraizada na cultura de determinado grupo social.

Concluimos também que senso comum e o saber científico são interligados, ambos nasceram a partir da necessidade humana, partindo uma da outra em 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**

constante vai e vem, corroboramos com Vygotsky (1991) que afirma que quanto mais conhecimento formal mais o pensamento espontâneo é desenvolvido. Isso se dá porque quanto mais aprendemos mais curiosidade temos sobre outras coisas e vamos tentando descobrir explicações e soluções das quais nem sempre cabe ao método científico atender, ficando apenas na esfera do senso comum mas atendendo na prática o sentimento que o originou.

Carvalho (2006) afirma que não basta o professor saber que o processo de aprendizagem consiste no aluno se apropriar de um novo gênero discursivo, o gênero científico escolar, mas também precisa proporcionar aos alunos condições para argumentar proporcionando-lhes um ambiente propício para que reflitam sobre seus pensamentos, aprendendo a reformulá-los por meio da troca de conhecimentos coletivos e tomada de decisões.

Além disso, o professor deve ser reflexivo e enxergar o aluno como centro do processo de aprendizagem e compreender que a construção dos saberes se dá partindo dos conhecimentos prévios, muitas das vezes do senso comum, ou seja, o saber empírico que o aluno utiliza para compreender o mundo e ancorar as suas experiências. Ressaltamos que a formação, tanto inicial quanto continuada, do professor deve lhes dar base para toda essa reflexão.

## **Referências**

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. A Área de Ciências da Natureza. Secretaria de Educação - Brasília: MEC/SEF 2017.
- BORBA, R. E. S. R.; PESSOA, C. A. S.; ROCHA, C. A.; ASSIS, A. B. A formação de professores de anos iniciais do ensino fundamental para o ensino da combinatória. **Revista Paranaense de educação matemática**, v.3, n.4. Paraná, 2014.
- CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino de ciências**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARVALHO, A. M. P. & GIL PEREZ, D. **Formação de professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, p. 120 1993.



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

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

CARVALHO, A. M. P. In. CARVALHO, A. M. P. (org). Ensino de Ciências: unindo a pesquisa a prática. 1º ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

FIORAVANTI, C. H. Um enfoque mais amplo para o Jornalismo Científico. **Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v.36, n.2, p. 315-332, jul./dez. São Paulo, 2013.

FRANCELIN, M. M. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos- **Ciência da Informação**. v.33, n.3, p.26-34, Brasília, 2004.

GABINI, W. S.; DINIZ, R. E. S. **Formação docente e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: O foco na escola**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 2012, Campinas.

MARTINS, A. F. S. **A visão de ciência e de cientista de crianças em educação pré-escolar**. 2016. Relatório Final de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Universidade de Aveiro – Departamento de Educação e Psicologia.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: Anotações de um projeto. **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n.2, 2002.

SILVA, S. F.; NETO J. F. de M. Saber Popular e saber científico. **Revista Temas em Educação**. v. 24, n.2, p. 137-154, João Pessoa, 2015.

SILVA, S. S. A relação entre ciência e senso comum para uma compreensão do patrimônio cultural de natureza material e imaterial. **Revista Ponto Urbe**, n.9, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovch. **Pensamento e Linguagem**. 3ª ed. Rio de Janeiro: 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**

## **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](mailto:amsousa.silva@gmail.com)

**Sabrina Nogueira da Silva**, FACHA - [sab.nogueira@gmail.com](mailto:sab.nogueira@gmail.com)

**Jeanne Denise Bezerra de Barros**, UERJ – [jeanne@ime.uerj.br](mailto:jeanne@ime.uerj.br)

### **Introdução**

Neste artigo, procuramos apresentar resultados de uma dissertação de mestrado em Educação apresentada na Argentina, na qual buscou-se 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 semi-estruturada; narrativa e análise documental. Os informantes da pesquisa foram: vinte e quatro profissionais da educação, atuantes nas três esferas: municipal, estadual e federal. Sendo um coordenador de educação especial, sete professores de matemática, quatorze professores que atuam com surdos e 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 dada pelos estudos de Nóvoa (1995), Lacerda (1989, 2003), Skliar (1998, 1999, 2001), Perlin (2000), Quadros (2003); Moreira y Fernandes (2006, 2009), Dorziat (2006), Lopes (2007) y 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 com o intuito de não se cometer os mesmos equívocos do passado. Percebemos ainda, que se faz necessário uma reflexão sobre educação especial na formação do professor de matemática para que se tenha 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**

transformação da realidade social e uma escola de qualidade para todos. Atualmente, observa-se uma mudança significativa da sociedade com relação 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 desde a sua língua às didáticas de ensino, neste caso, em particular, as transmissões de conhecimento da matemática.

Tendo em vista essas inovações legislativas, o presente trabalho buscará analisar como está se dando a formação do professor na perspectiva do ensino de matemática para surdos no Rio de Janeiro. Especificamente, buscaremos: I – descrever historicamente a educação para os surdos em diferentes períodos históricos; II - apresentar a legislação referente à pessoa surda; III - conhecer como ocorrem as políticas de inclusão educativa para alunos surdos, apontando como se dá esse processo; IV- analisar, por fim, o nível de satisfação e o que se pode melhorar neste aspecto específico descrito no presente trabalho.

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 buscará aprofundar a bibliografia referente ao desenvolvimento do ensino de matemática para surdos, do ponto de vista histórico. Depois buscaremos para fazer a pesquisa de campo, coletando dados de entrevista junto a profissionais de educação e com 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 se estabeleceu 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

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

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

significativos. A entrevista terá como foco os professores que trabalham nas 3 (três) esferas (federal, estadual e municipal) com alunos surdos.

Foi usada a metodologia qualitativa, sendo assim, o instrumento trouxe um total de 20 perguntas que foram aplicadas a um total de 22 (vinte e dois) profissionais de educação e 2 (duas) alunas de licenciaturas. Para 23 (vinte e três) entrevistados, o questionário versando sobre formação do educador de surdos consiste em 16 (dezesseis) perguntas; para quatro desses, além dessas 16 (dezesseis), há mais 4 (quatro) perguntas; por fim, para um entrevistado tratamos do tema escola bilíngüe, especificamente, sobre a criação de uma escola bilíngüe.

### **Leis Educacionais Brasileiras**

Todos os governos no Brasil tem se empenhado na inclusão. Diversas leis estão sendo criadas. Em 2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais/ Libras, por meio da Lei nº 10.436, como a Língua das comunidades surdas brasileiras, que no seu artigo 4º, dispõe que o sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais / Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ver Tabela 24.

Tabela 24: Trechos de algumas das Leis Educacionais Brasileiras

1961	LEI 4.024	Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	TÍTULO XII- Dos Recursos para a Educação Art. 93. Os recursos previstos no art. 169, da Constituição Federal, será aplicado, preferencialmente, na manutenção 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**

			<p>desenvolvimento do sistema público de ensino, de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, a fim de assegurar:</p> <p>§ 1º Os gastos com educação são considerados:</p> <p>c) os de aperfeiçoamento de professores, incentivo à investigação e realização de congressos e conferências</p>
1971	LEI 5.692	Lei que estabelece diretrizes e bases para o ensino de 1ª e 2ª séries e dá outras providências	<p>Art. 11. O ano letivo e o semestre, independentemente do ano calendário, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluindo-se o tempo reservado para os testes finais, caso sejam adotados.</p> <p>Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, através de um planejamento pertinente, a constante melhoria e atualização de seus professores e especialistas em Educação.</p> <p>§ 1º Os estabelecimentos de</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**

			ensino de 1º e 2º grau operarão entre períodos acadêmicos regulares, entre outras atividades, proporcionando estudos de recuperação a alunos subutilizados e ministrando, intensivamente, cursos, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de desenvolvimento de professores e cursos especiais de natureza complementar.
1989	LEI 7853	Lei que prevê apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, na Coordenação Nacional de Integração do Portador Deficiente, institui a proteção jurisdicional dos interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina as ações do Ministério Público, define crimes e dá outras medidas.	Artigo 2o§ apenas. Para os fins previstos no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta deverão dispensar, no âmbito de sua qualificação e finalidade, às matérias abrangidas por esta Lei, prioridade e tratamento adequado, para facilitar, sem prejuízo de outros, as seguintes medidas:  III - na área de formação profissional e trabalho:  a) apoio governamental 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**

			formação profissional e garantia de acesso aos serviços envolvidos, inclusive cursos regulares voltados à formação profissional.
1996	LEI 9394	Estabelece as diretrizes e fundamentos da educação nacional	TÍTULO VI- Dos profissionais da educação Art. 61. A formação dos profissionais da educação, a fim de atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada etapa do desenvolvimento do aluno, será baseada: - na associação entre teorias e práticas, inclusive através de treinamento em serviço; Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e planos de carreira do ensino público: II - desenvolvimento profissional continuado, incluindo licenciamento periódico remunerado para esse 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**

1999	DECRETO 3.298	Estabelece como diretrizes e fundamentos da educação nacional Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Deficiente Transportadora, consolida as normas de proteção e dá outras providências	Seção II - Acesso à Educação Art. 24. Os órgãos e entidades da Administração Pública Federal, direta e indireta, responsáveis pela educação darão prioridade e tratamento adequado às matérias objeto deste Decreto, o que permitirá, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: VI - o acesso do aluno à deficiência aos benefícios conferidos aos demais alunos, incluindo material escolar, transporte, lanche escolar e bolsa de estudos. § 4º A educação especial contará com equipe multidisciplinar, com especialização adequada, e adotará orientações pedagógicas individualizadas. No capítulo sobre a Política de Treinamento para Profissionais Especializados Art. 49. Os órgãos e entidades da Administração Pública Federal, direta e indireta, responsáveis pela formação de recursos humanos, devem dispensar aos assuntos abrangidos por este
------	------------------	---	--



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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>decreto prioridade e tratamento adequado, o que permite, sem prejuízo de outros, a seguintes medidas:</p> <p>I - treinamento e capacitação de professores de nível médio e superior para educação especial, técnicos de nível médio e superior especializados em habilitação e reabilitação, e instrutores e professores para formação profissional;</p> <p>II - formação e qualificação profissional, nas diversas áreas de conhecimento e recursos humanos que atendam às demandas da pessoa com deficiência;</p>
2002	LEI 10.436	Sobre Libras Linguagem de sinais brasileira e outros assuntos.	<p>Art. 4º O sistema federal de ensino e os sistemas estaduais de ensino do Distrito Federal e Município garantirão a inclusão em cursos de formação, educação especial, fonoaudiologia e docência nos níveis médio e superior, o Brazilian Sign</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**

2005	DECRETO 5.626	Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Language Education-libras. , como parte integrante do PCN nacional currículo de parâmetros, como a legislação vigente.
2012	LEI 12764	Institui a Política Nacional para a Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo; e altera o § 3º do art. 98 da Lei em 8.112, de 11 de dezembro de 1990.	Art. 2º São diretrizes da Política Nacional para a Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo: VII - o incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro do autismo, bem como pais e cuidadores;

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

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

2015	LEI 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	CAPÍTULO IV - O DIREITO À EDUCAÇÃO Art. 28. Compete ao poder público garantir, criar, desenvolver, implementar, incentivar, supervisionar e avaliar: XI - formação e disponibilização de professores para atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes das Libras, de guias de interpretação e de profissionais de apoio;
1990	<b>LEI 8.069</b>	Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.	Art. 54 - é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:  III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
2011	DECRETO Nº 7.611	Estabelece proteção total para crianças e adolescentes.	Art 5. § 3o Salas de recursos multifuncionais têm ambientes, equipamentos e materiais didáticos e oferta educacional do especialista em serviços educacionais. § 4oA produção e distribuição de recursos

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 e aprendizagem acessibilidade incluem material didático e livros didáticos em Braille, áudio e linguagem de sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, software de comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que permitem acesso ao currículo. .
--	--	--	---

Sendo assim, o governo federal tem muitas leis que subsidiam a inclusão dos surdos no ensino regular, tanto âmbito social, quanto no pedagógico, mas nem sempre elas são postas em prática. As políticas públicas de educação inclusiva garantem o direito a todo cidadão brasileiro a uma educação plena e significativa. Entretanto, inquieta-nos saber se a escola regular, no atual contexto em que vivem os surdos no Brasil, está sendo significativa.

**Problema**

Quanto ao problema específico do presente trabalho, tentamos responder aos seguintes questionamentos: Como se encontra a formação do professor na educação de surdos no Rio de Janeiro? E como se encontra, em particular, a formação do professor de matemática para estes casos? A decisão de direcionar o trabalho aos professores de matemática busca cumprir o objetivo de avaliar o ensino de matemática dos surdos.

**Análise dos dados**

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 conjunto de vinte e quatro informantes, sete são graduadas em matemática, dois estão estudando licenciatura em matemática, sete são pedagogas (três com formação específica na área da surdez), três são graduadas em letras, uma em comunicação social, duas fonoaudiólogas e dois informantes são graduadas em história (uma atualmente aposentada), veja Gráfico 1. Assim esse grupo, excetos 2 alunas, três são doutores, dois são mestres e dois tem especialização na área da surdez.

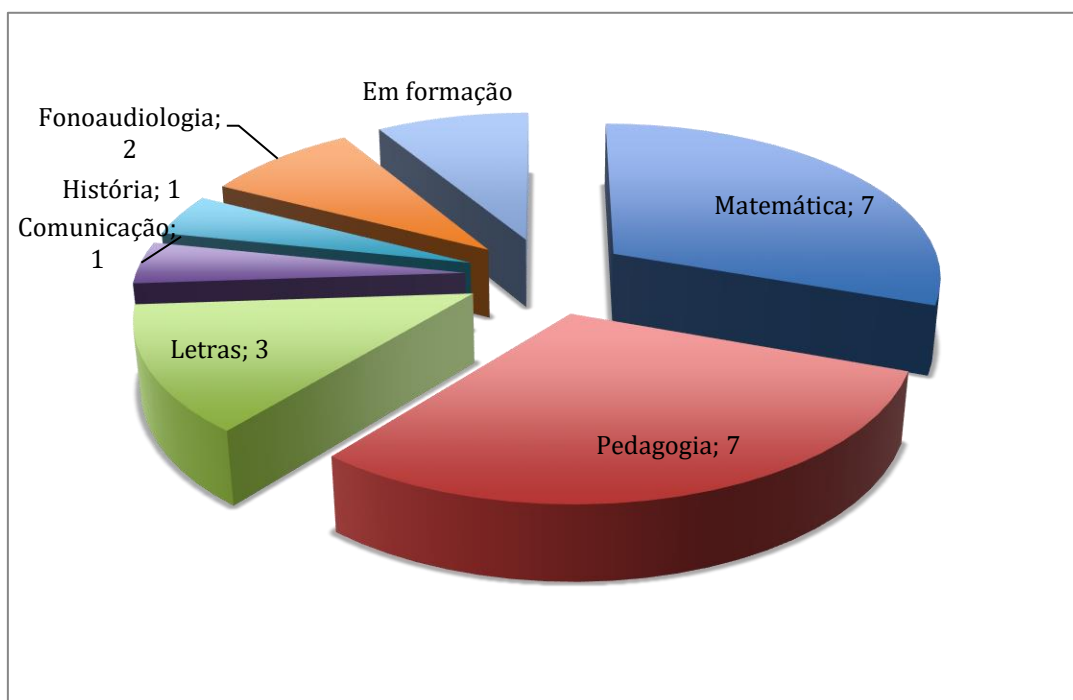


Gráfico 1: Formação acadêmica de vinte e quatro formandos

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

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

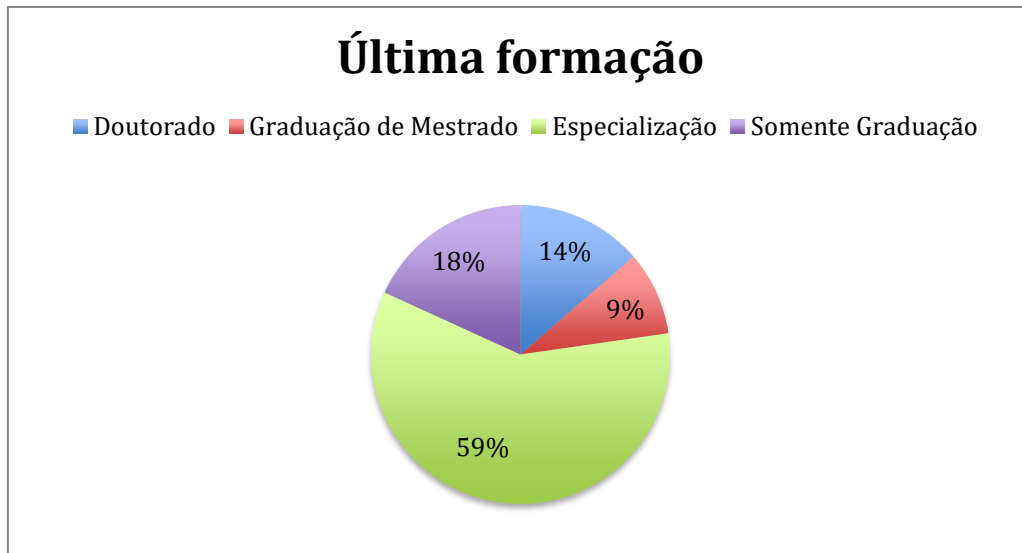


Gráfico 2: Formação de vinte e quatro informantes

O Gráfico 3: apresenta em qual ano os vinte e quatro informantes terminaram sua formação, lembrando que duas delas são estudantes.

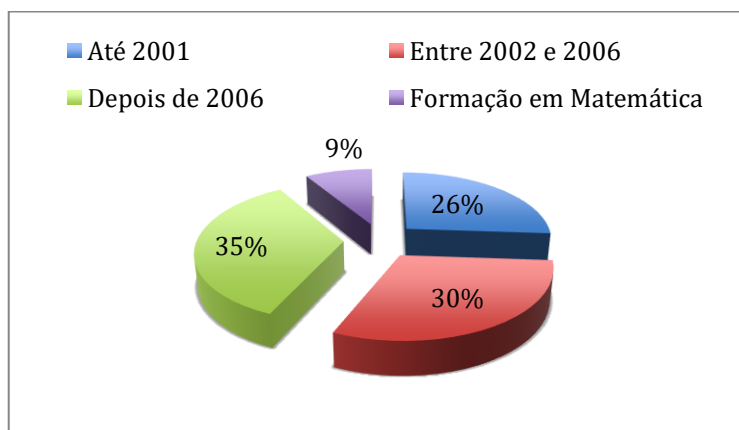


Gráfico 3: Ano de formação da graduação

**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**

Das vinte e quatro informantes, três trabalham somente em âmbito federal, iete na esfera estadual, dez na esfera municipal e as alunas estudam em universidade estadual (Gráfico 4). O objetivo das entrevistas foi conseguir das três esferas a importância da formação dos professores para atuar com surdos. É necessário lembrar que no Estado do Rio de Janeiro o professor da esfera municipal trabalha com os primeiros anos escolares (Ensino Fundamental), enquanto no Estado, o professor da educação básica trabalha somente com o Ensino Médio. O trabalho dos professores da esfera Federal são no INES especializado no ensino para surdos. Das entrevistas com os vinte e quatro informantes uma foi com o coordenador de Educação Inclusiva do município de São Gonçalo e quatro nunca tiveram contato com alunos surdos.

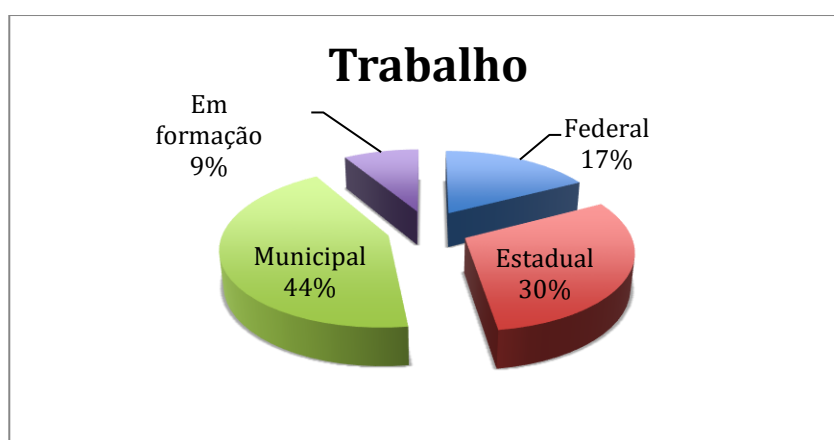


Gráfico 4: Esfera de trabalho

O Gráfico 5: apresenta em que local / locais do estado de Ríó de Janeiro os estudantes tem experiência em ensinar. Duque de Caxias e São Gonçalo são os lugares de onde a maioria dos estudantes trabalham. Em terceiro lugar vem Niterói e outros tem experiência de trabalho na capital de Ríó de Janeiro, Maricá e Itaboraí.



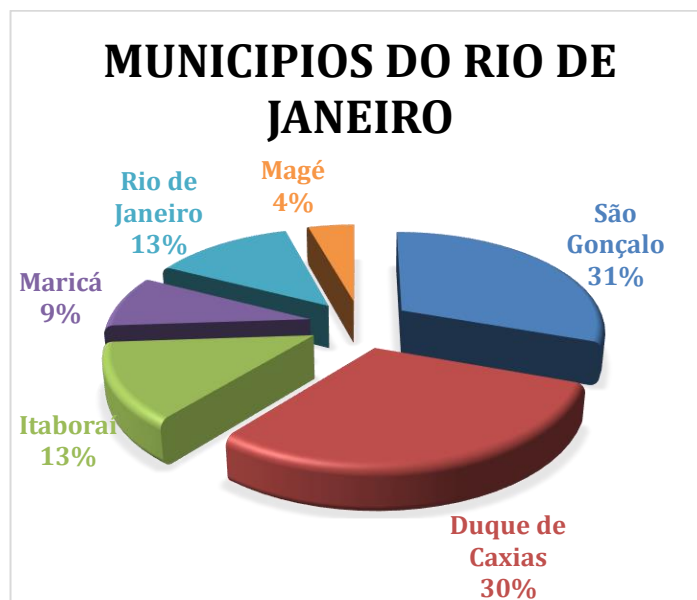


Gráfico 5: Lugar de trabalho

A partir das entrevistas, se pode concluir que seis estudantes terminaram a graduação até o ano de 2001, sete em 2001-2006, e os outros depois de 2006. No total de vinte e quatro estudantes, somando com as alunas em formação, podemos observar que não tiveram nenhum contato com a política de inclusão somente para os seis estudantes que terminaram a graduação até 2001 (veja Gráfico 6). Neste gráfico, se vê que, para esse grupo de estudantes metade aprova a inclusão. Para os sete professores que terminaram a graduação entre 2002 e 2006, três tiveram contato com a política de inclusão, sendo que somente um não aprova a inclusão. Para os oito estudantes formados depois do ano de 2006 - dois não tiveram contato com a política de inclusão, um teve muito pouco contato e um aprova a inclusão.

No Gráfico 7, recapitulamos o grau máximo do grupo de dezenove estudantes porque dois estudantes não especificam onde trabalham, exceto às alunas em formação. Uma das alunas trabalha nas esferas municipal e federal. Por tanto, o cenário descrito pelas respostas dos professores sobre o contato que tiveram com as políticas de 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**

e licenciatura e bacharelado, mostrou que os professores que são graduados recentemente tiveram contato e as mais antigas não tiveram acesso.

Gráfico 6: Incluso em sala de aula

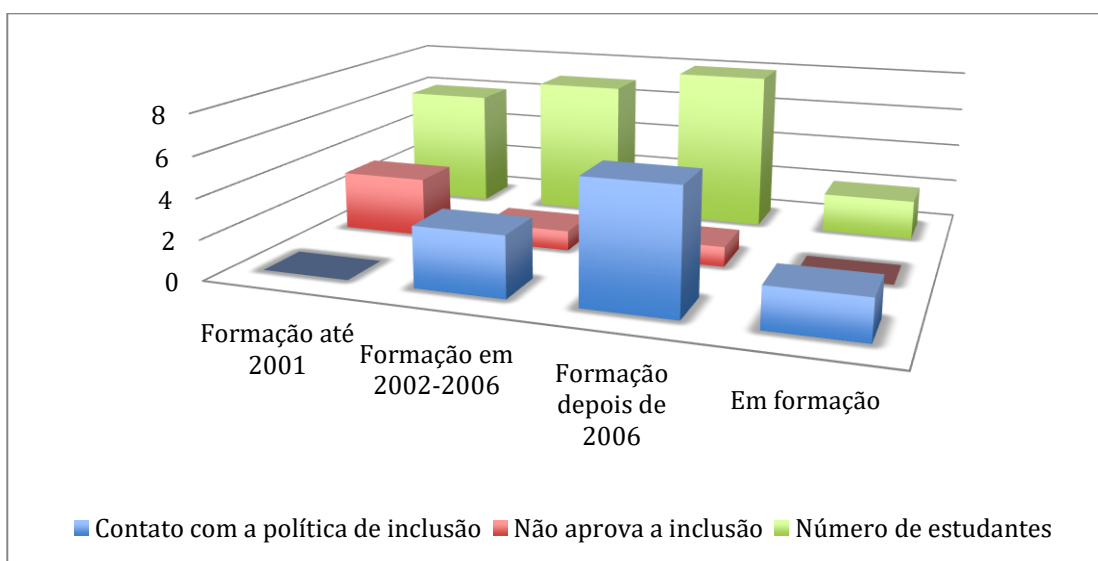
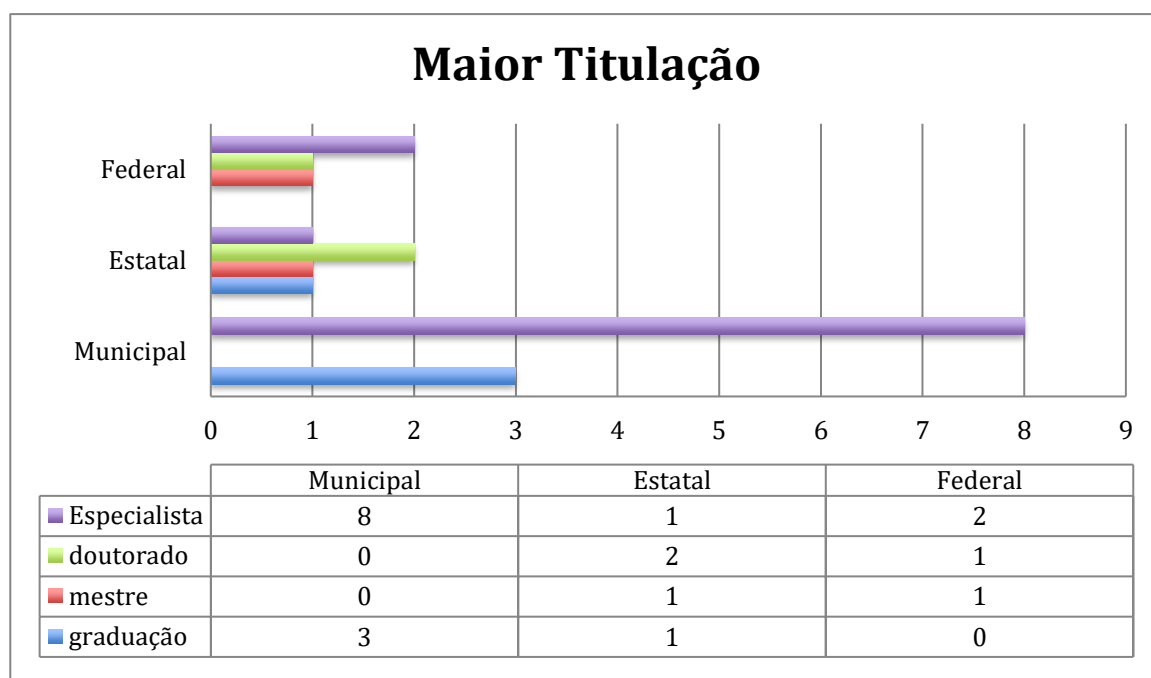


Gráfico 7: Maior titulação



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 olhar para este grupo de entrevistados, a pesquisa revelou que a maioria dos professores de matemática não é contra a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas eles percebem como esta política está sendo implementada, além da falta de treinamento de professores de matemática. para atuar na aula regular com alunos surdos.

Em termos de como as classes de escolas regulares formadas por pessoas surdas e ouvintes são vistas, 50% acreditam positivo. De acordo com a pesquisa realizada, 100% dos professores afirmam a falta de preparo para atuar com alunos surdos incluídos na classe regular. Humberto Bethoven, Coordenador de Educação Especial de São Gonçalo, município do Rio de Janeiro, disse: "Eu acredito que a escola bilíngue é a melhor forma de educação para surdos. O diferencial é o compromisso de ensinar Libras como língua principal, seguido pela compreensão da linguagem escrita em Português "(Apêndice B). Ele tem sido um desafio a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil neste grupo de pessoas surdas que usam as habilidades de linguagem e a capacidade de se adaptar vai diminuir. Discutir a educação de surdos e como ela tem sido em relação a sua existência à realidade de suas necessidades que tem sido negligenciada. Deixados a margem das questões sociais, culturais e educacionais os surdos muitas vezes não são vistos pela Sociedade pelo seu potencial e sim por suas limitações impostas pela sua condição. São definidos como deficiente e, portanto, incapazes, isso ocorre devido aos anos de atraso da aquisição da linguagem que pode afetar o seu desenvolvimento e que, na maioria das vezes, o acesso é mesmo inexistente.

### **Considerações finais**

O trabalho conclui que do ponto de vista do marco regulatório para ensino a surdos, houve uma evolução significativa ao longo do tempo. Entretanto, deve-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**

umentar o apoio do uso de línguas de sinais, o que contribuiria para a expansão e melhor acesso aos alunos surdos. Quanto às entrevistas, notou-se que os professores reconhecem a importância do ensino de libras para o aluno surdo. Inclusive, após 2002, observou-se a inclusão nos currículos de licenciatura linguagem em libras, inclusive formando pedagogas com curso título de bilíngüe.

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. Apesar dos avanços nas políticas públicas em relação à inclusão escolar da pessoa surda. Vislumbra-se 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 de forma a que estes profissionais, devidamente qualificados, possibilitando que os alunos surdos possam receber informações nas línguas de sinais. Por fim, professores de matemática, especificamente, consideram que a linguagem de libras é um obstáculo no processo de comunicação de ensino dessa disciplina, o que nos mostra, mais uma vez, para a necessidade de que o professor regente e outros profissionais tenham uma formação continuada, bilíngüe, para atender aos alunos surdos; estando certo que dentre os professores entrevistados carecem de um processo de capacitação maior para atuar nessa área.

## **Referências**

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](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.

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

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

\_\_\_\_\_, L. F. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: TempoBrasileiro, 1995.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, C. B. F. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Mediação: 2009.

MOURA, M. C.; ARENA, S. A.; CAMPOS, S. R. L. Educação de Surdos: práticas e perspectivas. v.1. São Paulo: Santos, 2008.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

\_\_\_\_\_, R. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC; SEESP, 2004. QUADROS, R. (Org.). Estudos Surdos I – Série de Pesquisas. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006. QUADROS, R.; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais- Libras. In: VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. Educação de Surdos: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. \_\_\_\_\_, R.; KARNOPP, L. Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, C. (Org). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. L. As imagens do outro sobre a cultura surda. 1 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008. 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**

## **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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 (CAPINÓPOLIS, 2018), 36% das crianças nessa faixa etária estão sendo 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



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 nível socioeconômico, não atende a zona rural, com a média de aluno/sala 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**

## **A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO PRECURSOR DOS DIREITOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS**

**Luciana Vieira Lopes, UFF, [luzalopes@bol.com.br](mailto: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,

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

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

pendeu aos ditames e métodos, 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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 formais de saúde e de educação. O aspecto mais cruel dessa realidade reside no 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 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



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 verificar as consequências do alarmante sucateamento na desvalorização dos planos de carreira dos profissionais da educação, na precariedade das condições materiais objetivas de 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 precípua 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



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

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

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 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**

## **A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR PARA A PRÁTICA**

**Elenísia Pereira Couto (UNEB)**

[le\\_coutoo@hotmail.com](mailto:le_coutoo@hotmail.com)

**Eliseu Pereira Couto (UFBA)**

[zeu\\_uefs@hotmail.com](mailto:zeu_uefs@hotmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

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. Refletimos, 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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 sistematizado para essa categoria. Sendo assim, levantamos uma questão bem debatida nos encontros sobre currículo e formação: quem forma o formador?

### **A LEGISLAÇÃO E A UNIVERSIDADE NA PAUTA DA FORMAÇÃO**

O professor universitário é um professor formador, por isso requer uma formação mais sistematizada que lhe possibilite formar bons professores. Talvez essa formação se alinhe com o que propõe a meta 14 do plano nacional de educação que atualmente descompassa diante de um cenário político que anuncia a “morte” das universidades públicas. Porque anunciar cortes em bolsas de estudo e pesquisa é ferir mortalmente a essência dessas instituições e conseqüentemente a qualidade do ensino. Pensamos que só com um ciclo bem orquestrado, pensado e vivenciado, a educação caminhará para o nível da excelência. Bons professores pesquisadores com nível de pós-doutorado podem compartilhar experiências com outros professores universitários iniciantes. Estes por sua vez podem preparar melhor futuros professores que atuarão na educação básica. Concordamos, portanto, com Mizukami, (2005, p.08) quando afirma que

[...] de maneira geral, não há preparação formal para o formador; que em muitas áreas do conhecimento os processos seletivos relacionados à contratação docente em Instituições de Ensino Superior priorizam a linha de pesquisa e não a docência [...] Via de regra não se encontra explicitação formal de um currículo direcionado à formação do formador que contemple quem a IES considera como formador e o que esse formador

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

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

deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar. (MIZUKAMI, 2005, p.08).

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-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.

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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) dá pouca ênfase ao ensino superior. 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. Os cursos de pós-graduação com o aval da Lei de Diretrizes e Base da Educação são os responsáveis por dar essa formação a este docente. Entretanto, segundo Soares e Cunha (2010) os cursos de pós-graduação não têm como visão prioritária a formação docente, e sim

a formação de professorado competente para atender a expansão quantitativa e a elevação da qualidade do ensino superior, 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**

estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica, mediante a formação consistente de pesquisadores e o treinamento de alto nível de técnicos e intelectuais para atender as necessidades do desenvolvimento nacional, (SOARES E CUNHA, 2010, p.24).

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. A partir disso 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. Essa preocupação, talvez, já seja a ressonância das metas 12 a 17 do Plano Nacional de Educação, porém não basta se preocupar com o aumento do número de docentes que estão se titulando, mas com a qualidade dessa formação. Portanto pensamos que é necessária uma melhor sistematização na regulamentação.

Conforme aponta (SOARES e CUNHA, 2010, p. 40):

Essa regulamentação pressupõe a formulação de elementos compartilhados na perspectiva de um ideal de prática profissional entendida como uma relação intersubjetiva. Implica a definição de normas a serem seguidas pelos profissionais e pelas instituições, com intuito de garantir a qualidade dos serviços prestados por esses profissionais e as condições essenciais para que essa qualidade seja assegurada. (SOARES e CUNHA, 2010, p. 40).

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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, segundo Soares e Cunha (2010), 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.

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.

Geralmente os professores ingressam [...] recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, [...] não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatório, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – esses sim, objeto de preocupação e controle institucional. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 37).

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 tem titulação de mestrado ou doutorado, no entanto, segundo (CARDOSO,

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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, p.15) “os professores iniciam a carreira docente com conhecimento avançado em determinado conteúdo, mas continuam sem preparação específica para a docência.”

## **IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR.**

Nesse tópico, faz-se um breve apanhado de pesquisas que mostram como a formação docente tem sido pensada e o que tem sido feito na prática pelos órgãos e instituições educacionais responsáveis por essa formação.

Em pesquisa realizada por Mauése Camargo (2014) no período que compreende os anos da década de 2000, o Brasil influenciado por estudos avaliativos de organismos internacionais, procurou através de leis e de sucessivas emendas na LDB, implantar políticas e ações de formação e incentivo que contemplasse o profissional da educação em seus variados níveis, porém com o olhar mais voltado para o ensino básico que é de responsabilidade maior do governo, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino.

Vê-se que a preocupação com a qualidade da educação, não só do Brasil, mas de outros países vem sendo pauta também dos organismos internacionais que avaliam o nível da qualidade do ensino e fazem recomendações de ações a serem desenvolvidas, visando à melhoria dessa qualidade. Conforme explicitam as autoras em sua pesquisa, o Brasil se comprometeu com estes organismos e procurou seguir essas recomendações.

Percebe-se, pelas políticas e ações apresentadas neste texto, a afinção do Brasil com as recomendações internacionais, que vêm ocorrendo em função da preocupação com a qualidade do ensino, mensurada pelos exames de larga escala, inclusive de âmbito internacional, como é o caso do PISA e também pelo pouco interesse que os Cursos de Formação – as Licenciaturas



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 geral – têm representado para parte dos jovens que ingressam no ensino superior. (MAUÉS E CAMARGO, 2014, p.84).

Esse amparo da lei com políticas de formação e incentivo, visando à qualidade do ensino básico, precisa se estender também ao ensino superior. Contudo os estudos dão conta de que essa discussão é antiga. Podemos conferir na pesquisa empreendida por Sudbrack e Gazzola, (2016, p. 685) que trazem dados de que desde o I Plano Nacional de Pós-Graduação, elaborado em 1974, está em pauta essa questão da formação de professores universitários, porém foi somente no Plano Nacional de Graduação, aprovado em 1999 no XII Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, que se manifestou a necessidade de um ajuste nos programas de pós-graduação para a plena qualidade da formação desejada.

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica. (Plano Nacional de Graduação, 1999).

Em relação à LDB, nessa mesma perspectiva as autoras observam que o primeiro projeto dessa lei apresentado em 1988 estabelecia que ficaria a cargo das instituições de educação, regulamentar as condições para o exercício da docência no ensino superior. E que um pouco depois foi apresentada uma nova modificação ao texto, estabelecendo a preferência de que essa formação se desse em programas de mestrado e doutorado como vigora até os dias de hoje. Entretanto antes mesmo que a câmara aprovasse esse projeto, outro lhe foi apresentado, pelo então senador Darcy Ribeiro 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**

propunha em seu texto a integração de saberes pedagógicos e tecnológicos à formação em nível de pós-graduação. Como fica explicitado no texto da lei apresentado pelo senador,

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Nota-se que essa proposta se aproximaria mais da formação que se almeja que os programas de pós-graduação realize com os professores que assumirão a docência nos cursos das universidades. Mas segundo aponta algumas pesquisas, em um processo de enxugamento do texto da lei a menção dos saberes pedagógicos acabou ficando oficialmente fora, deixando de especificar como se daria esse processo de formação.

Percebe-se que a cobrança por essa responsabilidade de integração das questões pedagógicas à pesquisa que se realiza no nível da pós-graduação é uma preocupação antiga e que perpetua ainda hoje, porém muito pouco tem se efetivado. Como bem observa Pimenta e Anastasiou (2002), para preencher essa lacuna na formação dos professores universitários tem se empreendido a ação de inserir uma disciplina teórica de no máximo 60 horas com a pretensão de atender a essa necessidade. Nesse sentido, algumas faculdades públicas e particulares, também, na tentativa de resolver essas questões promovem cursos de especialização em Docência Superior, algumas visando atender inclusive às necessidades do seu próprio corpo docente.

O crescimento de estudos e pesquisas sobre formação de professores tem sido o grande avanço nesse sentido, pois tem resultado em muitas reflexões e algumas conclusões que envolvem a profissão docente e suas especificidades com o ofício de ensinar. Essas pesquisas têm movimentado os espaços de educação, sobretudo 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 Superior na perspectiva de provocar reflexões e comprovar que há necessidade de

mudança/ inovação quanto ao seu papel, qual seja, a de uma instituição organizacional aprendente, entendida como um terreno fértil às colaborações efetivas e à qualificação não somente daqueles que nela estudam, mas também para os que nela ensinam. (RIVAS; CONTE; AGUILAR, 2007, p. 03).

Nessa direção, algumas universidades procuraram buscar inovação através do que as autoras supracitadas vão chamar de “novos espaços formativos” que são programas e/ou ações de aperfeiçoamento para os futuros docentes superiores, paralelos aos programas de pós-graduação, lócus privilegiado dessa formação.

Nos últimos tempos tem se falado em uma reforma universitária, o que cria uma expectativa de mudança no processo de formação do docente universitário, porém observa-se que em relação a documentos institucionalizados, as mudanças que se referem a esse nível de ensino não se modificam quanto ao quesito de formação para a prática docente no ensino superior. Bem recentemente o novo Plano Nacional de Educação com suas 20 metas para a educação nacional, trouxe seis delas (13-18) que fazem referência à formação e valorização em nível superior, contudo assim como acontece em outros documentos que regulam as diretrizes para a educação, há uma preocupação com a valorização do docente no tocante a melhores salários, a plano de carreira e também em ampliar o número de docentes em nível superior, bem como em nível de pós-graduação, porém não fica explicitado a preocupação de como deve acontecer essa formação, sobretudo no nível da pós-graduação com vistas à atuação do docente universitário.

Portanto, fica reiterado que apesar dos órgãos educacionais, por meio de suas leis e documentos oficiais não demonstrarem muita preocupação com 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**

docente para o ensino superior, algumas universidades têm internamente, se atentado para a necessidade de uma inovação em termos de formação pedagógica, a qual precisa de um modelo em que o conhecimento teórico seja vivenciado na prática, a fim de que se construa o estilo profissional e compreenda/internalize os saberes inerentes à docência, indispensáveis a ação concreta.

### **ENSINAR TAMBÉM SE APRENDE: IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA E METODOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR**

Com o crescimento do ensino superior no Brasil nas últimas décadas, abriu-se um leque de oportunidades de emprego nas instituições de ensino superior, principalmente nas particulares. Esse evidente crescimento do setor representa oportunidade de emprego para professores profissionais do ensino e para profissionais liberais “que migram para a docência de forma exclusiva ou a acumulam com outras atividades, inevitavelmente há que se pensar sobre a formação desses profissionais.” (CARDOSO, 2016, p.94).

Pimenta e Anastasiou (2002) ratificam essa ideia, afirmando que professores profissionais de várias áreas adentram as instituições de ensino superior munidos de grande qualificação no que tange a experiência e conhecimento em suas áreas específicas, porém com grande “desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem”. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Os estudos sobre formação mostram que na tentativa de promover melhorias no ensino superior, diversos meios foram testados ao longo desses últimos anos a fim de contemplar o professor com uma formação para além do conhecimento científico, ou seja, uma formação que contemple o fazer docente. Segundo Barbosa, (2011, p. 15) a primeira tentativa 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**

a inclusão da disciplina Metodologia do Ensino Superior, resumida a uma duração de 60 horas em média, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel do docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social em que atuam. (BARBOSA, 2011, p.15).

No ensino superior atuam professores graduados em licenciatura, mas que não passaram anteriormente pela experiência de ministrar aulas; bem como graduados em bacharelado também inexperientes na docência. E estes tão pouco, tiveram em seus cursos de formação disciplinas de suporte didático-metodológico que lhes assegurasse posteriormente uma ação profissional mais consciente.

Sobre a importância da didática Libâneo diz que essa

é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional. (LIBÂNEO, 2002, p. 05).

As pesquisas já realizadas em Instituições de Ensino Superior dão conta de que é notório que muitos professores são reconhecidos como excelentes pesquisadores, com produções relevantes e um rico currículo, mas não têm o mesmo êxito no exercício da docência. Por isso faz-se de extrema relevância e necessidade, a aquisição das competências didáticas e metodológicas de ensino por parte de todo e 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**

professor, sobretudo o universitário, pois, têm a responsabilidade de sedimentar o conhecimento intelectual em seu nível mais elevado, de modo que possa garantir aos seus alunos a apropriação de competências e saberes necessários à vida profissional.

Para que isso aconteça o professor necessita de uma metodologia, ou seja, de um caminho ou caminhos, que precisam ser traçados e planejados previamente e ajustados durante o processo. É nesse momento que ele necessita daquele suporte pedagógico da formação docente, além de outros fatores criativos, para saber traçar metas e objetivos e criar estratégias para alcançá-los, de modo que no processo de ensino-aprendizagem esteja consciente da necessidade dos seus alunos e do caminho a ser percorrido para alcançar os objetivos pretendidos.

Na concepção de Gil,

todos estes fatores, aliados a uma visão mais crítica do ensino, conduzem à identificação da necessidade de o professor universitário dotar-se de conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica. Tanto é que se torna muito frequente alunos de cursos universitários, ao fazerem a apreciação de seus professores, ressaltarem sua competência técnica e criticarem sua didática. (GIL, 2009, p.15,16).

Para que um professor se forme professor com competência, a que se levar em conta a importância não apenas de um saber, mas de saberes que são necessários, sobretudo para a docência universitária. No entendimento de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 71) “é preciso considerar saberes das áreas de conhecimento, saberes pedagógicos, saberes didáticos e saberes da experiência do sujeito professor”. Nessa perspectiva, as novas situações que configuram o ensino superior acabaram por exigir um professor com competência técnica, mas também, mais consciente e inventivo ao dispor das estratégias 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**

Segundo Libâneo (2006) a docência é uma atividade social, pois tem a função de preparar sujeitos que irão intervir como cidadãos profissionais ativos e participativos nas esferas que compõem a sociedade. E o professor tem essa responsabilidade de procurar os meios de capacitá-los com os saberes e competências necessários para que eles possam perpetuar o exercício profissional da atividade docente. Por isso não se pode furtrar a importância “de uma sólida preparação profissional face às exigências colocadas pelo trabalho docente”. (LIBÂNEO, 2006, p.48).

Embora tenha ocorrido uma expansão do ensino superior e um maior número, até obrigatório, de professores com titulação de mestre e doutor, a qualidade desse ensino não teve o mesmo crescimento. E a falta de preparação dos docentes é um dos fatores que vem sendo apontado como uma das causas dessa deficiência. Existe um grande consenso entre os pesquisadores dessa questão, a nível nacional e internacional, de que é necessário que haja uma melhor preparação do docente que irá atuar no Ensino Superior com uma formação mais completa como já especificado no corpo desse trabalho. O professor é o agente basilar no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim “a qualidade do ensino está vinculada de maneira direta à atuação do professor e se isso é um fato, como melhorar a qualidade, se professores continuam chegando para atuar no Ensino Superior sem formação adequada para tanto”? (ALMEIDA, 2014, p.14).

Talvez, para que houvesse uma mudança nesse sentido, fosse necessário começar pela LDB (Lei nº 9.394/96), deliberando de maneira mais ampla sobre a formação docente no que tange ao ensino superior, assim como faz quando se trata dos outros níveis de ensino. Mas o que se observa na lei, é que ela não faz a mesma exigência para o professor universitário no tocante à prática de ensino quando diz que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, deixando o profissional desse nível de ensino isento dessa formação que se entende de suma importância para a apropriação de saberes indispensáveis ao exercício 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**

## CONCLUSÕES

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 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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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, Isabel Cristina de. **Política de formação pedagógico-didática para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96.** Brasília, DF. Brasil. 1996
- BARBOSA, Jane Rangel Alves. **Didática do Ensino Superior.** 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.
- CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. **O Professor do Ensino Superior Hoje: Perspectivas e Desafios.** Cadernos da Fucamp, v.15, n.23, p.87-106, 2016.
- GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior.** 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Velhos e Novos Temas.** Goiânia: Edição do Autor, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2006.
- 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>>
- 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.
- RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CONTE, Karina de Melo (USP/FFCLRP -GEPEFE); AGUILAR, Gabriella Meier (USP/FFCLRP) **Novos Espaços Formativos na Universidade: Desafios e Perspectivas para a Docência Superior-** IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007. Unesp - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação.
- SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.
- SUDBRACK Edite Maria; GAZZOLA Janaíne Souza. **Políticas e Processos de Formação Pedagógica no Ensino Superior: Aportes e Inflexões.** Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 677-696, 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**

**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

Agência de Financiamento: CAPES

**Introdução**

A escola é marcada por saberes disciplinares, que delimitam saberes especializados, constituídos ao longo do tempo, de áreas do conhecimento. Entende-se como disciplina um conjunto de conhecimentos específicos relacionados a objetos, métodos e leis próprias (JAPIASSU, 2006; FAZENDA, 2011; BOISOT, 1972). Segundo Japiassu (2006), as diferentes disciplinas, por serem delimitadas por fronteiras, linguagens e conceitos, tendem a se manter isoladas e sem diálogo entre os seus saberes. Essas características configuram as disciplinas como campos de conhecimentos distintos; entretanto, tal organização não invalida a possibilidade de diálogo entre elas, mesmo quando há a sua hierarquização. Ainda conforme Japiassu (2006, p. 43), as práticas interdisciplinares podem ser consideradas “[...] negociações entre pontos de vista, projetos e interesses diferentes, mas convergentes” de modo a garantir a diminuição das barreiras disciplinas, porém respeitando os seus diferentes campos de saberes, historicamente constituídos.

Fazenda (2008, p. 17) defende que o currículo não se reduz a um conjunto de disciplinas que se inter-relacionam, 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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 da descoberta e da realização do sentido por meio da atitude interdisciplinar”. Ferreira (2013) afirma que a interdisciplinaridade se dá no exercício da profissão docente quando há intenções claras, objetivas e conscientes no fazer do trabalho interdisciplinar, de modo que o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento corroborem para a elaboração de saberes. Este movimento legitima a construção da identidade profissional na medida em que há construção e reconstrução da atitude interdisciplinar influenciando o trabalho docente (FELDMAN, 2014).

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 disciplinares 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), com diferentes conceitos atribuídos às relações entre as disciplinas: a) multidisciplinaridade – disciplinas que não apresentam relação visível 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 relevância da discussão da problemática da especialização 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**

fragmentação dos saberes para a formação docente, o objetivo deste trabalho foi compreender noções de licenciandos sobre as relações entre disciplinas.

### **Metodologia**

Esse estudo teve natureza qualitativa e foi realizado o mapeamento de concepções de três estudantes de diferentes cursos de licenciatura – um de Ciências Biológicas, um de Matemática e um de Geografia – que participaram de subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES.

Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas com licenciandos. 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). Para Triviños (1987, p. 132), o emprego da entrevista na pesquisa qualitativa permite “[...] vislumbrar outras perspectivas de análise e de interpretação no aprofundamento do conhecimento do problema” que está sendo investigado pelo pesquisador.

Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o sigilo dos participantes, como preveem as normas éticas de pesquisa (MINAYO, 2004). 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. Os entrevistados cursavam licenciatura em Ciências Biológicas (E1), Matemática (E2) e Geografia (E3).

Foram analisados os depoimentos dos licenciandos e as ideias foram categorizadas e classificadas em dois eixos – estabelecimento de relações entre as disciplinas na escola e atribuição de sentidos sobre aproximações entre elas.

### **Resultados e 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**

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 apontou a relevância do estabelecimento do diálogo e da aproximação entre as disciplinas mediadas pelo professor.

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 aborda a questão da necessidade de o professor buscar o diálogo entre a disciplina que leciona e a que outro professor ministra, estando relacionada a uma questão de atitude deste profissional na busca de novos saberes. A docência na perspectiva interdisciplinar favorece a formação de sujeitos que interagem a partir da articulação entre “[...] concepções, diálogos e práticas mediatizadas”, conduzindo-os como “[...] fios articuladores que envolvem, conduzem e modificam os processos formativos humanos” (FELDMAN, 2014, p. 117), favorecendo uma identidade profissional comprometida com a aproximação de saberes, ao romper hábitos e acomodações que a limitam ao saber disciplinar.

Os licenciandos identificaram obstáculos que os limitaram no desenvolvimento de atividades envolvendo diferentes disciplinas. A superação de obstáculos que dificultam a inserção de práticas que aproximam saberes de diferentes campos 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**

conhecimento torna-se efetiva quando os professores trabalham de forma coletiva e estão abertos ao “[...] diálogo, debate e embate” para superar a fragmentação do conhecimento na busca de “[...] novas inquietações e novos aprendizados” (CHAVES; AMORIM, 2009, p. 318), despertando assim o que Fazenda (2011) chama de atitude interdisciplinar. A licencianda E2 afirmou não desenvolver atividades que relacionam a sua disciplina de formação com outras do currículo escolar por sentir dificuldade para essa aproximação: “[...] não ver como fazer essa troca com outras disciplinas” (E2) e por não possuir uma formação acadêmica voltada para esse diálogo. A licencianda E1 afirmou que as atividades em que havia relações e diálogos entre as disciplinas ocorriam mais facilidade quando ela relacionava a disciplina Ciências com as demais, porém na Biologia ela sentia maior dificuldade. Essa afirmação se justifica pelo fato de a disciplina Ciências envolver saberes de diferentes áreas de conhecimento, como Geologia, Astronomia, Física, Química e Ciências Biológicas, facilitando diálogos com outras disciplinas no currículo escolar (LOPES, 2008, AUGUSTO; CALDEIRA, 2005).

As práticas interdisciplinares no ambiente escolar contribuem para transcender “[...] as barreiras da excessiva especialização, estabelecida pela cultura científica” (CARVALHO, 2015, p. 98). Pierson e Neves (2001) afirmam que a efetivação do trabalho interdisciplinar na escola:

[...] requer um crescente aumento da quantidade e qualidade das colaborações e, para que estas se efetivem, os especialistas têm que superar obstáculos e enfrentar o desafio de lançar-se ao diálogo, à integração e às trocas recíprocas (PIERSON; NEVES, 2001, p. 123).

Os licenciandos indicaram ter vivenciado diferentes experiências em relação aos diálogos interdisciplinares na educação básica, aprendendo a transpor barreiras para um diálogo efetivo entre as disciplinas. Em relação às aproximações entre as disciplinas 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**

teoria e na prática escolar, eles apresentaram dificuldades em definir os diferentes sentidos:

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 participantes assumiram diferentes perspectivas de relação entre as disciplinas escolares, tais como a transdisciplinaridade (E1), multidisciplinaridade (E2) e interdisciplinaridade (E3), e manifestaram dificuldades em diferenciar os diferentes conceitos sobre essas relações,mas apontaram a necessidade dialógica entre elas. A partir do diálogo e das diferentes visões de mundo que as possibilidades de relações 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). Introduzir o debate e a reflexão crítica sobre a interdisciplinaridade na formação inicial corrobora para a formação de docentes que irão “[...] auxiliar a superação de currículos fragmentados e desarticulados, tornando o processo 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**

uma prática inovadora que possibilite o aluno ver além do disciplinar” (SANTOS; COLOMBO JÚNIOR, 2018, p. 28). Argumenta-se que a dificuldade de os licenciandos distinguirem os diferentes conceitos sobre aproximação entre as disciplinas pode ser parcialmente compreendida por não terem se debruçado sobre o tema em seus estudos na formação inicial.

### **Conclusão**

Nesse estudo buscou-se investigar as noções de licenciandos sobre relações entre disciplinas no currículo escolar. Em suas narrativas, os conceitos sobre as aproximações disciplinares divergem daqueles propostos por Jantsch (1972) e Fazenda (2011), pois não há uma discussão teórica na formação inicial desses sujeitos que permita refletir sobre diferentes práticas pedagógicas que estejam voltadas para o estabelecimento do diálogo entre elas. Mesmo reconhecendo a importância do estabelecimento das relações entre disciplinas, as narrativas dos licenciandos apontaram a existência de obstáculos para o diálogo de saberes na escola, seja por não reconhecerem claramente as potencialidades de relações entre as disciplinas ou por conseguirem estabelecer diálogos somente com disciplinas em áreas afins daquela de sua formação. Aponta-se a relevância de uma discussão fundamentada teoricamente sobre conceitos que permeiam as relações entre disciplinas na formação inicial e continuada de professores, para facilitar uma visão de mundo 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.
- AUGUSTO, T.G.S.; CALDEIRA, A.M.A. Interdisciplinaridade no ensino de ciências da natureza: dificuldades de professores de educação básica, da rede pública brasileira, para a implantação dessas práticas. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, nº extra, VII Congresso, 1-5, 2005.
- BOISOT, M. Discipline and interdisciplinarity. In: APOSTEL, L. et al. (Org.). *Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities*. Áustria: Center

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

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

for Education, Research and Innovation, Organisation for Economic Co-operation and Development, 1972, p. 89-97.

CARVALHO, M.M. Interdisciplinaridade e formação de professores. *Revista Triângulo*, 8 (2): 93-112, 2015.

CHAVES, E.M.; AMORIM, D.M.B. A interdisciplinaridade como princípio de formação docente: limites e possibilidades – o CSFP em questão. *Revista Educação*, Porto Alegre, 32 (3): 316-325, 2009.

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.

FELDMAN, M.G. Formação docente e contexto institucional. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 117-121.

FERREIRA, S.L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). *Práticas Interdisciplinares na escola*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 39-41.

GERHARDT, T.E. et al. Estrutura do projeto de pesquisa. GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (Org.). *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.

LOPES, A.C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ/FAPERJ, 2008, 184p.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 311.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

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.

SANTOS, C.M.; COLOMBO JÚNIOR, P.D. Interdisciplinaridade e educação: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento. *Revista Triângulo*, 11 (2): 26-44, 2018.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987, 175p.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 - SEMED-SG / FME-Niterói**

[carlaetp@gmail.com](mailto:carlaetp@gmail.com)

### **Introdução**

Os discursos presentes na Rede pública de ensino constantemente citam as legislações vigentes no país (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação) para ratificar a necessidade de alinhar suas práticas educativas, compreendendo a educação como um direito universal para todas as crianças e adolescentes brasileiros. No entanto, será que temos nos preocupado se as práticas pedagógicas e os saberes docentes, contemplam as condições das crianças, para além da categoria de alunos, do ponto de vista do cotidiano fora da escola?

Afinal, as diversidades presentes nas infâncias dos sujeitos, principalmente aqueles envoltos em vulnerabilidades sociais, nem sempre são consideradas ao pensarmos as práticas curriculares, tornando-as inversamente proporcionais ao objetivo descrito na legislação e em tantos projetos engavetados e empoeirados, que traduzem muitas vezes a expressão perversa, não da inclusão prevista em lei, mas da exclusão prevista na história pessoal desses sujeitos.

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, perceber a necessidade de compreender as expectativas, angústias e diálogos que aproximam ou afastam os atores envolvidos no processo ensino 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**

aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social para trazê-los à visibilidade e pensar novos contornos metodológicos; traçar estratégias para ressignificação da aprendizagem escolar; aumentar a autoestima de crianças e adolescentes em situação específica de acolhimento institucional e histórico de violências diversas, foram os objetivos que impulsionaram esta experiência.

Como trajetória metodológica, optou-se pela abordagem qualitativa, com análise de relatórios, portfólios, atividades dos 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 crianças e adolescentes 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 municipais em que estavam matriculadas.

Algumas reflexões instigadoras, vieram à tona durante encontros intersetoriais, fomentando a percepção de que as demandas trazidas por essas crianças não poderiam ser contempladas se continuássemos com práticas frágeis e isoladas de atendimento.

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. Também esclarecem que:

...o debate acerca da importância da convivência familiar para o desenvolvimento infantil não pode se realizar sem a necessária reflexão sobre o conteúdo e a gestão de políticas públicas capazes de fortalecer as famílias em suas competências e promover a preservação dos vínculos sócio-afetivos entre pais e filhos diante

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 situações adversas, como a pobreza, a desagregação familiar, a violência doméstica e a dependência do álcool e outras drogas. (CAVALCANTE; MAGALHÃES; PONTES, 2007, P. 32).

Era preciso dar um passo além da reflexão e passou-se à tentativa de reformulação de práticas e conseqüentemente da realidade. Visto que, ao analisarmos os relatórios das escolas nas quais muitas dessas crianças estavam inseridas e observarmos o baixo desempenho escolar e a formação dos profissionais que as atendem, evidenciou-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.

Por outro lado, passávamos a viver um momento de frutíferos diálogos intersetoriais, fator fundamental para tornar a Secretaria Municipal de Educação mais sensível às solicitações recorrentes de apoio da rede de proteção e garantia de direitos, sociedade civil e as próprias instituições de acolhimento. Iniciando-se em novembro de 2014 um Projeto construído e acompanhado pela Coordenação de Orientação Educacional, a pedido do então Secretário de Educação, para atendimento às necessidades pedagógicas de alunos da rede que estavam em situação de acolhimento institucional. Buscamos unir forças na realização deste Projeto, por estarmos alinhados na necessidade de que:

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue. (FREIRE 2006, p. 45)



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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, a organização interna da escola, nem sempre é pensada e discutida por sujeitos 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. Tal organização escolar/curricular, acaba por distanciar-se dos saberes produzidos nos distintos espaços que circundam a “vida real”. Encontramos em Brenner e Carrano (2014), 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 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 nos debruçarmos sobre estes elementos básicos: o conhecimento da realidade, a busca pela superação das práticas iniciais e a reconstrução de estratégias específicas.

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, a Secretaria Municipal de Educação reuniu esforços para colocar em prática a demanda por diversas vezes apresentada. Pois, inspirados por Paulo Freire (2000), acreditamos que não basta “estar no 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**

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de Minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(FREIRE, 2000, p.33)

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.

No ano de 2014, as instituições de acolhimento que foram alvo de atenção no Projeto de reforço escolar eram: Centro de Acolhimento e Cidadania (CAC); Obras Sociais Fé e Alegria (OSFA); Organização da Sociedade Civil REAME e Casa Lar ADONAI.

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 (em pouco tempo) saíam das instituições, resultando na replicação da descontinuidade de ações pedagógicas, direcionadas àqueles em extrema vulnerabilidade vital.

No necessário movimento de persistência, passamos a buscar professores junto ao quadro de contratados, porém, tal busca mostrou-se igualmente infrutífera, pois os professores contratados verbalizaram que se sentiam mais confortáveis em optar pelo desafio de atuar com crianças e adolescentes que formavam grupos tão diversos, 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**

relatos de dificuldade de relacionamento e abrigados em instituições distantes de suas residências. Esses professores 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 uma ponte entre a escola e o professor de referência desse aluno, tendo seu horário de planejamento e assessoria técnica garantidos, parecia-nos 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.

Acredita-se que o sucesso do Projeto deu-se em parte pela valorização da experiência dos alunos e formas de abordagem, favorecendo discussões em que esses estudantes se reconhecessem como aprendizes da própria experiência. Conforme nos diz Paulo Freire, 2003:

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto 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**

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implicar re-conhecer.

(FREIRE, 2003, p. 47).

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 mesmo 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.

### **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.

Percebeu-se que as ações intersetoriais fortalecem as vias de acesso ao direito e permanência à educação em sua plenitude e que enquanto estivermos atuando de forma isolada, além de fragilizarmos nossas ações, também estaremos reduzindo significativamente o potencial de proteção de nossas crianças e adolescentes. Tais resultados indicam que o enfrentamento da desigualdade escolar que se produz em contextos de vulnerabilidade social, exigiria mudanças profundas e amplos esforços 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**

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.

BRASIL. Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

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, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRENNER, A. K.; 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.

FREIRE, P.; Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, P.; Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P.; HORTON, M. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

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**

**UM DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O  
ANARQUISMO**

**Caroline Lopes de Paula Marculino**

[carolinelpscosta@gmail.com](mailto:carolinelpscosta@gmail.com)

Núcleo de Estudos e Pesquisa da História da Educação Brasileira (NEPHEB)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

## **INTRODUÇÃO**

A democracia tem como sua principal, mas não única, característica a participação direta da população, traduzida no voto para a escolha de seus representantes. É importante complementar que a democracia é construída e está sempre em “transformação”. Os princípios democráticos e as estratégias de tomadas de decisão devem sempre levar em consideração que somos uma população marcada não só pela diversidade, mas também, pela diferença.

As ações dessa organização política marcam a nossa sociedade de forma que as mesmas se repetem em nível micro. Tendemos a usar o “voto majoritário” para resolver questões em coletivo, por exemplo. Essa reprodução, portanto, encontra-se na escola, pois é uma relevante instituição estatal e, por isso, de legitimidade, que precisa de mecanismos do próprio Estado para sua sobrevivência, tanto no âmbito político/legal quanto no âmbito ideológico.

Tendo isso em vista, a abordagem intercultural dentro dos espaços educacionais vem representando um ganho dentro do campo ideológico estatal, no sentido de incentivar ações que conscientizem sobre a discriminação; e político, incentivando políticas públicas que favoreçam a diversidade e diminuam as diferenças.

Porém, visto que dentro dessa diversidade apresentamos diferenças gritantes e profundamente marcadas, interrogamos se somente essas medidas de conscientização 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**

a luta nos campos de força do jogo democrático dão conta de atender às demandas sociais. Tendo como pressuposto o que fora supracitado, precisamos entender quais são as nuances desse jogo democrático.

O anarquismo, corrente ideológica que afirma a abolição do Estado, durante os séculos vem estudando-o e encontrando profundas contradições entre seu discurso e sua ação. Sustentam que somente com a abolição do Estado é que será possível atingir a igualdade de direitos. Proudhon (2017, p. 57) afirma que é natureza do Estado privilegiar e, portanto, necessariamente excludente de acordo com suas prioridades, sendo uma delas, manter-se vivo.

Tendo isso como pressuposto, além de pensarmos na abordagem intercultural nos espaços educativos para reverberar como ganho nas políticas públicas, precisamos pensar em uma nova organização política que não beneficie alguns em detrimento de outros. Pois, é na abordagem intercultural que, segundo Candau (2012), consideramos “[...]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).

Partindo do pressuposto de que o anarquismo considera a liberdade do indivíduo e não somente o reconhecimento dos grupos sociais e o fortalecimento de suas identidades, discutimos muito brevemente 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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 CONTRADIÇÕES DO ESTADO E SUA REPRODUÇÃO NA ESCOLA**

Bourdieu (2014) chama-nos atenção quanto ao uso da palavra “Estado” quando afirma que “antes, eu jamais escrevia “Estado”, porque não sabia o que era, mas sabia o suficiente para desconfiar do seu uso, mesmo estenográfico, do conceito” (p. 163). Isso significa dizer claramente, por conta da “vigilância epistemológica” (BACHELARD apud BOURDIEU, 2014, p. 163), o que compreendemos por Estado. Nesse caso, o compreendemos por uma “[...] administração, um conjunto de departamentos dos ministérios, uma forma de governo” (ibidem, p. 175-176). Contudo, não devemos conceber a sua compreensão à sua simples estrutura visto que

[...] o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma **estratégia**, que seus efeitos de dominação sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que faz um cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. (FOUCAULT, 1987, p. 26, grifo nosso)

Dessa forma, é questionar que estratégias de manutenção do poder que estão presentes e dominam quase inquestionáveis. São táticas tão intrínsecas que são concebidas como “essência” da sociedade, ou seja, a premissa de que própria sociedade não existiria sem o Estado.

Esse poder [...] não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe,



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

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

passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. (ibidem, p. 26)

Tendo como pressuposto o que fora supracitado, é relevante pensarmos a escola como uma instituição estatal que incorpora as estratégias de administração e concepções ideológicas do Estado, isto é, por consequência, reproduzir as formas de dominação existentes. Portanto, a escola constitui-se como legítima justamente por incorporar as exigências estatais.

Sendo a escola uma instituição de grande influência, um de seus objetivos é apresentar desde a pequena infância a organização social existente. À exemplo, um tema difundido e que vem ganhando visibilidade é a incorporação dos princípios democráticos na escola, “gestão democrática”, “participação”, “transparência”, etc.

Todos estes princípios “democráticos” traduzem a aspiração da população relacionada à atuação e organização do Estado. Pierre Joseph Proudhon (2017) 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” (p. 57). 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).

Desta maneira, quando reconhecemos os campos de força (BHABHA, 1998, p. 63) do jogo democrático, afirmamos que sempre haverão “baixas”. Pois, nossa sociedade é marcada pela diversidade, mas também pela diferença de forma que Bhabha (1998) nos salienta que

“[...] se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um 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**

significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura **diferenciam, discriminam e autorizam** a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.” ( p. 63, grifo nosso)

Os anarquistas pensaram na diferença além dos aspectos culturais, mas também individuais, prezando a liberdade individual e incentivando a coletividade. São contra qualquer tipo de autoridade, de imposição. “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).

Quando identificamos a presença de um diretor, assim como no ciclo das Políticas Públicas (*Policy Cycle*) a presença do *Policymaker*, percebemos que a sua simples existência é uma reprodução da organização política. É o diretor quem toma as decisões. Mesmo que possua uma gestão democrática e tenha como relevante a participação de toda a comunidade escolar, devemos compreender que é o diretor que possui o poder decisório.

Seja o diretor “eleito” ou indicado, o sistema de voto majoritário, que faz parte de nosso cotidiano desde a tomada de decisões mais simples até as mais complexas, também pode apresentar contradições. Proudhon (2017), questiona primeiramente a ideia de “Povo” como uma personificação, um “pensamento que pode ser alcançado, com mais ou menos exatidão” (ibidem, p. 46). Em seguida, questiona o fato das decisões alcançadas pelo voto da maioria oprimir os que discordaram delas.

Uma gestão democrática, portanto, que visa a participação da comunidade escolar, também está limitada às mesmas questões das políticas públicas. Logo, apesar de diferentes atores participarem do processo, não necessariamente constituem um fator decisório, mas sim consultivo. Pois, assim como para o diretor, para o *policymaker* e para o Estado, existem diversos fatores limitadores que vão dar referência às 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**

Decidir o que será prioridade de resolução, tanto para a escola quanto para a definição da agenda das políticas públicas, depende de que *fatores* são mais relevantes para o representante. Se algo é importante, mas não há financiamento, deixa de ser prioridade; a referência torna-se o baixo custo e não mais sua relevância.

Quanto a isso, quando a vontade da maioria numérica é legitimada, isto é, transformada em lei, dentro desse processo, os que votaram a favor dominam os que votaram contra e os que se recusarem a aceitar sofrem punições, uma estratégia de coerção. Segundo Graeber (2011, p. 103), ao mesmo tempo que necessitam de um aparato coercitivo para impor suas decisões precisam de outro que faça os que estão em desacordo pensar que ao menos participaram, que tiveram autonomia para exercer a sua liberdade. É a inversão da democracia como uma forma de governo participativa para um governo como a prática coletiva da liberdade (Da democracia..., [2017?], p. 8). O autor ainda acrescenta que os dispositivos de coerção, quando são traduzidos em violência, são usados para justificar a necessidade de um Estado que estabeleça a ordem.

O que Proudhon (2017) incentiva é que haja um “contrato social” ao invés da minoria perdedora ser oprimida pela vontade da maioria ganhadora. Esse contrato, de forma simplista, consiste em dialogar profundamente sobre as disparidades presentes e chegar a um acordo que fique bem para todas as partes. “O que caracteriza o contrato é o acordo por troca igual; e por virtude desse acordo que a liberdade e o bem-estar aumentará; enquanto pelo estabelecimento da autoridade, ambos diminuem” (p. 14).

Proudhon (2017, p. 7) também afirma que “a família é o embrião do Estado” e que “reproduz suas classes essenciais: o rei no pai, o ministro na mãe, os sujeitados nas crianças”. Essa sujeição das crianças é algo incorporado dos ensinamentos tradicionais. Bakunin, mais tarde, realizou suas críticas acerca do autoritarismo presente nos professores e pais, mal que está ligado ao Estado, dizendo:

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 como somos partidários, não hipócritas e sim sinceros, da *liberdade individual* como, em nome desta liberdade, depreciamos com toda a alma o princípio de autoridade, assim como todas as manifestações possíveis deste princípio divino, anti-humano; como depreciamos e condenamos, com toda a profundidade do nosso amor pela liberdade, a autoridade **paterna** do mesmo modo que a do **professor**, como as consideramos igualmente desmoralizantes e funestas, e como a experiência de cada dia nos demonstra que o pai de família e o professor, apesar da sua sabedoria necessária e proverbial, e até por causa desta sabedoria, se equivocam sobre as capacidades de seus filhos, muito mais ainda que as próprias crianças, e que segundo esta lei tão humana, lei incontestável, fatal, de que abusará qualquer homem que domine, os professores e os pais de família, ao determinar arbitrariamente o futuro de seus filhos, levam muito mais em conta os seus próprios gostos do que as tendências naturais das crianças; como finalmente as faltas cometidas pelo despotismo são sempre funestas e menos irremediáveis do que as contidas pela liberdade, manifestamos plenamente contra todos os tutores oficiais, oficiosos, paternalistas e pedantes do mundo e a favor da liberdade das crianças de escolherem e determinarem a sua própria carreira. (BAKUNIN *apud* MÓRYON, 1989, p. 43-44, grifo nosso)

É importante ressaltarmos que apesar da promoção de exercício de escuta dos professores, incentivo à criatividade, à horizontalidade, etc, sabemos que existem fatores limitadores que são táticas do próprio Estado para manter o controle. Vejamos as contradições: é possível sempre haver uma aula criativa, com passeios, temas inspirados

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

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

pelos alunos, se o professor possui uma pressão significativa para cumprir programas curriculares pesados? E, ainda acrescentamos ao fato, que a situação piora caso se trate de turmas de terceiro ano, pré- vestibular? É possível exercer o contrato social e espaço de diálogo constantes se a cobrança do tempo é enorme? É possível falarmos de e cobrarmos a gestão democrática quando o diretor é indicado e é ele que irá responder sanções graves concernentes à escola? É possível falarmos de democracia quando certos atores fundamentais são apenas consultivos? É democracia quando sobrecarregam a escola de burocracias, projetos e bases curriculares, mas não pagam professores e não sustentam financeiramente a escola? Essas são algumas das poucas questões que englobam, sim, a democracia. E, nitidamente, não se trata apenas de perdas coletivas, mas o apagamento da liberdade individual e o estímulo à competição.

Desse modo, mesmo que haja estímulos à práticas pedagógicas que incentivem os princípios republicanos e democráticos [liberdade, igualdade e fraternidade]; mesmo que haja um impulso de reconhecimento por parte dos movimentos sociais, torna-se contraditório esse desejo em uma organização política inclinada à preferências. Não são esforços em vão, pelo contrário, é desse movimento que percebe-se a incapacidade de alcançarmos a liberdade e a valorização do indivíduo de forma plena, independente de suas características e circunstâncias, na sociedade atual. Não é um equívoco afirmar, **nessa perspectiva**, que o Estado é o próprio causador das diferenças sociais e, recorrendo a Bhabha (1998, p. 63) novamente, autoriza os “campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade”.

### **ANARQUISMO E INTERCULTURALIDADE: DEBATE POSSÍVEL?**

Quando Candau (2012) afirma que a interculturalidade, como já fora supracitado, é “[...]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), também afirma que se trata de um debate profundamente político, não apenas pedagógico 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**

social. Acrescenta que “o importante é, tendo presente a configuração político-social e ideológica do momento, não negar a especificidade da problemática cultural, nem considerá-la de modo isolado e autocentrado” (p. 21).

Assim, a problemática cultural, através de diversas abordagens (interculturalidade, multiculturalismo, etc), não trata somente do coletivo cultural, mas também, do indivíduo.

O que estamos tentando trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também da luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são ‘os/as mesmos/as’. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade. (CANDAUI, 2012, p. 27)

Quanto ao anarquismo Malatesta (2009, p. 5) nos afirma que “a base fundamental do método anarquista é a liberdade, e por isso combatemos e continuaremos a combater tudo o que a violenta - liberdade igual para todos - qualquer que seja o regime dominante: monarquia, república ou qualquer outro.

Já que estamos falando da problemática cultural, acrescento movimentos anarquistas mais atuais que estão reconstituindo a história de levantes anarquistas na África. Acrescento também o texto de Ashanti Alston, Anarquismo Negro, que apresenta impressões pessoais do autor sobre a luta do movimento negro e o anarquismo. Portanto, o próprio anarquismo que possui suas bases teóricas de pensadores, basicamente, do século XIX e europeus ganha novos contornos a partir das transformações 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**

Dessarte, trabalhar interculturalidade tem como base a noção de sujeito, assim como para os anarquistas que prezam a liberdade individual. Segundo Fleuri (2017, p. 105, grifo nosso),

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.

Porém, além de pensarmos no indivíduo, a interculturalidade vem com o debate da diferença agregando dentro do debate da *decolonialidade* uma relação de poder existente. Sobre essas estratégias, que corroboram com Foucault (1987, p. 26) sobre o uso das mesmas para manutenção do poder, Bhabha (1998, p. 111) afirma que o “jogo” no sistema colonial “é crucial para seu exercício de poder”, mas acrescenta 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). Dessa forma, conseqüentemente, demonstra o quanto esse discurso disseminado nas escolas se torna potencializador das diferenças, da produção de *autoridade* no conceito anarquista. Essa *autoridade*, além da diferença, mas em caráter político, também é presenciada pelo autor:

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 “não sujeita”, apropria, **dirige e domina suas várias esferas de atividade**. (BHABHA, 1998, p. 111, grifo nosso)



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 do reconhecimento do indivíduo e do coletivo, a interculturalidade não aprofunda em um aspecto interessante que o anarquismo faz alusão: a preocupação do coletivo oprimir o indivíduo. Isto é, realizando uma ponte com o exemplo do voto pela maioria numérica, quando o indivíduo acaba sendo padronizado pelo coletivo - quando o debate entra no caráter da subjetividade - ou quando o indivíduo precisa se sujeitar a decisões da maioria sem ser ouvido, mesmo que discorde. O “ser ouvido” trata-se do exercício de verdadeira escuta dentro do diálogo de forma a harmonizar os desejos individuais no coletivo.

Santos (2001, p. 10 apud CANDAU, 2012, p. 27) afirma que é “um imperativo muito difícil de se atingir e manter”, mas que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Quando se trata da educação esse debate fica aparece na complexidade e Fleuri (2017) atenta-nos a aspectos educacionais importantes:

- (1) que o contexto educacional é constituído por pessoas e fatores que interagem;
- (2) a interação entre os elementos do contexto educacional é acionada pela diferença;
- (3) o processo educacional requer uma energia colateral, sendo esta produzida pela iniciativa concomitante de múltiplos sujeitos;
- (4) o processo educacional requer o encadeamento complexo de informações, de modo que a diferença codificada produz novas diferenças;
- (5) no processo educacional os efeitos da diferença devem ser considerados como versões codificadas da diferença precedente, constituindo cadeias recursivas e progressivas de informações;
- (6) a descrição e a classificação dos processos educacionais implicam uma hierarquia de tipos lógicos inerentes, que configuram seus significados segundo padrões 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**

conjuntos que constituem a singularidade da ação de cada sujeito em relação. (FLEURI, 2017, p. 109)

Dessa forma, além das aproximações existentes, as duas correntes vêm trazendo contribuições relevantes não só para a educação, mas também, para a política atual. Ensina-nos a pensar em quais referências a escola possui e sua relação com o meio social a qual está inserida. E, por fim, pensarmos em que lugar colocamos o indivíduo e se realmente é um sujeito de direito.

### **REFERÊNCIAS**

- ALSTON, Ashanti. **O anarquismo negro**. (trad.) SANTOS, Mariana. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/anarquismo-negro-por-ashanti-alston1/>>. Acesso em: 13 abr. 2018.
- 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.
- STREAMEL, Silvana. **A Constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. Tese de Doutorado. Ponta Grossa, UEPG, 2017. Disponível em <<http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1209/1/Silvana%20Stremel%20202.pdf> >. Acesso em 15 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**

**POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA: OS CURSOS DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS DA UFF**

**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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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**

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](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, Cecilia 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**

**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](mailto:danielegomess@live.com)

Trabalho financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Ao longo do processo formativo educacional, somos convocadas a escrever. Entre trabalhos, monografias, teses e dissertações, expandimos nossas perspectivas, construímos, elaboramos, organizamos e externalizamos nossos saberes, na medida em que nos inscrevemos enquanto sujeitos. No entanto, ao fechar esses ciclos educacionais institucionais, a escrita e o processo de autoria, acabam se perdendo, como se os aprendizados tivessem terminado após esses momentos.

Na área da educação essa questão se faz patente, afinal, é um campo em que as relações entre aprender e ensinar se evidenciam e o domínio da cultura letrada é uma forma de reconhecimento e valorização. 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, atravessada por procedimentos que envolvem desde a escuta, a escrita, processos enunciativos até a partilha de práticas. 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 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) nos anos de 2016 a 2018. Assim, nos embasamos na justificativa legal em relação às experiências praticadas, respaldadas por referências bibliográficas que buscam a valorização, a profissionalização docente e que fomentam gestos de autoria, protagonismo e enunciação como gestos formativos.

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

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

Isto por que, muitas vezes, ao terminar seu processo de formação educacional institucionalizado, a docente é silenciada e subalternizada. Passa-se a produzir discursos sobre elas, que em vez de serem sujeitos ativos, ficam assujeitadas.

Esses assujeitamentos e silenciamentos se impõem discursivamente tanto em esferas macro, com a implementação de políticas educacionais, que não passa pelo questionamento docente, “imputam-lhe sobre este profissional as marcas de um sujeito sempre responsabilizado, que deve se sentir o “culpado” pelos fracasso de seu próprio trabalho com os alunos”(ANDRADE, 2014, p.187). 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, em que pautas pedagógicas são impostas, muitas vezes sem discussão, tornando-se informes.

São produzidas 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. Cabe salientar os termos utilizados já carregam consigo uma carga depreciativa, como se, os processos educativos se dessem de forma mecânica e por conta disso fosse necessário um “treinamento”; ou o docente é considerado incapaz e desse modo precisa ser “capacitado”; ou mesmo, o profissional fosse um lixo ou um produto já utilizado, e precisa ser “reciclado”.

Essa relação de hierarquia de saberes perpassa diversos discursos e instituições, pois, muitas vezes se recorre à Universidade para que ela vá a Escola para “ensinar ao professor o que ele deve fazer”. No entanto, 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).

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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. Com isso, não pode ocupar uma posição monolítica e indiferenciada, pois é um sujeito heterogêneo, devendo assim, ser entendido e enunciado no plural.

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, em que aqueles que lecionam no Ensino Superior estão incluídos na lógica da especialização dos saberes, enquanto muitas alfabetizadoras têm sua formação acadêmica inicial no “curso normal” ou é considerada uma docente generalista. E, mesmo que estas ensinem o que é fundamental, seu prestígio social é menor, como se lidar com o processo de introdução das crianças no universo institucional e seu encontro com a leitura de mundo fosse algo inferior ou menos especializado. Outrossim, uma perspectiva atravessada por questões de gênero, pode apontar que, por ser uma profissão majoritariamente composta por mulheres, e sendo os privilégios sociais detidos por sujeitos do sexo masculino, a desvalorização desse corpus profissional é um reflexo da estrutura social.

Assim, nenhum ato de resistência pode acontecer em nome dos subalternos sem que esse ato esteja imbricado no discurso hegemônico. Dessa forma, nenhum intelectual pode falar pelo outro, e, por meio dele construir um discurso de resistência, pois agir desta maneira é uma forma 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 possa falar e que possa ser ouvido.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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”. Esse desafio se faz presente, na medida em que programas de formação continuada são impostos de forma verticalizada pelo Ministério da Educação (MEC).

No caso, tomaremos a experiência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no estado do Rio de Janeiro para problematizar e ampliar as perspectivas de possibilidades de ação, de ressignificação das políticas públicas impostas e de fomento a valorização das professoras alfabetizadoras.

Este programa de formação continuada docente, vinculado ao MEC, teve suas discussões entre os anos de 2010-2011, lançamento em 2012 e ações iniciadas em todo o país a partir de 2013. Além do eixo formativo, o programa articula interações de diferentes autarquias, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e instrumentos avaliativos, pactuando assim alfabetizadoras, orientadores de estudos, formadores, secretarias municipais de educação e Universidades Públicas nos 26 estados e no Distrito Federal.

Art. 2 Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:

I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o 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**

II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.

[...]

Art. 5 As ações do Pacto tem por objetivos:

[...] V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012)

Há muitas críticas ao PNAIC. Já de início a própria nomenclatura do programa causa polêmica, ao dizer que existe uma “ idade certa” para alfabetizar, assim, homogeneizando as multiplicidades das temporalidades das crianças e seus diversos contextos. E por mais que na elaboração do Pacto o sentido de tal colocação era de que a criança, deveria, até os 8 anos de idade estar no 3º ano no bloco alfabetizador sabendo ler e escrever. Posteriormente, em uma análise detida do texto da lei mostra que a ideia de “direito a Educação”, proposto pela Constituição Federal de 1988 é substituído pelo “direito a aprendizagem” e dá margem para uma (interpret)ação operacionalizada do currículo, apontando assim para as metas do Todos pela Educação e para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, sob o argumento de democratização e expansão qualitativa. Outro ponto a ser destacado é o desdobramento do eixo avaliativo do programa, efetivado pela aplicação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Frente às essas colocações fica como questão como o Pacto pode não ser prescritivo e impositivo tal qual outros programas de formação continuada e políticas públicas?

Uma primeira linha de ruptura e resistência é o vínculo com as Universidades Públicas, cujos interesses sociais e parâmetros orientadores são muito diferentes das instituições privadas.

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

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

Outra linha possível ocorre em diálogo com Foucault (1977) e Certeau (2002). O primeiro ao apontar que “onde há poder, há resistência” e o segundo ao fazer emergir que os praticantes ressignificam normas impostas e criam táticas desviacionistas frente às estratégias de apreensão institucionalizados.

É a partir dessa perspectiva de desviar, visibilizar, produzir e propagar enunciados, bem como um modo de promover a valorização profissional, que se constituem as práticas formativas do PNAIC no Rio de Janeiro. Delineando seus princípios formativos dentro dos seguintes eixos: leitura literária, estudo teórico, atividades práticas, escrita docente, escuta docente e partilha de saberes. Entendendo-se que todos esses gestos têm como ponto de convergência a “voz docente”.

Nesse sentido, tal conceito não atua com uma ideia apriorística de formação, ou de uma demanda pré dada, mas entende como vital a produção e a propagação de enunciados e de experiências de escuta interinstitucionais e interssubjetivas, que envolvam políticas públicas e as ações de formação, relacionando identidade e fazer docente.

Afinal, o fazer docente contempla três dimensões: “como atividade, num plano prático, de um agir autorizado, constituindo os gestos escolares; como *habitus* profissional, ou prática social inscrita nos modos de fazer institucionais, ou como ato” (ANDRADE, 2014, p.177). O plano da atividade, se refere ao desenvolvimento pragmático de determinados gestos escolares. O *habitus* se constitui quando tais atividades se encontram em instancias menos individuais. Já o ato é perpassado pelo engajamento e responsabilização, não sendo assim autômato. Entende-se então que o saber docente é saber plural, originado em diversas fontes de sua formação.

Apostamos na potência dos encontros presenciais em que, as formadoras vinculadas 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

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

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

percebem, refletem suas práticas e, coletivamente, constituem sua identidade profissional e inscrevem-se em narrativas, tanto como sujeitos discursivos quanto produtoras 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, (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 professoras 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. Afinal, “narrar-se é retratar apropriações particulares da experiência coletiva e social. Assim, o trabalho da escrita de narrativas



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

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

cria para os escritores a possibilidade de manipular, remanejar e ajustar ideias, fatos e acontecimentos, dando-lhes contornos adjetivos e adverbiais, em formulações sintáticas que expressam seu estilo. Apresentar-se num texto escrito significa dar publicização à sua intimidade” (ANDRADE, 2011, p.16). Sua apresentação através de uma voz própria, diante de pares, numa troca e 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).

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 acolhê-lo. Salientamos que entendemos comunidade como sendo um espaço-tempo de reconhecimento na relação com a alteridade, de trocas e de aprendizados.

Haja vista que a comunidade investigativa contribui para a construção da identidade profissional, perpassada por questões sócio, históricas, culturais.

Tais comunidades são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que suportam o crescimento profissional de professores, promovendo oportunidades para que professores pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos 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**

abrangentes, de maneira intencional e planejada. (COCHRAN-SMITH, 2002, p.5).

Em certa medida, o PNAIC se propõe a ser essa comunidade de encontro e (trans)formação. Isto porque, busca fomentar a construção de saberes, na medida em que

o conhecimento não está amarrado pelo imperativo instrumental que o obriga a ser aplicado em uma situação imediata; pode também moldar os enfoques conceituais e interpretativos que os professores usam para fazer julgamentos, teorizar sobre a prática, e conectar seus esforços a questões políticas, intelectuais e sociais mais amplas, bem como ao trabalho de outros pesquisadores, professores, e comunidades” (COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, 1999, p.16).

Conclui-se então, a importância de promover a escrita dos sujeitos para que a composição identitária ocorra em concomitância com a inscrição em outros espaços, se pronunciem e sejam narradores de sua prática, 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).

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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

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](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf). Acesso em: 10 de junho de 2018.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2002.

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**

## **AUTONOMIA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: DISCUTINDO PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**Eliane Rose Santos de Araújo**, SE-Petrópolis e UERJ, elianerosearaujo@gmail.com

**Maria Cristina Ferreira dos Santos**, UERJ, mariacristinauerj@gmail.com

Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas

### **Introdução**

O termo autonomia pode adquirir diversos sentidos dependendo do contexto que esteja inserido. 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, estando relacionado à sua capacidade de resolver problemas por si mesmo, de tomar decisões sempre de maneira consciente e pronto 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. Discutir sobre a autonomia do professor, implica discutir sua relação com a sociedade e, por consequência, sobre o seu papel associado à educação.

Contreras (2002, p.300) destaca que é preciso compreender a autonomia “[...] como maior capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, bem como de intervenção nas condições pelas quais tais cessões podem ser usadas para uma maior vinculação social no desenvolvimento do bem comum”.

Para Gadotti (2003), a educação, por vezes, ainda reproduz modelos pré-estabelecidos, porque, como a sociedade brasileira, foi concebida 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**

colonização, há dificuldades em se desvencilhar de velhos modelos impostos. O autor ressalta que a escola passou anos reproduzindo o modelo norte-americano de educação, que formava mão de obra especializada para o trabalho no setor secundário e estava a serviço do capitalismo, procurando desenvolver no país a industrialização e a modernização, apontando que a educação “[...] é um sistema dependente do sistema econômico; ele é um subsistema que, dentro de uma sociedade de classes, exerce um papel ideológico, o de ocultar o projeto social e econômico da classe dominante, além de reproduzir a divisão dessa sociedade em classes” (GADOTTI, 2003, p. 57). Ao rever este modelo de educação, o educador também estará revendo a sociedade, pois seu papel, além de pedagógico, é também político, uma vez que não existe educação neutra, conforme salienta Paulo Freire (2005).

Ao discutir o processo de autonomia docente, é preciso antes discorrer sobre a atuação do professor na escola, pois para o desenvolvimento de uma prática autônoma é necessário que o professor apresente uma 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 a articulação entre o político e o pedagógico possibilita ao estudante a motivação pela importância social e teórica do que é ensinado, conforme afirma Gadotti (2003).

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 referenciais teóricos da literatura especializada no campo educacional. Apoiamo-nos em aportes teóricos de Freire (2005, 2018), Gadotti (2003), Contreras (2012) e Lessard (2006), que apontam a autonomia como caminho para construir um ensino dialógico, que possa levar o educando a uma aprendizagem que transforme a si mesmo e sua 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**

**Autonomia e formação docente**

Em sua formação, o professor deveria desenvolver um espírito crítico, para que não se torne um mero repetidor de conteúdos, assumindo-se como um ser capaz de produzir saberes que potencializem possibilidades de aprendizagem para os educandos. Esses não serão ensinados, mas levados à construção de um conhecimento com significado, pois foi “transformado” na interação entre os sujeitos, entendendo com Freire (2018, p. 12) que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Gadotti (2003), ao refletir sobre a formação do professor, sinaliza que esta pode levá-lo 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) O autor ainda 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. É preciso repensar a educação, para redefinir a sociedade.

Contreras (2002, p. 38) destaca que a profissão docente passou por um processo de proletarização, ou seja, “[...] os docentes como categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária”. Sendo assim, os professores estão perdendo paulatinamente algumas qualidades profissionais, além da “[...] deterioração das condições de trabalho”, conforme afirma o autor. Já em relação ao processo de profissionalização do professor, ele destaca que o ideal seria

“[...] ressituar o significado do conceito de autonomia (e, portanto, de sua reivindicação) à margem das aderências do profissionalismo e no âmbito das qualidades e características do trabalho do professor que se desprendem do seu significado com profissão educativa. Isto é, se nos fixarmos mais no 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**

trabalho do professor tem de educativo do que ele teria de “profissão” (como conjunto de características sociologicamente definidas em certas ocupações, ou como estratégia corporativista das mesmas). Neste sentido, estaríamos tentando definir a autonomia como qualidade educativa, e não como qualidade profissional, do trabalho docente. (CONTRERAS, 2002, p. 77)

Essa autonomia, no contexto das práticas docentes, precisa ser pensada como uma construção permanente, considerando as variáveis envolvidas. Por este motivo, é importante que o professor seja, antes de tudo, um ser reflexivo, crítico, consciente. Para Gadotti (2003), essa consciência está ligada ao desvendar da realidade e ir além das aparências, realizar uma leitura crítica da educação que a escola oferece, lutar contra a educação das classes dominantes, impostas pelo colonizador, e também lutar contra a função ideológica destas classes em relação ao contexto político, social e econômico. Ainda nas palavras do autor: “ampliar a conscientização e a análise crítica da educação” (GADOTTI, 2003, p. 35). Para se formar plenamente, o homem precisa desenvolver a consciência de si mesmo, do mundo, da vida e ser capaz de enfrentar os desafios que surgirem, entendendo a educação como conscientização, como prática consciente da democracia.

A competência do professor em ensinar está relacionada à capacidade de compreender que o currículo precisa ser construído de acordo com a comunidade atendida, considerando seus saberes, num diálogo constante, para uma educação autêntica que, nas palavras de Freire (2005, p. 97), “[...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. Neste sentido, Contreras também destaca que

[...] a autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção 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**

que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social (CONTRERAS, 2012, p. 302).

O autor também defende que “[...] a autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente. Tem a ver, portanto, com uma forma de manter relações”, ou seja, a autonomia não se desenvolve pelo isolamento e separação, mas nas relações entre os pares. Ele ressalta que

[...] uma perspectiva de relação e construção da autonomia a define não como a posse de direitos e atributos, mas como a busca e construção de um encontro pedagógico em que as convicções e as pretensões abrem um espaço de entendimento no qual podem se desenvolver por meio do diálogo, tanto em sua significação quanto em sua realização. Portanto, a autonomia tanto faz referência a uma disposição de encontro pedagógico, como à qualidade e a consequência deste (CONTRERAS, 2012, p.218).

Dessa forma, a autonomia se constitui no diálogo entre os pares, em que as contribuições de cada um fomentam a ampliação dos saberes construídos socialmente e na escola.

### **Práticas pedagógicas e autonomia docente**

Ao rever constantemente sua prática, o professor pode educar como forma de conscientizar “[...] sobre a realidade social e individual do educando” para “[...] formar

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 consciência crítica de si mesmo e da sociedade” (GADOTTI, 2012, p. 70) Na organização de sua prática pedagógica, o docente precisa considerar diversos fatores: os alunos que atende, seu nível de conhecimento, as possibilidades de ensino e aprendizagem da turma, o tempo para o desenvolvimento dos conteúdos, os recursos disponíveis, o conhecimento que possui sobre o que vai ser tratado, a metodologia que melhor atende à construção do conhecimento e as estratégias de aprendizagem que serão utilizadas para proporcionar uma educação que leve o educando a perceber a si mesmo dentro do mundo, tornando-o crítico para revolucionar o entorno e transformar a realidade que o oprime; uma educação libertadora, na sua essência. Para Freire (2005, p. 107), “[...] a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”, ou seja, o docente pode exercitar a liberdade e a responsabilidade na tomada de decisões para desenvolvê-la com seus discentes.

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” (FREIRE, 2005), pautado 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)

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

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

Lessard (1996), ao discorrer sobre o processo de autonomia docente, mostra a importância do professor autônomo, capaz de realizar as adaptações que julgar pertinentes em relação aos conteúdos a serem ensinados, sobre a avaliação do progresso dos alunos e nas escolhas dos métodos e técnicas pedagógicas apropriados, sendo esta autonomia exercida na esfera da comunidade escolar.

Esse desenvolvimento autônomo não se refere somente ao professor, mas também ao contexto de trabalho que precisa oferecer as condições para o exercício da autonomia por parte do docente. A conquista e a criação de convivências democráticas no interior do espaço escolar não dependem somente dos professores, mas também estão condicionadas por relações de força e de poder na sociedade vigente, caracterizadas no contexto histórico-social. A escola está inserida na sociedade e são os sistemas sociais, políticos e econômicos que definem os sistemas educativos ofertados aos alunos. Considera-se que elementos de regulação burocrática são obstáculos à autonomia na escola.

Torna-se relevante que a escola, como espaço público de produção e disseminação de conhecimento, possibilite os fatores que contribuem para o exercício da autonomia, autorregulando-se de acordo com as necessidades, colocando em prática o princípio previsto na LDB 9394/96 em seu Artigo 15 que 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, por meio de práticas consoantes com a Lei, a prática autônoma legitimada de seu corpo docente, com responsabilidade, no contexto escolar. Neste local eclético de relações sociais e exercício de autoridade, a autonomia estará ligada a capacidade de autogerir o seu trabalho, organizando-o da forma mais conveniente, como espaço dialógico para levar os educandos à compreensão de sua significação enquanto seres humanos, contribuindo para uma aprendizagem crítica e significativa, capaz de transformar o 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**

A escola reafirma sua autonomia quando se mostra aberta à discussão de questões sociais e políticas. A autonomia pode ser compreendida não como forma de isolamento, mas como espaço de discussão, onde as ideias possam ser discutidas e o debate e a crítica sejam exercitados. De acordo com Gadotti:

A escola não é a alavanca de transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela, não se efetivará sem ela. Ela tem sido o lugar de retrocesso social e político; ela nunca está em “primeiro lugar” na questão social e política. Nem poderia sê-lo. Ela só poderá definitivamente ser o lugar onde os oprimidos adquirirão “lucidez e força” no dia que eles aí estiverem. Por isso sua primeira tarefa seria abrir suas portas para eles e provavelmente ir buscá-los (GADOTTI, 2003, p. 73).

A escola é o espaço onde as questões políticas precisam ser levantadas e discutidas; ela sozinha não transforma, mas leva à reflexão, que é o primeiro passo para a mudança. Precisamos discutir sobre o acesso e a permanência dos alunos nas escolas. Embora muitos já se encontrem nelas, se os docentes reproduzem em seus currículos a cultura dominante, muitos alunos continuam a fracassar e a escola não pode e nem deve ser um espaço de reprodução de desigualdades sociais. Precisamos refletir que não basta somente promover o acesso, mas são necessárias ações efetivas e eficazes para garantir a permanência destes educandos no espaço escolar, proporcionando uma aprendizagem significativa.

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 sistema que visa à emancipação de um coletivo e leva à modificação das condições sociais e intelectuais da educação. É por meio do diálogo

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 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 professores autônomos capazes de despertar esta mesma autonomia em seus alunos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas para uma ação transformadora nas escolas.

Contreras (2012) ressalta a importância da autonomia em sistema coletivo para que na escola seja possível a inovação educacional. Para 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.

Lessard (2006) destaca a importância de um professor autônomo. Oferecer aos discentes práticas educativas voltadas para a autonomia é oferecer uma formação 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**

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, para exercitar a tomada de decisões, proporcionando relações e práticas autônomas.

Faz-se necessário o exercício dessa autonomia, pois a função da escola é transformar, educar, tornar o aluno crítico, formar um cidadão consciente e autônomo. Para tanto também é imprescindível ao docente posicionar-se, instigar a discussão. Não se desenvolve a autonomia na passividade, na individualidade, no isolamento. São necessárias ações coletivas e responsáveis capazes de promover a emancipação dos sujeitos.

### **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](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 24 de Junho de 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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**

**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/NEEPFI/UNIRIO

**Amanda Moreira Borde**

amandaborde@yahoo.com.br

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/NEEPFI/UNIRIO

**Leonardo Meirelles Cerqueira**

leonardo\_lmc@hotmail.com

Políticas, Gestão e Financiamento em Educação/NEEPFI/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). Nesse 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



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 quantitativa e 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. Para este

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

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

artigo trouxemos as entrevistas realizadas nos municípios do Rio de Janeiro e de Itaboraí/RJ.

Destarte, acreditamos ser oportuno deixar registrado que de acordo com Bernado (2016, p.17):

O delineamento de pesquisa proposto envolve, assim, a colaboração entre metodologias quantitativas e qualitativas de pesquisa. À luz da literatura sobre o tema a ser investigado, bem como outras dimensões que a literatura reporta de forma recorrente como sendo capazes de fazer diferença na promoção da eficácia e equidade escolar.

Desse modo, a investigação foi direcionada para as iniciativas dos gestores das escolas investigadas no Estado do Rio de Janeiro a partir dos resultados do IDEB nos anos de 2011 e 2013. Foi realizada em escolas de Ensino Fundamental que obtiveram o desempenho do IDEB semelhante ou até melhores ao da rede após a implementação do Programa Mais Educação.

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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 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”.

De fato, não adianta ter mais tempo sem que ocorra uma organização escolar com mais funcionários, mais espaços, mais professores e um currículo que 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**

integrado com atividades diversificadas para além das disciplinas do currículo mínimo, que objetivam a melhoria dos índices da educação básica.

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. Então assim, de uma forma geral, eu não posso dizer que não houve aproveitamento. Houve. Agora em termos de números de aprovação, isso eu não tenho ainda como... exatamente, como te responder, mas querendo ou não, quando a criança que ela não tem nada em casa, ela às vezes não tem nem uma televisão, ela pode ficar na escola um período maior, fazendo aula de capoeira, fazendo recreação, tendo aula de ciências, fazendo descoberta, com certeza esse momento vai ser importante para o aprendizado dela (Diretor da escola 1, ITA).

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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:

É... A gente tem uma meta, “né”? Sempre a cumprir. Mas a gente não fica fixado nessa meta, não. A gente procura fazer o melhor. A gente sempre, quando a gente conversa, a gente fala o seguinte, eu gostaria de ter uma educação de qualidade, para mim, para o meu filho, para minha família, a gente quer para os outros que estão conosco. Nós somos os responsáveis por essa questão.

Aí, então assim, pensando nos alunos, a gente tenta fazer o melhor, traz atividades que desenvolvam e estabeleçam essa relação. 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 conseqüentemente para os alunos, mas a gente trabalha por eles e não pela meta. (Diretora, Escola 2, Ita).

A Diretora acima afirma que as metas existem, mas alerta que precisamos pensar além dos números que nos direcionam a alcançá-las. Para ela, faz-se necessário pensar em primeiro lugar no aluno, porque a escola trabalha em prol da qualidade do ensino.

Na cidade do Rio de Janeiro, os diretores também incluíram na pauta o IDEB como um quesito a ser analisado pelo gestor, principalmente quando envolve a bonificação por meritocracia.

É! Um dos desafios quando eu entrei para direção, era assim, existe essa questão do IDEB que isso me incomoda muito, 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**

provas, essas avaliações externas. E que ainda tinha a questão do 14º salário, que era todo mundo de olho no 14º salário. Isso me incomodou muito, sempre me incomodou muito essa questão do 14º salário, e a diretora anterior ela sempre colocou uma questão, quando estava incomodando ela assim... essa questão do “I” [conceito Insuficiente], muito “I”. Então, é aluno insuficiente, então a direção era chamada para explicar o porquê de tanto “I”, e aí também não ganhava a bonificação, então baixou-se um decreto, não sei se foi só nessa escola ou em outras escolas do Rio, de 10% só de I. Obviamente que com esses 10% de I foram passando alguns que não podiam ter passado. E aí passavam. Quando eu entrei para direção eu falei: “Olha, não estou preocupado com 14º salário, eu quero resultado real da escola”. Óbvio que a gente vai ter que trabalhar para ter um resultado legal, até por conta do aluno mesmo, não por conta do 14º salário nem de IDEB. Mas porque a gente tem um compromisso com o aluno de fazer um trabalho sério. Então, não vou mais cobrar esses 10%, não existe mais essa questão. Então, durante 2 anos foi muita reprovação, porque a gente percebeu que quem estava no 6º ano não era para estar no 6º. Quem estava no 7º não era para estar no 7º. Porque os alunos foram empurrados, eram I que virou R para entrar dentro desses 10%. E foi complicado, é triste você ver muita gente ser reprovada, é complicado, é triste, mas eu cheguei na CRE e falei assim “olha, a gente está arrumando a casa”. A ideia da gente é arrumar a escola. Para arrumar a casa, a gente tem que ajustar tudo, e para ajustar teve uma seleção e nessa época foi aprovação e reprovação. (Diretor, Escola 1, 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**

Vejamos o que o diretor da Escola 5 RJ, além de comentar questões relacionadas ao IDEB, não acreditando que o índice alcançado pela sua escola teve como pano de fundo o Programa Mais Educação e relata que a descontinuidade dessa política indutora que influencia diretamente no rendimento.

A escola tem mantido o mesmo índice, eu não vejo uma melhora nem uma piora [Importante destacar que, apesar do diretor não reconhecer, houve uma queda no IDEB da escola em 2013, voltando quase ao patamar de 2009]. Eu vejo a manutenção do índice, entendeu, manutenção. E se existe uma melhora no Mais Educação? Sim. Seria melhor se o Programa tivesse, assim, uma continuidade. Mais aí por aspectos inerentes a nós, o Programa é interrompido, como está sendo interrompido no momento. Estamos praticamente no final do ano, então eu acredito que dificilmente ele reinicie agora no início de 2016. Então essa interrupção do programa com certeza influencia no rendimento, né? [...]

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 ativos e 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.

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

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

\_\_\_\_\_. 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.

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; 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**

## **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](mailto:nanda.s.a@hotmail.com)

### **Introdução**

Walter Benjamin (1994) destaca que, na atualidade, os homens estão cerceados por informações e acontecimentos em larga escala, mas estes não se configuram propriamente em saberes. Neste contexto, o objetivo primordial é manter-se atualizado, mas ao aglomerar informações sem significá-las, o que se obtém é um acúmulo de conhecimentos desarticulados com a própria vida, que cada vez mais se encontra esvaziada de experiências em detrimento de uma utilização instantânea dos fatos.

Estas reflexões são importantes para pensarmos as relações pedagógicas e também a pesquisa no campo educacional. Em uma sociedade que engrandece o “atual” e a “novidade”, a experiência acumulada perde seu valor e sua autoridade. Tendo em vista as discussões propostas por Benjamin (1994), uma opção para fugir do paradigma informacional que impera na sociedade moderna, e por que não dizer, numa perspectiva acadêmica vigente, seria viabilizar as trocas de experiências por meio da narrativa.

Ao cursar a disciplina Tópicos Especiais em PEFS III – Educação Superior<sup>1</sup>, no primeiro dia de aula, professor propôs recordar e refletir sobre as experiências na universidade a partir das questões: “Como você vive a Universidade? O que ela provoca

---

<sup>1</sup> Disciplina eletiva cursada na Universidade Federal Fluminense no segundo semestre do ano de 2017 como requisito do curso 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**

em você?”. As experiências dos pesquisadores participantes deste momento, que ora se aproximavam ora se distanciavam, suscitaram o interesse de conhecer outras histórias que expusessem, a partir de narrativas individuais, questões a serem pensadas sobre as subjetividades construídas nas relações acadêmicas e *se e como* estas impactam as maneiras de professores verem, viverem e desejarem ou não prosseguir na carreira acadêmica.

O caminho escolhido para atingir este objetivo foi ouvir as vozes de docentes interessados e/ou candidatos a processos seletivos para cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, a fim de conhecer os motivos de suas opções e as experiências vivenciadas no processo de seleção. Também foram importantes seus discursos referentes às experiências vivenciadas na universidade, concomitantes ou não com suas atividades profissionais, suas percepções sobre como estas relações constituem/constituíram suas subjetividades e ainda, como fornecem “pistas” sobre o que esperar do curso, incluindo suas expectativas e as dificuldades que possam enfrentar. Desta forma, foram realizadas entrevistas narrativas no ano de 2017, com questões previamente elaboradas que deram início a diálogos com quatro professoras interessadas/candidatas a cursos de Mestrado e Doutorado em diferentes universidades do estado do Rio de Janeiro.

***Metodologia: a análise do discurso e as narrativas***

Em consonância com as problematizações elencadas, o procedimento metodológico escolhido foi a análise do discurso a partir de entrevistas narrativas, compreendendo que as histórias narradas são, ao mesmo tempo, método e objeto de investigação. Segundo Connelly e Clandinin (2011), nesta modalidade, o pesquisador coleta histórias (orais ou escritas) das experiências pessoais e profissionais dos participantes e escreve narrativas – textos de pesquisa - nos quais produz significados e estabelece relações (não causais) entre as histórias, chegando a unidades narrativas, isto

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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, a núcleos temáticos que concatenam determinados grupos de histórias e sintetizam os múltiplos significados. Constitui-se, assim, num processo de 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.

A utilização da entrevista como instrumento privilegiado de coleta de informações esteve embasada nas reflexões propostas por Minayo (1993) para quem a fala dos sujeitos pode ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e ao mesmo tempo, transmitir, através de um indivíduo que assume o papel de “porta-voz”, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

Desta forma, realizei entrevistas individuais com quatro professoras.<sup>2</sup> 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 atualmente trabalha na secretaria deste mesmo município, em um departamento administrativo. Alguns dados referentes aos entrevistados são apresentados a seguir:

Quadro 1: Perfil dos entrevistados

Nome <sup>3</sup>	Atuação profissional (atualmente)	Local de atuação	Formação	Tempo de Docência
Ana	Departamento de Gestão escolar	FME Niterói	Graduação em Pedagogia. Especialização	12 anos
Cristiane	Professora regente	CapEI UFRJ/	Mestrado em	15 anos

<sup>2</sup> A escolha das professoras foi feita a partir de contatos profissionais e acadêmicos, por conhecer estas docentes e saber que estavam participando de processos seletivos em diferentes programas de Pós-Graduação. O convite para participar foi feito pessoalmente a seis docentes e estas quatro aceitaram contribuir com a pesquisa.

<sup>3</sup> Os entrevistados estão identificados por nomes escolhidos por eles. Alguns preferiram manter seu nome próprio.

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

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

		SEE	Letras	
Lorraine	Professora regente	CapEI UFRJ	Graduação em Pedagogia	10 anos
Rebeca	Professora regente/ Diretoria de 1º/2º ciclos	IFRJ/ Niterói	FME Graduação em Pedagogia	24 anos

Para realizar as entrevistas, elaborei um roteiro que foi utilizado como um norteador das discussões. No entanto, 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.

*Algumas reflexões*

Nos discursos nos campos político e educacional, a formação de professores vem sendo apontada como um dos principais meios para a melhoria da qualidade do ensino e, por conta disso, a cobrança pela formação continuada é bastante intensa e concebida como uma necessidade para/dos docentes.

A legislação que rege a educação em nosso país corrobora este discurso, sendo significativo, por exemplo, o inciso III do art. 63 da LDB 9394/96, o qual determina que os entes federados devem manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996); além de estabelecer no inciso II do art. 67, o qual incide sobre a valorização dos profissionais da educação, que “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.” (BRASIL, 1996). Essa perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado ao indicar a concessão de licença

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

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

remunerada para estudos. A LDB institui ainda, no Art. 70, o qual apresenta quais despesas são consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, que parte dos recursos deve ser utilizada para a “remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação”.

Em conformidade com esta legislação, o decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009 define em seu art. 8º, parágrafo segundo que “As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.” (BRASIL, 2009). O resultado dessa proposta repercute nos planos de carreira, que passam a incorporar, em alguma proporção, o nível de formação para progressão e melhor remuneração na carreira.

Como se pode observar, estes dispositivos legais deveriam sinalizar uma conquista para os profissionais da educação, pois, na medida em que atribui aos sistemas de ensino responsabilidades quanto à oferta de programas de formação continuada, concessão de licenças remuneradas para estudos e ajuda de custo para participação em processos formativos, confere-lhe o *status* de política pública com financiamento sistemático para a manutenção e o desenvolvimento da formação docente, utilizando-se do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Contudo, observamos que, em muitos casos, a formação continuada não é garantida ou a porcentagem destinada para este fim não é aplicada conforme as determinações da Lei N° 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB.

De acordo com Souza e Gouveia (2011), o percentual de docentes com pós-graduação em 1997 era de 12,4%, atingindo a marca de 48,6% em 2007. No entanto, esta pesquisa não deixa claro a que tipo de Pós-graduação se refere, se *lato sensu* ou *stricto sensu*. Além disso, apesar das metas impostas para os próximos anos, a oferta de cursos de Pós-graduação está longe de ser suficiente, pois segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação, a maioria dos docentes com pós-graduação tem 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**

especialização. No Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 consta que 31,4% possuem especialização, 1,3% mestrado e 0,1% doutorado, números bastante aquém dos esperados para o cumprimento da Meta 16 do Plano Nacional de Educação, o qual estipula que, em 2024, 50% dos docentes da Educação Básica devem ter pós-graduação.

De toda forma, observamos um crescimento significativo de docentes que têm buscado a formação continuada promovida em institutos superiores de educação, embora os processos seletivos sejam cada vez mais excludentes, criando formas de competição e frustração naqueles que não conseguem a aprovação nos mesmos. Uma breve análise da relação candidatos/vagas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* poderia comprovar esta suposição. Contudo, ainda assim, muitos professores continuam buscando oportunidades de cursar o Mestrado e/ou o Doutorado, por motivos que ora se distanciam, ora se aproximam, conforme é possível observar nas seguintes enunciações:

Eu me interessei muito porque por eu estar trabalhando em uma escola de educação infantil numa creche universitária. Eu sei que há todo um incentivo para a formação e a própria gratificação, além do tempo de licença que a gente tem para fazer mestrado e doutorado e então eu pensei que era uma responsabilidade minha enquanto servidora buscar aproveitar essas vantagens para o trabalho. (professora Cristiane, 2017)

A princípio, minha motivação atual para a escolha do mestrado é relacionada ao trabalho e à remuneração, aumento de salário e andamento na carreira. (professora Lorraine, 2017)

A motivação na busca do mestrado é no sentido de aprofundar os conhecimentos. Na verdade, um conhecimento específico. Por exemplo: eu gosto de alfabetização, de leitura, 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**

processos de alfabetização. Então para mim é interessante estudar melhor sobre isso. [...] Mas, como o mestrado vem para acrescentar um pouquinho depois. Então eu vou ter que pensar nisso, ter que fazer uma opção. O mestrado tem que vir para somar com o meu trabalho. (professora Ana, 2017)

Acho que pela questão da formação enquanto professora. Porque na minha prática sempre tive essa identidade ou esse perfil buscar essa reflexão, essa autoavaliação em vários momentos da minha vida. Eu dou aula há 24 anos então... em muitos momentos eu pensei em fazer para dar continuidade a minha formação, mas ao mesmo tempo sou privilegiada porque nos meus locais de trabalho existem centros de estudo e formação continuada que num primeiro momento me contemplavam nessa formação. E aí, nesse momento, eu acho que esbarrou numa questão de conhecimento mesmo... é como se eu tivesse procurando agora um “além”, além de pesquisar sozinha. Eu acho que tudo tem seu tempo e nesse momento não é só questão da capacitação no horário de trabalho. Então, eu realmente sinto necessidade da academia nesse momento, ir pra além do universo do meu cotidiano. (professora Rebeca, 2017)

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 desejo pela pesquisa. Esta necessidade é defendida por Nóvoa

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

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

(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.

Outro fator que se destaca é a possibilidade de uma licença remunerada a fim de conseguirem ter um pouco mais de tranquilidade para o curso e ainda a perspectiva de uma melhoria salarial. A este respeito, Perrenoud (1993), há tempos vêm alertando para a necessidade de investimentos financeiros na carreira docente e mais especificamente na formação contínua de professores:

[...] ela será mais eficiente se for completada com recompensas materiais e/ou financeiras – representando oportunidades de promoção salarial, proporcionando mobilidade profissional ou assegurando maior autonomia ou uma maior influência. [...] Será que os professores são assim tão diferentes dos outros profissionais? Será que a sua vocação e o amor pelas crianças constituem motivação suficiente, enquanto os outros assalariados têm necessidades de encorajamentos mais tangíveis? Ou será que não é necessário ordenar as políticas e as estruturas da formação contínua para que se tornem interessantes, no duplo sentido do termo!”(1993, p.105).

Fica latente também a importância que é dada pelos professores ao ambiente acadêmico como espaço formador, de desenvolvimento profissional não só para pesquisadores e professores universitários, mas também para professores da educação básica. Este aspecto nos conduz a argumentar que é necessário que a universidade se (re)pense, a fim de refletir, conforme propõe Machado (2011) sobre “Quais valores 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**

necessidades a universidade pode, deve e deseja priorizar? Afinal, qual é o interesse da Universidade?” (p. 251).

Podemos argumentar ainda que a construção da subjetividade e os percursos vivenciados na formação inicial e continuada e nos processos seletivos foram fundamentais para as expectativas quanto ao cursar o mestrado ou doutorado, antecipando algumas dificuldades que as professoras acreditam que irão enfrentar. Uma das principais preocupações, em alguns casos decorrentes da experiência da graduação, se refere ao tempo:

A questão da disponibilidade. Porque eu vou ter que ter disponibilidade e reservar um tempo para isso. Ou criar... tipo, de meia-noite às seis. Acho que para a gente que está atuando o maior problema é esse mesmo, o tempo. Porque quem está na universidade já está na universidade, mas para a gente, para retornar para a universidade e para conciliar as duas coisas é... O maior empecilho é o tempo. Mas eu já fiz a graduação assim! É diferente? É. Mas acho que com a motivação que a gente tem, acho que a expectativa acaba sendo boa, apesar das dificuldades... (professora Ana, 2017).

Um grande desafio é o tempo por conta de uma grande diversidade que você encontra na sua vida, no seu cotidiano. Porque trabalhar e estudar não é fácil... tem a questão de adequação de tudo, de horários, porque sua vida também não é só trabalho e estudo, você também tem sua vida particular. Mas é enfrentar esse desafio. Isso é uma coisa que eu não tenho ideia de como será, do que isso vai desencadear. (professora, Rebeca, 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**

Acho que isso é o que mais me preocupa e o que eu mais espero com o mestrado, conseguir lidar bem com o tempo para poder construir tudo o que eu proponho e o que eu acho que deve ser feito no projeto... Acho que o principal desafio é o tempo. (professora Lorraine, 2017).

Tendo em vista a dificuldade de os professores em atuação conseguirem lidar com a questão temporal, conciliando o trabalho docente, o estudo e pesquisa, uma possibilidade vislumbrada são condições mais adequadas como a disponibilização de bolsas de estudos e a concessão de licença remunerada proposta legalmente:

De repente no segundo ano eu consiga uma bolsa, ou uma licença, e aí fica muito melhor. Mas vou ter que administrar isso. Porque vida de professora é assim mesmo, não tem como, tem que dar conta disso e daquilo. (professora Ana, 2017).

Eu acho que no doutorado vai ser totalmente diferente porque eu vou ter a possibilidade da licença que já é uma possibilidade praticamente real, porque terei dois anos de licença. Eu ainda estou em dois trabalhos, mas pretendo durante o doutorado exonerar um e ficar com um só, então é outro ritmo. É uma expectativa que será diferente. No mestrado foi uma loucura e não sei como eu consegui... (Professora Cristiane, 2017).

Além do tempo, uma outra preocupação está relacionada com o próprio processo de pesquisa, uma vez que, no caso das professoras entrevistadas, exemplares de muitos outros docentes, estas ainda não tiveram, efetivamente, trajetórias 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**

O que eu acho que vou ter que superar é essa coisa de fazer pesquisa de campo porque eu não fiz isso no mestrado e me sinto completamente crua nisso. (professora Cristiane, 2017).

Acho que esse caminho... eu acho que vou enfrentar mais dificuldades na questão da pesquisa em si. Durante as aulas a gente já tem um caminho percorrido, os professores indicam, mas acho que na hora da pesquisa vai ser a maior dificuldade, principalmente no segundo ano. Hoje eu penso assim, pode ser que eu me surpreenda a partir das aulas que eu vou ter, mas acho que a maior dificuldade vai ser essa questão. (professora Ana, 2017).

Conforme Lüdke e Cruz (2005) sugerem, a formação para a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores uma vez que podem fomentar as capacidades de observação, registro, documentação, análise, síntese etc., e, conseqüentemente, contribuir para uma atuação mais eficiente, propiciando uma visão diferenciada da realidade, mais problematizadora e fundamentada, e influenciando, assim, a maneira de os docentes perceberem e intervirem na aprendizagem dos alunos e na construção dos seus conhecimentos. Tal perspectiva é assinalada pelas professoras ao enunciarem o desejo de que o curso do mestrado ou doutorado possa contribuir com sua prática docente, ansiando que a pesquisa que pretendem realizar esteja articulada ao seu fazer e ainda, possa reverberar em sua atuação:

Daí a busca de fazer um doutorado em Educação... mas... eu acho que vai ser muito mais importante para mim pesquisar alguma coisa que já seja objeto de trabalho, faça parte do meu trabalho e vou conseguir ver a aplicabilidade daquilo no meu

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 e o trabalho de outros sujeitos que realizam um trabalho parecido com o meu. (professor Cristiane, 2017).

Se eu estou me propondo agora, nesse momento fazer, eu quero fazer para ter uma veracidade, uma coerência, um conteúdo, para ser uma pesquisa de fato e não só um documento para ficar arquivado. Para isso eu acho necessário disciplina, porque não vai cair do céu, e isso para mim é importante porque eu entendo que eu vou ter que organizar minha vida para isso. (professora Rebeca, 2017).

O mestrado tem que vir para somar com o meu trabalho. Essa é uma outra questão. Tem gente que faz o mestrado só para ganhar mais e o mestrado tem que vir para melhorar seu fazer, sua atuação em sala de aula. (professora Ana, 2017).

Por fim, importa salientar que o desejo de cursar o mestrado ou o doutorado é assumido pelas docentes como uma prioridade, mesmo estando cientes do quanto isso pode interferir em suas vidas pessoais e profissionais. Por isso, revelam boas expectativas para este processo ansiado e ainda desconhecido:

Eu ainda estou em dois trabalhos, mas pretendo durante o doutorado exonerar um e ficar com um só, então é outro ritmo. (professora Cristiane, 2017).

Então eu acho que as minhas expectativas são boas, são de construção de conhecimento legal, de uma construção de bibliografia nova. (professora Lorraine, 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**

Mas acho que com a motivação que a gente tem, acho que a expectativa acaba sendo boa, apesar das dificuldades... (professora Ana, 2017).

Mas eu acho que você já tendo a vontade, a disciplina, o encorajamento, então é partir para cima, escrever o projeto, ter coerência no que você fala e quer e encarar! (professora Rebeca, 2017).

**In (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, inclusive repensando-se os valores e necessidades que a universidade pode, deve e deseja priorizar, conforme propõe Machado (2011). Numa época em que vigoram os discursos sobre a necessidade da formação continuada dos professores, estas são questões que precisam ser discutidas.

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

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

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

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

- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- \_\_\_\_\_. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009
- CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, maio/ago, 2005, p.81-109.
- 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.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa: Universidade de Lisboa, 2002.
- PERRENOUD, P. A formação dos professores ou a ilusão do “Deus ex machina”: Reflexões sobre as relações entre <<habitus>> e a prática. In: PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p.91-113.
- SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. **Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Volume 19 Número 35, Dezembro, 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 DE PROFESSORES, ÉTICA E CONHECIMENTO: UMA INCURSÃO NO PENSAMENTO FILOSÓFICO**

**Fabiana Gama Chimes**, IFRJ – [fabichimes@gmail.com](mailto:fabichimes@gmail.com)

**Fabiola Pessôa Figueira de Sá**, IFRJ - [fabiolafigueira@yahoo.com](mailto:fabiolafigueira@yahoo.com)

**Patrícia Maneschy**, IFRJ - [pmaneschy@gmail.com](mailto:pmaneschy@gmail.com)

**Maylta Brandão dos Anjos**, IFRJ - [maylta@yahoo.com.br](mailto:maylta@yahoo.com.br)

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem por pretensão fazer uma revisão bibliográfica entre dois artigos científicos e uma obra. Sendo eles: artigo no.1 "Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica" (ANDERY, 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, NITSCHKE e BORGES, 2009)

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. Consideramos esse debate fundamental na contribuição que podem 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 bojo 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 sobre o conhecimento científico propriamente dito.

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

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

Andery (2012) em sua obra faz uma retrospectiva sobre o nascimento da ciência na humanidade, em uma de suas passagens relata que na evolução da organização da humanidade surgiam 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 Debona (2015) que na visão Schopenhauer existe uma representação de todas as representações que trazemos na nossa bagagem de vida e que as mesmas estariam ligadas umas às outras conforme a lei. Já para Azevedo (2009) Nietzsche imaginou que o conhecimento científico nasce a medida em que os dogmas ligados a Deus são questionados e o debate sobre todo conhecimento científico leva ao questionamento ético relacionado ao produzir ciência.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para Andery (2012) a evolução do conhecimento científico 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. Já a mesma autora descreve que na época Medieval, época em que é bom lembrar ocorreu na Europa Ocidental apenas, promoveu a fé como um limite para a razão. Profanando assim o conhecimento científico já que este não era produzido por Deus e sim pelos homens.

Adentrando os outros séculos que ascenderam o conhecimento ainda na época Medieval, porém mais para final, pode-se observar 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 da fé, entretanto estabelecendo limites entre a fé e a “verdade” científica.

Cardoso (1998) por sua vez descreve a relação da ética e ciência como um dos desafios colocados inicialmente para a nossa sociedade na segunda metade do século XX. O racional desde Nietzsche nos traz um contraponto ao empirismo por nos fazer

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

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

pensar nos fenômenos que ocorrem em volta. Inclusive, ainda no pensamento de Cardoso (1998) uma concepção ética e epistemológica do conhecimento passa pelas relações entre a violência e suas várias faces.

O racionalismo crítico imputa para Popper na perspectiva de Vieira (2013), 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.

Eva (2006) afirma que o conhecimento é definido por Bacon como algo que se começa e se deduz, portanto não é natural e é conclusivo, se se torna conhecido pelo homem é atingido em sua finalidade. Claro que se o homem pensa sobre determinado assunto, ele mesmo pode chegar as conclusões para aquele problema imaginado, o que resta saber é como aquele conhecimento impactará de forma benéfica a comunidade em qual vive.

Trazendo a discussão para o campo da Bioética Ramos, Nitschke e Borges (2009) trazem o 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, entretanto a pergunta seria: qual o valor de uma vida humana ou não? Será que a vida por ser humana teria mais valor hierárquico se sobrepondo aos valores das outras vidas? Existem segundo Ramos, Nitschke e Borges (2009) comportamentos desejáveis nas intervenções médicas em relação a vida humana. Entretanto, para esses autores a reflexão da bioética desses profissionais deveria ser pautada na elaboração de juízos que forjassem compromisso ético nos procedimentos profissionais.

De acordo com Cardoso (1998) e com Andery (2012) 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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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, mas de modificar a realidade. Essa concepção, ainda de acordo com os autores supracitados aconteceu com um novo pensamento sobre o universo, e logo um novo pensar a produção de conhecimento que mais tarde levaria a humanidade a fazer questionamentos sobre o que é certo e o que é errado levando ao desenvolvimento da ética.

## **CONCLUSÃO**

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 a 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, Maria Amália. et al. Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica. 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012. PARA COMPREENDER A CIÊNCIA: UM DIÁLOGO COM MARIA AMÁLIA ANDERY E COLABORADORES
- AZEVEDO. V. D. de. Nietzsche e a perspectiva de uma nova ética. *ethic@ Florianópolis* v. 8, n. 1 p. 85 - 101 Jun 2009.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. 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=S1516-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-)

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

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

73131998000100001&lng=en&nrm=iso>. access on 11 June 2018.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000100001>.

DEBONA, Vilmar. PESSIMISMO E EUDEMONOLOGIA: SCHOPENHAUER ENTRE PESSIMISMO METAFÍSICO E PESSIMISMO PRAGMÁTICO. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 57, n. 135, p. 781-802, Dec. 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100512X2016000300781&lng=en&nrm=iso](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, Luiz A. A. Sobre as afinidades entre a filosofia de Francis Bacon e o ceticismo. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 47, n. 113, p. 73-97, June 2006. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2006000100004&lng=en&nrm=iso](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, Flávia Regina Souza; NITSCHKE, Rosane Gonçalves; BORGES, Laurete Medeiros. A bioética nas contingências do tempo presente - a crítica como destino?. *Texto contexto - enferm.*, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 788-796, Dec. 2009. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072009000400022&lng=en&nrm=iso](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, Ricardo da Siva. Três modelos de racionalismo. *Revista Alpha*, n. 14, nov. 2013, 163-174.1



**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**

## **UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>4</sup>**

**Frederico Batista Nepomuceno**, UFRGS, [freddbass@gmail.com](mailto:freddbass@gmail.com)

**Maira Ferreira**, UFPel, [mmairaf@gmail.com](mailto:mmairaf@gmail.com)

### **Introdução**

No contexto da necessidade de formação de professores para a Educação Básica, a Capes implementou, em 2007, 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<sup>5</sup>.

O artigo que estamos apresentando se refere a uma pesquisa sobre a formação de professores pelo Parfor. Analisar o contexto dessa formação e compreender sua realização constitui um trabalho investigativo que poderá auxiliar profissionais que atuam na área de educação, na proposição e avaliação de políticas públicas para a 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

---

<sup>4</sup>Este trabalho é um recorte da Tese de Doutorado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>5</sup> Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Relatório de gestão 2013. Brasília: Capes, 2015. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica> >. Acesso em: 22 mai. 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**

técnicos de coordenadores do programa possibilitou conhecer as finalidades, o público envolvido e dificuldades e possibilidades de realização desse tipo de formação.

### **Aspectos metodológicos**

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.

Sobre pesquisas com enfoque quanti-qualitativa, Moreira (2011) afirma que tais abordagens à pesquisa em educação subscrevem diferentes paradigmas, diferentes visões de mundo, que levam a diferentes maneiras de ver os fenômenos educacionais, de selecionar objetos e eventos para estudar esses fenômenos, de formular questões, de fazer registros, de transformar registros em dados e de analisá-los. Assim, a análise qualitativa da pesquisa se utilizará, também, do levantamento e análise dos dados quantitativos, uma vez que será feita a interpretação qualitativa dos dados numéricos, visando identificar os pontos positivos e negativos do programa de forma a produzir reflexões críticas a respeito do tema.

Na produção desta pesquisa utilizou-se a técnica de análise documental. Sobre este tipo de análise, Cellard (2012) diz que é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Torna-se assim, essencial, compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada. Entretanto, continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar.

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

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

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

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.

As IES selecionadas foram: o Instituto Federal do Amazonas (IFAM-AM), Universidade Estadual do Amazonas (UEA-AM), Universidade Federal do Amazonas (UFAM-AM), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP-AP), Universidade do Estado da Bahia (UNEB-BA), Instituto Federal do Maranhão (IFMA-MA), Universidade Federal do Pará (UFPA-PA), Universidade Estadual do Piauí (UESPI-PI), Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-PR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-PR), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC-SC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL-SC), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT-TO).

No caso do Relatório das instituições formadoras, uma das exigências é o preenchimento do “Formulário de Cumprimento do Objeto”, pela IES, no qual devem estar elencados, entre outros itens, a produção acadêmica dos professores-cursistas e docentes integrantes do programa, tais como: TCC, teses, dissertações, publicações, objetos de aprendizagem, produção cultural, patentes, etc., além do envio de anexos de fotos ou outros registros das ações realizadas ao longo do curso. A intenção de analisar os referidos relatórios procurou ver como as IES organizaram os cursos e quais resultados apontaram sobre as maiores dificuldades encontradas durante a execução do Parfor e quais foram as propostas de melhoria sugeridas pelos coordenadores do programa.

Para a realização da pesquisa, consideramos um recorte na linha do tempo, entre os anos de 2007 a 2016, levando em conta que o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação, foi instituído pela Portaria MEC nº. 09, de 30 de junho de 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**

## **O Parfor como espaço para o desenvolvimento de articulação entre teoria e prática – Dificuldades e sugestões de melhoria**

Com base nas diretrizes curriculares para a formação de professores, o Parfor se apresenta em consonância com o que apontam pesquisas e estudos contemporâneos em educação, que valorizam a formação considerando a articulação entre teoria e prática. Alves e Garcia (2008, p. 79-80), no que tange a relação entre a teoria e a prática na profissão docente, tecem as seguintes considerações:

Rompendo com a histórica segmentação e hierarquização entre teoria e prática, em que o momento da teoria precedia o momento da prática, que se dava apenas através dos estágios, entendeu-se que a pesquisa, percorrendo todo o curso, garantiria uma permanente relação teoria-prática. Prática não entendida apenas como atividade, mas também e, principalmente, como acumulação e transmissão de conhecimentos apriorísticos, vistos como apropriação refletida da prática. (...) não se pode pensar a formação simplesmente na esfera acadêmica (Alves, 1986), mas é preciso pensá-la na totalidade das esferas que a compõem: a da prática pedagógica cotidiana, a da prática política coletiva, a da ação governamental e a das pesquisas em educação.

Assim, as autoras chamam a atenção para a amplitude da prática em várias dimensões; não apenas no sentido da prática como realização de atividade, mas, também, considerando o processo de reflexão sobre o exercício profissional e os aspectos envolvidos nas direções horizontal e vertical. No sentido horizontal, dizem ser salutar considerar, além dos professores e alunos envolvidos 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**

aprendizagem, toda a equipe técnico-pedagógica, coordenações, etc. Na acepção vertical, referem a importância de considerar todos os níveis de formação do aluno, desde o nível básico à pós-graduação stricto sensu.

Tardif (2014) tece algumas considerações envolvendo possíveis conexões entre teoria e prática docente ao afirmar que sendo os professores sujeitos competentes e ativos, sua prática não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Para esse autor,

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor (...) um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (p. 234-235).

Ou seja, o exercício da prática docente contribuiria para o processo de reflexão das atividades realizadas, em um movimento da prática repensando a prática. Ressalta-se que a articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo está dentre os princípios pedagógicos e objetivos do Parfor, além da garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e do reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério. Ao fomentar atividades como aulas de campo, aulas práticas e estágio supervisionado com atividades práticas, conforme constam nos relatórios de prestações de contas das IES, o Parfor, de certa forma, promove a conexão entre teoria e 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**

Mas mesmo considerando que o Programa tenha atingido objetivos propostos, os coordenadores dos cursos de formação referem-se às dificuldades e/ou problemas enfrentados pelas IES, durante a execução do Parfor, sendo apontadas diferentes dificuldades em função das especificidades das áreas de conhecimento e da localização das IES e dos professores participantes. Cursos realizados na região Norte, por exemplo, na qual existem populações que moram em regiões ribeirinhas, professores e alunos enfrentaram dificuldades pela precariedade na infraestrutura de transportes, para acesso dos participantes aos locais dos cursos. Apenas para elencar alguns: há falta de lancha, ônibus, cancelamentos de viagens de barcos, etc. Problemas de falta de infraestrutura básica como esses, necessitam de um olhar mais atento do governo local para garantir a formação dos professores da região.

Outros problemas elencados pelos coordenadores do programa foram: a desistência de professores que ministram curso no Parfor, a falta de material didático, além de dificuldades para a reprodução dos materiais utilizados nas aulas, a má qualidade do material (tamanho da fonte), a falta ou atraso do envio de recursos financeiros aos professores, para ressarcimento de diárias, passagens e refeições.

Quanto à desistência dos professores do curso, embora caiba um estudo mais aprofundado sobre as razões e efeitos disso, podemos levantar alguns questionamentos na seguinte direção: o que estaria fazendo os profissionais docentes desistirem de dar aulas no programa? Porque estão desestimulados a dar continuidade a um trabalho tão importante? Estariam se achando desvalorizado? O retorno financeiro não compensa?

Com relação à falta ou à má qualidade dos materiais didáticos, os relatórios não apontam os motivos dessa falta ou mesmo o que é considerado má qualidade ou que problemas os professores veem em relação ao tamanho da fonte.

É fato que o não envio dos recursos financeiros aos professores, para ressarcimento de diárias, passagens e refeições é uma questão que gera dificuldades e até impedimento às ações de formação, uma vez que os professores não conseguem arcar com as despesas para realizar o 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**

Outro problema relevante, elencado por alguns coordenadores, foi a dificuldade no sistema de comunicação (internet), pois dizem eles que, normalmente, não funcionava, sendo difícil pensar em um curso de formação como o Parfor, sem o uso desses recursos. Este é um tipo de problema de difícil solução enfrentado em muitas regiões do Brasil, especialmente no interior. Para resolver essa questão, alguns coordenadores de curso apontam como solução, que se faz necessário, mais uma vez, uma parceria público-privada e, portanto, um diálogo entre o governo e as empresas privadas provedoras de internet, ou mesmo, que se faça licitação, com a finalidade de que essas empresas instalem pontos de internet nos locais necessários e que melhore a velocidade e a capacidade de armazenamento e manipulação dos dados de informação.

Em contrapartida aos problemas elencados, os coordenadores dos programas apontam em seus relatórios, sugestões para minimizar ou solucionar as dificuldades apontadas, solicitando que os recursos financeiros fossem enviados em tempo hábil para os professores participantes conseguirem tomar parte das atividades; que os materiais didáticos fossem adequados, com um tamanho de fonte maior e com número de páginas menor, pois segundo os próprios coordenadores, um volume grande de materiais desmotiva os alunos; que o envio de apostilas ocorresse assim que a disciplina fosse confirmada para oferta. Solicitaram, também, o contato prévio dos formadores com a coordenação local, preferencialmente, por e-mail, Whatsapp ou SMS, uma vez que os contatos por e-mail não são muito efetivos. Por último, sugeriram também que, em programas de formação como o Parfor, 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.

Ao se levar em conta os problemas e dificuldades apontadas pelos Coordenadores do Parfor na execução do programa, percebe-se que as propostas de melhorias sugeridas buscam possibilitar a participação e manutenção dos professores no 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**

Destaca-se que um dos objetivos desta pesquisa foi dar voz aos coordenadores do programa, procurando ver como perceberam a execução do Parfor, contribuindo com sugestões para a melhoria de programas de formação docente.

Ressalta-se, ainda, que embora o Parfor tenha um caráter emergencial de ampliar o acesso dos professores em exercício à formação inicial, o programa se mostrou um 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 da sociedade atual (Relatório de Gestão DEB/ Capes 2009–2014).

### **Considerações finais**

O trabalho que apresentamos visou apresentar alguns resultados do desenvolvimento do programa Parfor, descrevendo o programa e conhecendo os relatos dos coordenadores dos programas sobre dificuldades e perspectivas de soluções para as questões apontadas nos relatórios, no período de 2007 a 2016.

Os Relatórios de Gestão DEB/Capes e os Relatórios de Cumprimento do Objeto apontaram as atividades desenvolvidas durante a execução do Programa Parfor e quais foram as percepções dos coordenadores a respeito deste programa.

A intenção foi analisar os referidos relatórios, com a finalidade de investigar quais as maiores dificuldades encontradas durante a execução do Parfor e quais foram as propostas de melhoria sugeridas pelos coordenadores do programa.

Os resultados da pesquisa podem 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 mais um elemento diagnóstico que pode construir para a elaboração das políticas públicas de formação 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**

Entende-se que a experiência do Parfor pode oportunizar ao Ministério da Educação encontrar novas possibilidades em termos de políticas de formação docente no Brasil, considerando os objetivos de 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 específica.

Ao mesmo tempo, nos deparamos com um quadro político de instabilidade com relação às políticas para a formação de professores e para a educação de modo geral, instaurado no país, a partir de 2015, e, de forma mais contundente, em 2016, colocando em risco a continuidade de tais políticas, como foi o caso do Parfor, que não ofertaria novas turmas, sendo mantido apenas para a conclusão dos alunos que já haviam ingressado. No lugar do Parfor, foi anunciada uma outra proposta - o Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (Profic), sendo que até o encerramento do Parfor, os programas devem funcionar de modo concomitante.

Com relação ao programa substituto do Parfor, segundo a Diretoria de Educação Básica da Capes, sua implementação visa atualizar o Parfor, estando entre as mudanças anunciadas, o método de repasse, com recursos financeiros sendo repassados diretamente às instituições, com o objetivo de aumentar a eficiência da gestão. Uma outra mudança estaria associada aos currículos dos cursos.

## **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.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório de gestão 2013**. Brasília: CAPES, 2015. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica> >. Acesso em: 22 mai. 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**

CELLARD, Andre. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina. Nasser. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, (Coleção Sociologia). 2012. P. 299.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. 1º ed. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

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**

## **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: O CONTEXTO DAS POLÍTICAS**

**Graciane de Souza Rocha Volotão**, UERJ/Proped,

[gracianevolotao@hotmail.com](mailto:gracianevolotao@hotmail.com)

Grupo de pesquisa em Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática.

### **INTRODUÇÃO**

Em todos os tempos a análise das políticas educacionais é fundamental. No entanto, parece ser esse um tempo nebuloso para o Brasil, onde estamos enfrentando consequências de um golpe de Estado severo, cortes públicos e reformas sociais sob a alegação de crise econômica. Nesse contexto, cumpre iluminar a educação sob a perspectiva da globalização capitalista e o projeto hegemônico que vem prevalecendo nos discursos políticos e nas políticas educacionais. Não há como negar que a educação é uma arena de disputas e que essas são importantes para a sociedade, pois foram nessas lutas que muitas conquistas se fizeram/fazem.

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 pelo objetivo 4: “educação de qualidade”, que anuncia ser por intermédio da educação que ocorrerá a “transformação do mundo”. Idealiza-se um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade, como se esses ideais 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, com incentivo ao empreendedorismo.

Antes da Agenda 2030 ou ODS já existia outra agenda denominada 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**

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 estratégia 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 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, 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.

No destaque de algumas das influências globais nas políticas educacionais, essas agendas universais vêm desenvolvendo suas metas, induzindo políticas públicas aos países signatários sob o controle das implementações das políticas para a transformação do mundo, focando o desenvolvimento econômico para produzir a sustentabilidade global e a diminuição das desigualdades sociais.

É nesse contexto de agenciamento e agendas globais 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

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

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

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 meta 07, que dá ênfase à qualidade da educação, medida por meio do IDEB com 36 e a 12 que trata 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 diversos programas de estatísticas educacionais” e aponta em 2015: 2,8 milhões de 4 a 17 anos não frequentavam a escola.

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.

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,

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

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

19.561, 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.

A partir dos resultados, foi possível inferir que a rede privada é que mais possui matrículas efetivadas no município de São Gonçalo. Conforme dados do Censo/2017, consolidado na ilustração abaixo pelo site do Qedu:



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Censo/Inep (2017)

Em 2010, a renda per capita atingiu o percentual de 34,5% de ½ 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.

A partir desses dados sobre o município em estudo, insere-se a meta 07, que trata da medição da qualidade da educação, pelas médias do IDEB. Cabe esclarecer alguns pontos, antes de prosseguirmos com essa meta. Em um ideal republicano, 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**

desigualdades sociais chegam ao fim pela igualdade de acesso às escolas e a partir daí as diferenças ocorrem naturalmente, conforme o mérito individual. Para isso ocorrer, a escola deve ser pública e gratuita, resolvendo o problema de acesso, dando igualdade de oportunidades. Nesse pensamento, a concepção de justiça tem como base a meritocracia, isentando os sistemas educacionais da exclusão, pois são o capitalismo e o mercado que excluem pelas relações de produção. Portanto, as dificuldades são externas à escola que é justa, pois nela cada um obtém sucesso conforme seus trabalhos e suas qualidades (OLIVEIRA; JORGE, 2015).

Nessa corrente, explicam os autores, acredita-se ser importante a compreensão do que ocorre nas escolas para determinar sua eficácia, que é entendida como a capacidade de interferir com positividade no desempenho dos estudantes, denominando “escola eficaz” as que promovem políticas e práticas pedagógicas que alcancem a justiça social.

Segundo Oliveira e Jorge (2015), as concepções de justiça e de como a escola promove ou não a justiça social, sofreram transformações, passando as discussões para conceituar a justiça e justiça escolar. A bandeira da igualdade de oportunidades e a meritocracia é característica das sociedades democráticas, que conciliam os princípios da igualdade entre os indivíduos e igualdade da divisão do trabalho como necessidades fundamentais das sociedades modernas. Logo, nessa concepção, as desigualdades sociais são injustas e só a igualdade de oportunidades pode estabelecer que as desigualdades sejam justas, pois permite a participação de todos na competição de diplomas e nas posições sociais (OLIVEIRA; JORGE, 2015).

Com o tempo, a Escola Republicana foi se mostrando elitista, já que a competição não ocorria de forma igualitária e as escolas acabavam realizando a manutenção das desigualdades de classe e reproduzindo a sociedade. Então, ocorreu a passagem para o princípio da igualdade de oportunidades, mudando o foco da competição, pois assim, a seleção não está fora da escola e sim no percurso de cada um dos estudantes que são considerados iguais, substituindo as desigualdades de acesso para as desigualdades de sucesso. Essa mudança demonstra-se cruel, pois na subjetividade meritocrática, 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**

fracassos são atribuídos às performances individuais em função da distância entre o estudante e a excelência por sua própria incompetência (OLIVEIRA; JORGE, 2015).

Surge a expressão Estado Gerencial, dentre as novas formas de gestão, que tem por obrigação alcançar os resultados determinados e induzir um modelo de concorrência entre as escolas e os entes federados. Os sistemas em uma perseguição insana quanto aos resultados esperados chegam a inserir remuneração extra, premiações e bonificações aos docentes para que alcancem o desempenho dos estudantes de modo que eleve os índices.

Nessa conjuntura de ação, os sistemas educacionais, mesmo em processo de descentralização e de autonomia, comungam da regulação, por meio dos sistemas de avaliações. Havendo, portanto, uma tendência generalizada à centralidade aos sistemas de avaliações que submetem às escolas fortes pressões externas do Estado e da sociedade (OLIVEIRA; JORGE, 2015).

Os governos neoliberais fizeram uma das suas marcas as avaliações externas com base em provas padronizadas. A crítica da ineficiência do Estado gerou formas diferenciadas de privatização. Conforme esclarecem Oliveira e Jorge (2015):

Além da transferência de propriedade de setores estatais para a iniciativa privada, outra forma de privatização se deu pela adoção de mecanismos de gestão presentes na lógica de mercado em setores de propriedade estatal. A privatização se dá, nesses casos, não pela transferência de propriedade, mas pela inserção de concepções privadas de gestão. A noção de quase-mercado surge para definir esta ideia, que se diferencia do mercado propriamente dito, sendo implantada no setor público sob a justificativa de promoção de melhorias (OLIVEIRA; JORGE, 2015, p. 356).

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 educação, o exemplo claro dessa concepção se dá nas políticas de avaliação que, quando associadas a incentivos financeiros, usam como estratégias a indução de medidas de privatização, com o aumento do controle central, bem como implanta lógicas de quase-mercado e accountability que, ao publicitar os resultados dos estudantes, provoca a comparação entre as escolas e os seus docentes, cria uma noção operativa de qualidade e de indicadores que simplificam o processo educativo, considerando apenas o que pode ser avaliado e desconsiderando outros fatores presentes na escola (OLIVEIRA; JORGE, 2015).

O município de São Gonçalo apresentou no geral, em comparação do ano de 2013 com o de 2015: aumento na proficiência de 10% em Língua Portuguesa nos quintos anos e 3% nos nonos anos. Já em matemática, os quintos anos aumentaram 2% e os nonos anos não obtiveram nenhum aumento.

Conforme vemos na ilustração a seguir:



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015)

Em 2015, houve uma organização da rede municipal para a realização da conferência que se propunha a adequar à Lei 13005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação, as peculiaridades do território, surgindo então a Lei 658/2015, sancionada com algumas divergências e inconsistências, fruto de uma Conferência Municipal de Educação (Comesg) nesse mesmo ano, planejada para 3 dias, que pela necessidade de maior debate, se estendeu e foi concluída em 6 dias, desconsiderando nesse total, o período de debates nas escolas municipais que antecederam à conferência, 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**

registrado em Atas do Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Escolas Municipais - Arquivo 2015.

As metas que mais apresentaram estratégias na Comesg foram a meta 4 Educação Especial que somaram 30 estratégias, a 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 foram as que mais sofreram modificações, totalizando 8 entre supressão e alterações realizadas pelo Legislativo.

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 legislativos, logo aprovado no texto. Importa dizer que este percentual supera o exigido pelo artigo 212 da Constituição Federal que é de no mínimo 25% da arrecadação.

A meta 20, que trata do financiamento da educação, entra em destaque também nesta investigação pelo retrocesso ao 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.

## **CONSIDERAÇÕES**

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 maior transparência, estruturas mais democráticas e flexíveis e maior eficiência”. (Oliveira, 2015, p.632)

Em consonância com a Conferência Nacional Popular 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**

(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 imediata 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](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](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
- OLIVEIRA, D. A.; JORGE, T. A. da S. As políticas de avaliação, os docentes e a justiça escolar. *Currículo sem fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 346-364, mai./ago. 2015.
- Qedu. Disponível em <[http://www.qedu.org.br/cidade/2806-sao-goncalo/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=>](http://www.qedu.org.br/cidade/2806-sao-goncalo/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>)> Acesso em 09 jun. 2018, 10:40:19
- 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](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**

**ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS: NUANCES DE UMA DISCIPLINA NO  
MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ**

**Graciane de Souza Rocha Volotão, UERJ,**

[gracianevolotao@hotmail.com](mailto:gracianevolotao@hotmail.com)

**Tereza Cristina de Almeida Guimarães, UNIRIO,**

[tecrisalgui@hotmail.com](mailto:tecrisalgui@hotmail.com)

**Carla Cristiane Souza da Silveira, FME/Niterói,**

[carlaetp@gmail.com](mailto: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 deve ser aplicada e avaliada em cada turma e aprendida 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”. As autoras ressaltam que os currículos devem ser “centrados nas histórias de vida dos sujeitos a partir das quais os ‘conteúdos’ curriculares se tornam existencialmente significativos” (p. 66).

Para Moreira e Silva (2008, p. 26), “a cultura não é... um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática 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**

uma nova geração”. Desse modo, o engessamento do conhecimento em blocos que não dialogam entre si e com o contexto, com os territórios por onde os sujeitos transitam, assume a ideologia das relações enquadradas em parâmetros de subordinação à cultura socialmente referendada. Portanto, o currículo não deve ser entendido como fonte de um saber fixo, universal e inquestionável e a escola como lugar de assimilar esse conhecimento, pautado em regras fixas e intransponíveis, que restringiram o conceito de currículo à organização de conteúdos a serem ensinados.

Arroyo (2013, 116) afirma que “O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento”, uma vez que a produção do conhecimento é pautada no distanciamento das vivências dos sujeitos, tornando-se artificial e hierarquizado.

Tendo em vista as considerações até aqui feitas, trazemos um breve panorama da implementação da disciplina Orientação de Estudos: em 2014, foi instituída uma nova matriz curricular na Rede Pública Municipal de Ensino 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, disponibilizando três horas/aulas, 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 em relação atuação dos Professores da disciplina denominada “Orientações 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**

Estudos”? O que esses 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, atas de conselho de classe, plano de ação anual, projeto político pedagógico 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. Quanto a esse tipo de pesquisa, Creswell e Clark (2013, p.28) informam que “A pesquisa de métodos mistos proporciona mais evidências para o estudo de um problema de pesquisa do que a pesquisa quantitativa ou qualitativa isoladamente”. A escolha do método misto nos proporcionou a utilização de mais ferramentas de pesquisa, tornando mais abrangente nosso olhar para as questões apontadas.

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.

## **DISCUSSÕES E 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 e relacionada pelo Professor da turma investigada. 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. Desse modo, como consta nas atas de conselho de classe, os Professores da disciplina de base e o Professor que ministra a disciplina de “Orientação de Estudos” articulam-se diante dos conteúdos “não fixados” e esses passam a compor as aulas de OE, sem que, no entanto, haja uma nova perspectiva para que aqueles conteúdos sejam revistos. Os diários de classe nos dizem apenas de exercícios de fixação, baterias de exercícios e revisões. Ou seja, a disciplina de base e a OE são trabalhadas seguindo a mesma “lógica”, onde conteúdo, exercícios e repetição pautam o trabalho pedagógico.

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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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? Outro fator relevante que se destacou na pesquisa é o fato de que alguns Professores não conseguem declinar da avaliação formal mediante a aplicação de testes e provas, mesmo na ministração de uma disciplina que se propõe a orientar a aprendizagem e não a reprovar os alunos. O que se observa é que os testes e provas não estão a serviço da reorientação da aprendizagem, uma vez que perduram os resultados insatisfatórios. A avaliação na disciplina OE não tem se definido como um meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades dos estudantes. E assim, a disciplina não se constitui em um procedimento permanente de suporte ao processo ensino-aprendizagem e de orientação para o professor planejar suas ações.

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 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, trabalhos na sala de leitura 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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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.

Apesar do evidente objetivo de compor a disciplina com experiências outras no universo da Língua Portuguesa, que remetam a fatores além da fixação de conteúdos, parece-nos haver uma lacuna que diz respeito a “orientar” os estudantes sobre o como estudar, planejar sua rotina de estudo, organizar tempos e espaços para leituras etc. Os momentos de aprendizagem não são pensados para além da sala de aula, deixando uma lacuna que precisa ser pensada.

É importante destacar que na escola B, em relação à Professora que ministra OE para a Língua Portuguesa, 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, fato que infelizmente não se replica na disciplina de aporte.

Um fator especialmente importante e que merece destaque neste estudo é o fato de que não há integração da disciplina de Orientação de Estudos aos projetos da escola, tanto da escola A quanto da escola B. O projeto político pedagógico sequer menciona a disciplina e os planos de ação dos diferentes anos também o fazem. Talvez isso explique o distanciamento que a OE expressa diante das demais disciplinas. Essa desarticulação é danosa em vários sentidos, pois isola, fragmenta e descontextualiza os dizeres/fazerem que poderiam caminhar ao encontro de uma harmonização curricular, solidificando 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**

relações não só do conhecimento com o estudante, mas da própria escola com sua função socializadora.

## **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 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, além da descontextualização que apresenta em relação aos projetos da escola. 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”. As autoras esclarecem ainda que “as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes” (p. 121).

Portanto, a reflexão acerca dos documentos analisados aponta que, aumentar tempos e espaços curriculares por si só, sem que haja ressignificação, articulação e integração aos projetos da escola, não significa uma melhoria 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**

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, Território em Disputa*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2013.

CRESWELL, Jonh W.; CLARK, Vicki L. Plano. *Pesquisa de Métodos Mistos*, Porto Alegre, Penso, 2013

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Conhecimento. Teorias de Currículo*. São Paulo: 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (organizadores). *Currículo, Cultura e Sociedade*, São Paulo, Cortez, 2008.

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**

## **EDUCAÇÃO PÓS-COLONIAL EM MOÇAMBIQUE: TENTATIVAS DE INCLUSÃO NUM CURRÍCULO CULTURALMENTE EXCLUDENTE**

**Hermínio Ernesto Nhantumbo**

PROPEd-UERJ /[herminionhantumbo@gmail.com](mailto:herminionhantumbo@gmail.com)

Grupo de Pesquisa: Currículo, conhecimento e cultura

Trabalho financiado pelo CNPq através do PEC-PG

### **Introdução**

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).

No texto busco problematizar projetos identitários pautados pelas tentativas de formar e fixar identidades nacionais “homogêneas” significadas como as mais adequadas tanto pelo governo colonialista (1930-1974), quanto pelo governo nacionalista (1975-2015). A análise toma como material empírico a legislação educacional moçambicana e os discursos políticos produzidos sobre ela.

A problematização desenvolvida é baseada no argumento de que um projeto educacional mais incluyente e democrático precisa pensar/operacionalizar um currículo concebido como híbrido cultural. Uma proposta curricular “sempre aberta a alteridade, obrigando à negociação constante com essa alteridade (que nos constitui)” (MACEDO,



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

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

2017, p. 551). Negociação que, segundo Bhabha (1988) implica articulação de “elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (p. 52). Dessa perspectiva, o hibridismo emerge como resultado dessas articulações/negociações que possibilitam a emergência de outros agenciamentos que desdobram outros fluxos culturais que passam a incorporar o fora do dentro; a parte no todo (BHABHA, 2012).

As reflexões do autor que sustentam a concepção de currículo como enunciação cultural desenvolvida por Macedo (2006a; 2006b) e a partir das quais argumento que a construção de um projeto de educação democrático envolve a rejeição de uma perspectiva de fixação de uma identidade nacional.

A política curricular em Moçambique durante e depois do colonialismo foi marcada por tentativas de fixar as identidades, sejam na ideia de “europeização do indígena” - período colonial-, sejam apoiadas nos discursos pós-independência em defesa da necessidade de “construir a nação a partir da morte da tribo” (MACHEL, 1974, p. 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 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).

Os aportes pós-coloniais que sustentam a investigação, me autorizam a afirmar que, apesar dos antagonismos existentes entre, os colonos e a FRELIMO, eles lançam

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

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

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).

Lopes (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” (Idem, p. 12).

No estudo interessa, as reflexões pós-coloniais sobre os efeitos políticos do colonialismo na educação em Moçambique, pois 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.

### **Breve contextualização**

Moçambique é uma ex-colônia portuguesa desde 1498 até 1975 e, por isso, teve sua influência político-cultural, como também a dos árabes (presentes antes da chegada dos Portugueses) e dos ingleses (devido as suas fronteiras com países de expressão anglo-saxônicos). A essas influências se juntaram às das línguas Bantu, que são a raiz de todas as outras línguas nacionais oriundas da família linguística nígero-congolesa. Segundo Marcelino Liphola, citado por Cabaço (2007, p. 20), “dentro das fronteiras 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**

delimitam a actual República de Moçambique, estão hoje identificados [...] vinte e quatro grupos linguísticos”, o que torna o país multilingue-cultural. No entanto, esta diversidade linguística foi excluída dos currículos colonial e nacionalista que assumiram a língua portuguesa como língua oficial ensinada nas escolas. A língua posta a serviço da construção de uma identidade nacional que no período colonial o projeto identitário nacioanal foi articulado em torno da ideia de “europeização do indígena” e no pós-colonial em torno da defesa da construção da nação que implicava na “morte da tribo”.

Argumento que, apesar do antagonismo existente entre os dois projetos, no que diz respeito à proposta curricular eles se aproximam na medida em que o projeto identitário projetado pelas duas propostas funcionam de forma a bloquear as diferenças excluindo o **outro** significado como ameaça a esse projeto. No entanto, a diferença nunca se deixa apreender totalmente ela escapa no espaçotempo onde emergem o imponderável que caracteriza as formações humanas. Para Bhabha (1998, p. 63).

A diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado a construção de sistemas de identificação cultural. [...] A diferença cultural e um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referencia, aplicabilidade e capacidade.

A diferença cultural enquanto uma referência à alteridade/processo de enunciação cultural é significada como o estranhamento que interpela os projetos essencialistas de padronização cultural. Dessa forma, no período colonial a *diferença* que devia ser eliminada eram os hábitos e costumes dos nativos, (linguagens, línguas religiosidade, moral, provérbios/saberes locais, etc.), a partir da política de “europeização do indígena” que consistia na sua introdução à cultura europeia/portuguesa visando torna-los assimilados, e por isso, civilizados. Por 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**

lado, no período nacionalista liderado pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), a *diferença* a ser expurgada foi a tribo, considerada como foco de divisionismo, egoísmo, heterogeneidade de valores divergentes à ideologia incipiente.

Bhabha (1988) problematiza as tentativas de essencializar/fixar identidades tem segundo Bhabha trazido equívocos. 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” (p. 24). Foi tentando causar a “morte literal e figurativa” da diferença, que os colonos pensaram na ideia de “europeização” do indígena, como a seguir apresentamos.

#### **A “europeização” do indígena (1930-1974)**

Qualquer tentativa de fixar identidades é, em si, uma exclusão/discriminação. Citando Joan Scott (1995), Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 25), afirma que “a discriminação não é o resultado da diferença, é a diferenças que é o resultado da discriminação”. Neste sentido, a “europeização” do indígena em Moçambique foi uma tentativa de exclusão/discriminação dos elementos culturais dos nativos por novos hábitos e costumes ocidentais, tomando como parâmetro a ideia de uma cultura que se basta a si mesma (BHABHA, 2012). No caso, a cultura européia que justificava uma proposta curricular colonial que tinha como objetivo

conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepara-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio. [...], difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses (MAZULA, 1995, p. 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**

Como podemos constatar na citação acima, as culturas dos nativos foram submetidas a tentativas de “morte literal e figurativas” pelo sistema colonial português. Em nome de um “projeto civilizatório europeu” a oralidade, religiosidade e linguagem dos nativos, significadas como antagônicas a esse projeto, deveriam e foram combatidas.

Esta política segregacionista foi legitimada pela lei colonial nº 238, de 17 de maio de 1930 que, dentre vários aspectos destacava a ideia de separação do sistema de ensino de brancos e negros, argumentando que “as crianças africanas [...] ao chegarem à idade escolar não se encontram nas mesmas condições das crianças europeias ou assimiladas da mesma idade e por isso não podem frequentar, desde logo, o ensino primário elementar” (MAZULA, 1995, p. 80). Cabe aqui destacar que a “europeização do indígena” não elimina as diferenças entre negros/indígenas e brancos. As tentativas de padronização cultural, implicavam eliminar as diferenças, sem eliminar a discriminação.

Com o objetivo de educar para melhor controlar, o colono introduziu um currículo eficientista visando civilizar o indígena e capacitá-lo de forma a qualificar a mão-de-obra necessária para atender aos interesses coloniais. Para responder a demanda que havia nos processos comerciais e industriais de então, pois “[...] impunha-se como necessidade de força de trabalho qualificada para maior exploração capitalista” (MAZULA, 1995, p. 80).

Por outro lado, como destaca Gonçalves (2015, p. 107), para “o branco colonizador, o trabalho era a única forma de civilizar o negro, num processo através do qual este último seria levado a abandonar gradualmente os seus costumes”. A formação intelectual estava destinada apenas ao colono e permitia “ao aluno prosseguir os seus estudos até ao ensino superior” (MAZULA, 1995, p. 80).

Por outro lado, como destaca Gonçalves (2015, p. 107), para “o branco colonizador, o trabalho era a única forma de civilizar o negro, num processo através do qual este último seria levado a abandonar gradualmente os seus costumes”. 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**

intelectual estava destinada apenas ao colono e permitia “ao aluno prosseguir os seus estudos até ao ensino superior” (MAZULA, 1995, p. 80).

A educação colonial visava, por um lado, fixar identidades europeia/portuguesa nos indígenas aniquilando as raízes culturais dos “indígenas” (línguas locais, hábitos, costumes, moral, oralidade, religiosidade, tribo e linguagem). Tentativas de fixação de identidade europeia/portuguesa e de alfabetização do indígena.

### **A morte da tribo (1975-2015)**

Ao assumir o poder em 25 de junho de 1975, ano da independência nacional, a FRELIMO precisou enfrentar o desafio de formar o “novo sujeito moçambicano” em em um país cuja taxa de analfabetos rondavam os 94%. O Sistema Nacional de Educação (SNE) aprovado pela Lei 4/83 de 23 de Março de 1983 foi estruturado com o objetivo de forjar essa identidade “livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 14) ”.

A opção por valores socialista também se pautava em padrões europeus. Padrões culturais distantes daqueles partilhados pelos diferentes grupamentos tribais. Dessa forma, embora se tratando de projetos antagônicos, são mantidas perspectivas essencialistas que sustentam as tentativas de aniquilamento das diferenças locais para impor padrões identitários pautados por modelos exógenos. O projeto socialista também implicava em “matar a tribo”, significada como *locus* de origem da diferença que ameaça a realização do projeto nacional de construção de uma nação homogênea alicerçada em uma identidade moçambicana idealizada. Como dizia o então Presidente da República Popular de Moçambique (1975-1986), Samora Machel, “ninguém lutou por uma região, por uma raça, por uma tribo, por uma religião. Lutamos e continuamos a lutar todos pela mesma Nação, pelo ideal único da libertação da nossa terra e do nosso Povo” (REIS; MUIUANE, 975 p. 204).



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 ideal trazido pelos nacionalistas “toma a sociedade como totalidade conciliada em torno de objetivos comuns, como se a significação fosse transparente e livre de ambiguidades” (PEREIRA; COSTA; CUNHA, 2015, p. 457). O discurso político de fixação de identidades a partir da exclusão/discriminação da diferença, ficou explícito quando o então Presidente da República Popular, Samora Machel afirmou, em 1980 na cidade da Beira, que “nós matamos a tribo para fazer nascer a nação” (LIMA, 2016, p. 19). Um discurso carregado de significados de diferença como aquilo/aquele inimigo a ser combatido/destruído na medida que favorece a desestabilização a fragmentação dos ideais da nova forma de hegemonia que estava sendo construída. A exclusão da tribo do projeto nacional implicou na exclusão/discriminação de valores culturais. A educação deveria “difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 15).

O SNE aprovado em 1983 durou até 1992, sendo substituído Lei nº 6/1992 de 6 de Maio como resultado da reforma e aprovação da nova Constituição da República em 1990, que pela primeira vez, em 17 anos de Independência, consagrou uma cláusula dedicada as línguas nacionais através da Alínea 2, do Artigo 5, da referida lei, ao se referir que “o Estado valoriza as línguas nacionais e ‘promove’ o seu ‘desenvolvimento’ e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos”.

Em 1995 foi aprovada a Política Nacional da Educação (PNE), Resolução nº. 8/95 de 22 de Agosto, que dentre vários princípios estabeleceu a “definição e aplicação das modalidades da introdução das línguas maternas como línguas de ensino das classes iniciais do EP1 (1ª e 2ª classes)” (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 179).

Contudo, só a partir de 2004, a introdução das línguas maternas nas escolas começa a se efetivar o que expressa as disputas de projetos e concepções que extrapolam as disputas entre nacionalistas e colonizadores. Para Bhabha(1998), “os teóricos políticos possuídos pelas totalidades “modernas” da nação “homogeneidade, alfabetização e anonimato são características chaves” – nunca fazem a pergunta essencial



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 representação da nação como processo temporal” (p. 202). A afirmação do autor se dá a partir da compreensão de que tanto as identidades, como as diferenças e a ideia de nação, são criações/construções linguísticas/discursivas. São construções culturais sujeitas sempre a processos de disputas e negociações em que a fixação da significação é permanentemente adiada.

Concordo com Macedo (2015, p. 904) quando problematiza a crença de que o singular possa ser reduzido a um único a representar a nação. Que é preciso reconhecer “que esse “um” foi erigido sobre a redução da diferença à diversidade que classifica, assimila e exclui”. Tenho concordância com a afirmação de que é preciso pensar no processo educativo que crie espaços de enunciações, zonas fronteiriças ou intersticiais, a partir dos quais se possam rechaçar todas as tendências de fixação de identidades.

**O desafio de pensar/operacionalizar um currículo a partir do hibridismo cultural?**

Os projetos de nação colonial e nacionalista foram interpelados por aquilo que Stuart Hall (2005, p. 18) chama de “fragmentação ou pluralização de identidades”. Fragmentação ou pluralização que passam a ser significadas como ameaças aos projetos e que precisam ser combatidas. É essa compreensão que sustenta a elaboração de currículos concebidos como instrumentos de constituição identitária. Concepção que, para além do antagonismo entre os dois projetos, tem como pressuposto ideais humanistas de educação. Dentre eles, a pretensão de que, pela educação seria possível forjar uma identidade humana pautada por uma racionalidade científica liberta de dogmas e da intolerância. Ideias humanistas que se pautam por uma significação de humano definida a priori e que excluí, tende a considerar como não humanos, todos aqueles que fogem a padrão estabelecido (BIESTA, 2013).

Argumento que esses pressupostos favorecem práticas excludentes nos processos de escolarização e comprometem as possibilidades que a educação se realize como projeto democrático, destacando que assumo a democracia como *devir*, como 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**

sempre aberto a emergência e manifestação das diferenças. Nessa perspectiva os espaço de formação precisam ser pensados de forma a favorecer “as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo” (BHABHA, 1998, p. 68). Essas condições definem aquilo que o autor define como o **Terceiro Espaço**, concebido como espaço-tempo de enunciação cultural em que os “conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas "orgânicas" – enquanto base do comparativismo cultural –, estão em profundo processo de redefinição” (Idem, p. 24). Isso não significa desconsiderar as relações assimétricas de poder em que essas enunciações se tornam possíveis de serem produzidas, mas de afirmar um projeto democrático como aquele capaz de ampliar a produção de enunciações e as possibilidades de negociações. Sempre aberto ao impoderável

Refletir sobre o desafio de pensar um projeto curricular aberto ao imponderável e a emergência de diferenças para a diferença implica “rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação”. Assumindo o currículo como produção cultural.

Operacionalizar um currículo a partir de hibridismo cultural permite não fugir de confrontos, mas abrir fronteiras para novas possibilidades de convivência entre os cidadãos, os tais “Homens Novos”. Um currículo que valém do mero reconhecimento das diferenças e possibilita a desconstrução do outro como exótico para compreendê-lo como resultado de uma construção discursiva envolto à relações de poder. Operacionalizar/pensar um currículo híbrido é inaugurar “um espaço de negociação, onde o poder é *desigual*, mas a sua articulação pode ser *questionável*” (BHABHA, 2012), perturbada!

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 reflexões que orientaram a elaboração desse texto têm como pressuposto a compreensão de que toda a ideia que visa essencializar/fixar algo/sentido se alicerça em um “fundamento racional, calculado, capaz de sustentar uma dada escolha” (LOPES, 2015, p. 450) e de que é necessário desnaturalizar essas escolhas, discutindo o caráter contingente, precário e provisório das mesmas. Desestabilizar os fundamentos *a priori* significados como estruturas racionais em que essas opções se sustentam. As reflexões de Bhabha (1998; 2012) possibilitam afirmar a arbitrariedade dessas fundamentos entendidos como construções discursivas produzidas em meio a tentativas de fixar determinados sentidos de mundo. Tentativas nunca plenamente realizadas de normatização do imponderável. No entanto, não se trata de negar a legitimidade dessas tentativas, pelo contrário, trata-se de afirmar a legitimidade de todas as diferenças e reconhecer a impossibilidade de plenitude de qualquer identidade e de qualquer projeto abarcar/representar a TODOS.

### Referências

- BHABHA, K. Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. [recurso eletrônico]: Trad.: Teresa Dias Carneiro. – Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O local da Cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CABAÇO, José L. de O. **Moçambique: Identidades, colonialismo e libertação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- GONÇALVES, António C. **Parafino. Educação politécnica e a escola de trabalho em Moçambique**: Novas e velhas falácias pedagógicas? Maputo, Edição CEC: 2015. 188 p.
- HALL, Stuart. **A Identidade cultural da pós-modernidade**. 10ª ed. Trad. Tomaz Tadeu Silva. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
- LIMA, Paula S. B. de. **Moçambique como lugar de interrogação**: a modernidade em Elísio Macamo e Severino Ngoenha. Cape Town: AFRICAN MINDS, 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**

- LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015
- \_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.
- \_\_\_\_\_. MACEDO, Elizabeth. **Teoria de Currículo**. São Paulo, Cortez Editora: 2011.
- 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.
- \_\_\_\_\_. Base nacional curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530 - 1555 out./dez. 2014
- \_\_\_\_\_. 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: 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
- \_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação**. Maputo: Assembleia da Republica, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional da Educação**. Maputo: Conselho de Ministros, 1995.
- PEREIRA, Talita V.; COSTA, Hugo H. C.; CUNHA, Érika V. R. da. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. **R. Educ. Públ.** Cuiabá v. 24 n. 56 p. 455-469 maio/ago. 2015.
- REIS, João; MUIUANE, Armando P. **Datas e documentos da história da FRELIMO**. 2. ed., Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1975.
- SILVA, Tomaz T. Da. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A produção social da identidade e da diferença**, Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf> 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**

## **INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E PESQUISA: UM BALANÇO SOBRE AS PRODUÇÕES DOS INTEGRANTES DO PIBID/ISEPAM**

**Ingrid Fiuza Costa Barbosa**, UENF - ISEPAM/FAETEC,

[ingridfiuza@yahoo.com.br](mailto:ingridfiuza@yahoo.com.br),

**Leandro Garcia Pinho**, UENF,

[leandrogarciapinho@gmail.com](mailto:leandrogarciapinho@gmail.com)

Agência de Fomento: CAPES

### **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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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)

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).

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. Em 1955 torna-se Instituto de Educação, estando atualmente sob responsabilidade 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**

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. Inicialmente, contou com a contemplação de 24 bolsas, que posteriormente foi ampliada, sendo contabilizada até 2017 o número de 105 bolsas de iniciação à docência, a alunos da Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert.

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.”

Desse modo, este trabalho busca evidenciar como resultados do processo formativo para pesquisa o crescente número de produções acadêmico-científicas elaboradas por integrantes do Pibid/ISEPAM, que foram levantados previamente, sendo classificados em seus tipos, modalidade e respectivos locais e eventos de apresentações.

### **Pressupostos teóricos da pesquisa docente**

A pesquisa docente, conforme apresenta Lüdke (2001), tem sido admitida como importante no cenário científico da educação, estando incorporada às demais tipologias de pesquisa, sendo referências para reflexões, análises e fonte de dados. A literatura sobre a formação de professores no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1990, 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**

apresentado a pesquisa como um elemento essencial na formação profissional do professor. A ideia que vem sendo difundida é que “a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa-ação nas escolas ou salas de aula” (GENGNAGEL, PASINATO, 2012, p. 54), emerge assim a figura do professor-pesquisador.

O estudo sobre o tema revela que a concepção sobre “reflective practitioner” de D. Schön, elaborada em suas obras entre as décadas de 1980 a 1990, como desencadeadora uma onda de difusão da idéia que passou ser conhecida como a do “professor reflexivo”. “O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto.” (LÜDKE, 2001, p.80)

A concepção é disseminada no campo da pesquisa em educação à nível internacional e tem ecos no Brasil, como pode ser percebido nas produções de alguns teóricos da área de formação de professores no país.

Pelas janelas da reflexão escancaradas por Schön, entraram as idéias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador. Essas idéias, com raízes mais antigas, como já foi mencionado, também ganharam enorme espaço nas discussões acadêmicas sobre formação de professores e profissão docente. No Brasil, entre as vozes mais audíveis a esse respeito se acham as de Pedro Demo, pregando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e o caráter formador da atividade de pesquisa (Demo, 1991; 1994; 1996), as de Corinta Geraldi, estimulando o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores (Geraldi, 1996; 1998) e Marli André, inspirando a prática da pesquisa docente, por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e 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**

da rede pública (André, 1992; 1994; 1995; 1997; 1999).  
(LÜDKE, 2001, p. 81)

Conforme salienta Lüdke (2001) citada por PESCE (2012) “formação inicial do professor, representa o lócus fundamental para que o profissional possa desenvolver uma postura investigativa. Defende que é a oportunidade de apropriação de um recurso que irá possibilitar que o professor possa questionar sua prática e o contexto no qual está inserida, conquistando uma profissionalidade autônoma e responsável.”

A literatura sobre formação de professores no Brasil tem apontado para a insuficiência no modelo de formação em vigor, dessa forma, o movimento dos professores pesquisadores dispostam como possibilidade de romper com a hegemonia dos modelos tradicionais e conservadores dos programas de formação docente, centrados na transmissão de conhecimento, que abarcam tanto os cursos da graduação quanto as propostas de formação continuada, oportunizando a criação de modelos coletivos, colaborativos e críticos. (DINIZ-PEREIRA, 2002, apud PESCE, 2012)

Dessa forma, Pesce (2012) afirma a importância da formação numa dimensão reflexiva e permanente, decorrente do pensamento crítico, fazendo da pesquisa uma atividade ou ação que contribua para “operar as mudanças na visão de mundo dos acadêmicos iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade, na qual os fatos são relacionados, analisados e interpretados na articulação entre o empírico e a teoria” sendo esta uma tônica do Pibid, que se propõe a promover a tão aclamada interação teoria e prática nas Licenciaturas das instituições que participam do Programa.

### **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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 pesquisa qualitativa sendo esta mais adequada ao tipo de investigação aqui proposta como também oferecendo suporte para a compreensão da realidade observada.

[...] as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidade que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se a realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita. (MARTINS, 2004, p. 292)

Considerando ainda a significância de tal metodologia em Gomes e Minayo (2012, p. 21) definem que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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-se como materiais de análise os relatórios técnicos que foram apresentados a CAPES no período entre 2011 e 2017, onde são feitas as indicações sobre as apresentações e produções acadêmicas de todos os sujeitos que integram o Programa no ISEPAM. Foi realizado um levantamento das monografias da licenciatura em Pedagogia do Instituto, concluídas(defendidas) ou em andamento, durante o recorte temporal citado, 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)

Sendo considerado como ferramenta de interpretação-interrogação. E ainda, sendo o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da coleta de dados (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Configura-se assim um primeiro momento de recolha de dados que de acordo com Bogdan e Biklen, (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**

[...] Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais”. Não se preocupando com os dados quantitativos, pretende-se buscar significados e motivos que fazem parte da realidade social, das relações e representações sociais - Bogdan e Biklen (1994, p. 48).

Através dos dados recolhidos foi possível a sistematização das informações que contribuíram para algumas considerações e resultados seguidamente apresentados.

### **Resultados e discussões**

A partir das análises foi possível perceber que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) vem contribuindo para aumento das atividades acadêmico-científicas e produções desse mesmo gênero. Sendo definidas, conforme a sessão de **Produções Bibliográficas** do Relatório de atividades que é enviado anualmente à CAPES, como:

[...] artigo técnico-científico publicado; dissertação de mestrado em andamento ou concluída; edição, organização e/ou coordenação de livros ou coleções; publicação de jornais na escola; publicação de livro; publicação de capítulo de livro; publicação de resumo técnico-científico; publicação de trabalho completo; publicação individual de crítica e resenha científico-educacional ou prefácio de obras especializadas ou espetáculos; tese de doutorado em andamento ou concluída; trabalho de conclusão de curso em andamento ou concluída; tradução de capítulo de livro; tradução de peças teatrais, de óperas encenadas e livros; outros. (ISEPAM/PIBID, 2017, p. 8)

Destacamos aqui as produções elaboradas e apresentadas por sujeitos que integram o Pibid/ISEPAM, nas modalidades seguintes modalidades:

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

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

**Apresentações em eventos (Congressos, Encontros, Simpósios)** – De acordo com a concepção de pesquisa como uma contribuição à Ciência, sua apresentação e divulgação tornam-se necessária, com vistas à disseminação da descoberta ou relato entre os pares da comunidade acadêmico-científica. Não existe qualquer razão para restringir os resultados e conclusões de uma pesquisa apenas aos seus participantes. Nestes ambientes de divulgação científica há o debate, a troca de informações, o contato com outros pesquisadores, a observação das principais tendências, enfim, há a total atualização do pesquisador com o mundo científico. (FERNANDES, 2014, p. 48)

Nesta modalidade observa-se maior volume registrado em detrimento das demais. Nota-se um interesse de divulgar as experiências ocorridas no interior do Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM. Podendo ser classificadas por relatos que abordam:

A) O desenvolvimento de produções relativas à experiências didático-pedagógicas realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência com os alunos da educação básica.

B) Também produções que indicam a reflexão sobre a prática proporcionada pelo Programa e a inserção do mesmo nas escolas parceiras.

C) Desempenho e desafios do exercício das funções executadas no Programa e seus impactos na formação docente.

D) Sobre o percurso histórico da implantação do Pibid no ISEPAM.

Os registros encontrados estão divididos entre eventos internos e eventos externos. Este primeiro se refere ao “Encontro das Licenciaturas e Pibid – ISEPAM” promovido pela coordenação institucional do Pibid no Instituto, acontece a cada dois anos. O evento está em consonância com as normatizações estabelecidas no edital (CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID) cujo Projeto do ISEPAM foi submetido e aprovado. Fica expresso no item 2.5, na parte (A), que “os bolsistas de iniciação à docência devem: “apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu 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**

na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.”

Segue abaixo os registros de trabalhos que foram apresentados eventos, que através de consulta aos já citados Relatórios de Atividades do Pibid/ISEPAM foram identificados e organizados em tabelas para melhor visualização e análise.

**Tabela 1 – Fonte de pesquisa documental**

<b>I ENCONTRO DAS LICENCIATURAS E PIBID – ISEPAM (2011)</b>
MESA REDONDA / COMUNICAÇÃO ORAL
“PIBID e Licenciaturas no ISEPAM: desafios e conquistas.” (Profª Drª Marlúcia Cereja de Alencar (Coordenadora Institucional), Profª MSc. Josete Peres, Profª Eliane Pereira da Costa (Coordenadora de área), Prof. Dr. Luiz Henrique Zeferino)
“O PIBID/ISEPAM e seus diferentes olhares: Coordenador de área e Supervisores.” (Coordenação de Área e Supervisão)
“O PIBID/ISEPAM e seus diferentes olhares: licenciandos e professores da escola básica.” (Bolsista de Iniciação à docência)
“O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/ISEPAM” Eliane Pereira da Costa (Coordenadora de Área)
“A importância do ludicidade no processo de ensino-aprendizagem” - Katia Regina Azeredo Teixeira de Azevedo, Patrícia Santos da Costa Martins (Bolsistas de iniciação à docência) Eliane Pereira da Costa (Coordenadora de área)
“As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita” - Jociane Cardoso Pessanha, Luísa da Silva Sales, Patrícia Ribeiro de Oliveira Eliane Pereira da Costa
“A contribuição do PIBID na relação teoria e prática para a formação acadêmica dos alunos bolsistas.” - Eloisa Sandra Castelar, Heloisa dos Santos Pacheco, Leidiana Rangel Carvalho (Bolsistas de iniciação à docência) Eliane Pereira da Costa (Coordenadora de área)
“A importância do material reciclado como ferramenta pedagógica” - Fabiani Franco da Silva, Lariza da Silva Cassange, Mívia Vieira Ribeiro (Bolsistas de iniciação à docência) Eliane Pereira da Costa (Coordenadora de área)
“A afetividade na relação professor/aluno e sua contribuição no processo ensino-aprendizagem” - Heloisa dos Santos Pacheco, Jéssica Venâncio Peixoto (Bolsistas de iniciação à docência) Eliane Pereira da Costa (Coordenadora de área)
“O processo de construção da escrita” - Jéssica Venâncio Peixoto (Bolsista de iniciação à docência) Luciane Costa (Coordenadora Voluntária)
“A contribuição do Pibid na escola Bartholomeu Lysandro” Marta Lucia Peixoto Machado Marques (Supervisora)
“Alunos com dificuldades de aprendizagem: a importância de um novo olhar” Renata Scheila Ferreira de Oliveira (Supervisora), Eliane Pereira da Costa (Coordenadora de área)
“Alfabetização e letramento: uma proposta de intervenção para séries iniciais do Ensino Fundamental” Elisete do Espírito Santo Martins Franklin e Ana Maria Nascimento da Silva Cruz (Bolsistas de iniciação à docência) Eliane Pereira da Costa (Coordenadora de área)

**Tabela 2 – Fonte de pesquisa documental**

<b>II ENCONTRO DAS LICENCIATURAS E PIBID – ISEPAM (2014)</b>
COMUNICAÇÃO ORAL / POSTER
“O papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem cognição e dificuldade de aprendizagem.” (Bolsistas de iniciação à docência)
“A importância do ambiente alfabetizador nas séries iniciais do Ensino fundamental” (Bolsistas de iniciação à docência)
“Sondagem da escrita como recurso na avaliação diagnóstica” (Bolsistas de iniciação à docência)
“Relação teoria e prática para a formação acadêmica dos alunos do Pibid/ISEPAM” (Bolsistas de iniciação à docência)
“Alfabeto móvel na construção da aprendizagem” (Bolsistas de iniciação à docência)
“O lúdico como ferramenta no desenvolvimento cognitivo” (Bolsistas de iniciação à docência)
“Música no processo de ensino e aprendizagem” (Bolsistas de iniciação à docência)
“Alfabetização e letramento: uma proposta de intervenção para as séries iniciais do Ensino Fundamental” (Bolsistas de iniciação à docência)
“A importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem” (Bolsistas de iniciação à 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**

Tabela 3 – Fonte de pesquisa documental

<b>III ENCONTRO DAS LICENCIATURAS E PIBID – ISEPAM (2016)</b>
<b>RELATOS DE EXPERIÊNCIA</b>
“O Subprojeto Construindo o aprender e o Pibid: uma parceria no e pelo ISEPAM” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“A Escola Municipal Amalia Soares de Almeida e o Pibid: uma parceria em construção – 2014 a 2016” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“A Escola Mestra Maria Firmina e a trajetória Pibid/ISEPAM” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“Ações e reflexões na construção da aprendizagem: Pibid/ISEPAM na Escola Municipal João Barreto da Silva” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“Desafios e avanços do Pibid na Escola Municipal Elvidio Costa em São Fidelis – RJ” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“A Escola Municipal Alair Bernardes Pereira e o Pibid/ ISEPAM” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“Da implantação aos desafios diários: uma conquista do Pibid/ISEPAM na Escola Municipal Clovis Tavares” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“O caminho da aprendizagem na ação do subprojeto Construindo o aprender na Escola Municipal Bartholomeu Lisandro” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“Entre as ações e reflexões: uma parceria Pibid/ISEPAM e a Escola Municipal Carlos Chagas” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
<b>COMUNICAÇÃO ORAL</b>
“Sacola viajante: um “mundo” de descobertas e desafios” – Heloisa Rosa Vianna e Valesca Mendes Vieira (Bolsistas de iniciação à docência)
“A Escola como espaço de formação docente: caso do Projeto “Construindo o aprender” do PIBID/ISEPAM” – Mikelly Moraes de Abreu (Bolsista de iniciação à docência) e Ingrid Fiuza Costa Barbosa (Supervisora Pibid).
“O Peixinho Chico e o Girino Jiló: uma experiência de construção do saber na Escola Municipal Mestra Maria Firmina em São Fidelis- RJ” - Ester Figueiredo, Jessica Ferreira Rangel, Juliana Ramos Montes, Mara Rubia de Souza e Rosiane Barreto R. Barbosa (Bolsistas de iniciação à docência)
“O Projeto Construindo o aprender na Escola Municipal Mestra Maria Firmina em São Fidelis- RJ” - Jessik Pontes da Silveira Souza, Paula Cris Bernardina Gomes, Thays Mota de Moura (Bolsistas de iniciação à docência)
“O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o subprojeto “Construindo o aprender” na Escola Municipal Elvidio Costa- São Fidelis-RJ” – Carla Alves Francisco Ferreira, Weliana Menezes Oliveira e Vanda Lucia Peixoto Silveira de Souza (Bolsistas de iniciação à docência)
“A educação e as diversidades: uma experiência do pibid na Escola Municipal Amalia Soares de Almeida” – Irani Barcelos e Flavia Machado Rodrigues (Bolsistas de iniciação à docência)

Os trabalhos apresentados como **comunicação oral**, foram levantados a partir de dados contidos nos Relatórios de Atividades de 2014 a 2017, como também em registros analisados no próprio campo de pesquisa, o CENAPP. Tal investigação deu suporte a elaboração da tabela seguinte que apresenta a participação em eventos externos, sendo encontrado expressiva quantidade, tratam-se de participações em encontros científicos em outras instituições dentro da cidade de Campos, outras cidades do Estado do Rio de Janeiro como também em outro Estado conforme quadro abaixo:

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 4 – Fonte de pesquisa documental

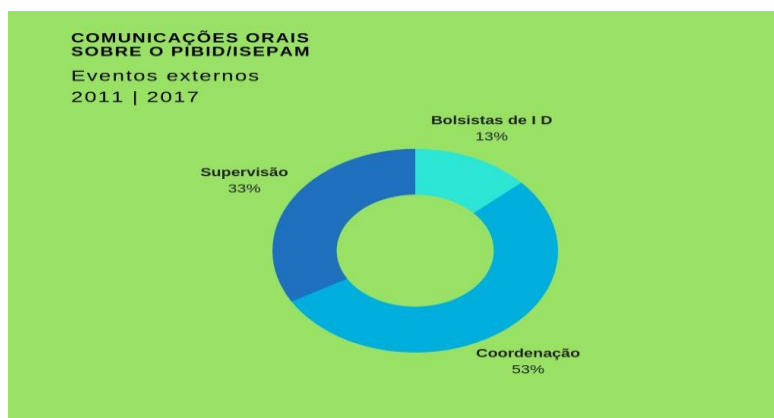
COMUNICAÇÕES ORAIS EM EVENTOS ACADÊMICOS		ANO
TÍTULO / AUTORES/ EVENTO		
1	“Pibid/ISEPAM – construindo o aprender: uma possibilidade de alfabetizar letrando pela ludicidade” (Eliane Pereira da Costa – Coordenadora de Área Pibid) – CAIS (CONGRESSO ACADEMICO DOS ISNTITUTOS SUPERIORES) – FAETEC/DESUP	2012
2	“Prática docente: reflexões sobre o Pibid/ISEPAM” (Euzilene dos Reis Ferreira ISEPAM; Eliane Pereira da Costa (Coordenadora do Pibid/ISEPAM); Dhienes Charla Ferreira UENF) IV COLÓQUIO INTERDISCIPLINAR DE COGNIÇÃO E LINGUAGEM: EDUCAÇÃO, TRABALHO E IDENTIDADE - UENF	2014
3	“O Programa institucional de bolsa de iniciação a docência (PIBID) no ISEPAM: contribuindo na formação de professores no século XXI.” (Josete Pereira Peres Soares – Coordenadora Institucional) II CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2015.	2015
4	“A escola como espaço de co- formação: um estudo de caso do projeto “construindo o aprender” do CENAPP/Pibid no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, e seus impactos na formação docente.” Mikelly Morais de Abreu - Bolsista de iniciação à docência / Ingrid Fiúza (Supervisora Pibid) - V SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ - A LDB E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS 20 ANOS DEPOIS	2016
5	“O Coordenador de Área do Pibid/ISEPAM.” Paula Silvianna e Mirian Araújo (Coordenadoras de Área). IV SEMANA DAS LICENCIATURAS DO IFF - ENSINAR E APRENDER ESSE DESASSOSSEGO.	2016
6	“O Pibid/ISEPAM e os diálogos entre formação e prática docente, pesquisa e extensão.” Ingrid Fiúza (Supervisora Pibid) Paula Silvianna e Mirian Araújo (. IV SEMANA DAS LICENCIATURAS ENSINAR E APRENDER ESSE DESASSOSSEGO.	2016
7	“O PIBID no ISEPAM: o desafio inicial na sua implantação e o sucesso alcançado na sua continuidade”. Josete P. P. Soares (Coordenadora Institucional) Paula Silvianna e Mirian Araújo (Coordenadoras de Área). XII CONGRESSO LATINOAMERICANO DE HUMANIDADES	2016
8	“O Pibid e o Isepam: uma parceria que deu certo.” Josete P. P. Soares (Coordenadora Institucional) Paula Silvianna e Mirian Araújo (Coordenadoras de Área). VI ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS (ENALIC). V SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, Curitiba- Paraná	2016
9	“O Pibid no ISEPAM” - Mirian Araújo (Coordenadora de Área), Ingrid Fiúza (Supervisora Pibid), Sulamita Vigilio(Bolsista de Iniciação à docência) Seminário Municipal de Política e Gestão da Educação. Campos dos Goytacazes	2016
10	“O Coordenador de Área e o Pibid/ISEPAM: análises de um percurso” – Josete P. P. Soares (Coordenadora Institucional) Paula Silvianna e Mirian Araújo (Coordenadoras de Área) XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE	2017
11	“Espaço escolar e Formação de Professores, novas interações: o ISEPAM da prática centenária de formação para o magistério a atual vinculação a um programa de iniciação à docência.” Ingrid Fiúza (Supervisora Pibid) VI SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ XIII ENCONTRO REGIONAL DA ANFOPE “O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE”	2017
12	“A Iniciação à Docência no contexto das Políticas Públicas de Formação de Professores: trajetória, desenvolvimento e impactos do projeto institucional PIBID/ ISEPAM” - Ingrid Fiúza (Supervisora Pibid/Mestranda UENF), Leandro Pinho Garcia (Professor - Orientador UENF)- IX CONGRESSO FLUMINENSE DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA- CONFLICT – II CONGRESSO FLUMINENSE DE PÓS-GRADUAÇÃO	2017

Dentre as apresentações acima citadas, 04 foram publicados nos anais dos eventos na modalidade de **artigos científicos**, tendo sido 11 o número das que foram publicados nos anais em forma de **resumo**. Observou-se que a maior parte das produções são elaboradas pela coordenação de área e Institucional, sobretudo, pela equipe que assumiu a partir do ano de 2014, que ao participar dos eventos acadêmicos,

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

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

tem apresentado o trabalho que vem sendo realizado na parceria entre o ISEPAM e o Pibid, conforme pode ser observado no gráfico:



Fonte: Elaboração da própria autora

No que se refere à modalidade de **Trabalho de conclusão de curso (TCC)** se trata de exigência para conclusão do curso de Pedagogia do Instituto. A temática do Pibid/ISEPAM aparece nessas produções seja demonstrando uma compreensão dos fatores internos dessa parceria, como também apresentando questões que envolvem as práticas desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência e ainda análises das funções e atuação dos integrantes do próprio Pibid/ISEPAM, como é possível observar no quadro abaixo:

Tabela 5 – Fonte de pesquisa documental

TÍTULOS DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ALDO MUylaERT SOBRE PIBID/ISEPAM	ANO DE DEFESA
“O Pibid e o Projeto Construindo o Aprender: uma proposta educativa transpondo barreiras.” Autor: Eloisa Sandra Castelar dos Santos. / Orientador: Mirian Carvalho de Araújo (Coordenadora de área Pibid/ISEPAM)	2015
“O projeto PIBID/ISEPAM: Construindo o aprender, uma alternativa de melhoria do aprendizado da leitura e escrita no município de Campos dos Goytacazes/RJ.” Autor: Márcia Valéria Peixoto. Orientador: Mirian Carvalho de Araújo (Coordenadora de área Pibid/ISEPAM)	2016
“Os desafios no processo de reconhecimento, estabelecimento e manutenção do “Projeto Construindo o Aprender” PIBID/CAPES no ISEPAM” - Autora: Tayná da Silva Neto Caetano / Orientador: Mirian Carvalho de Araújo (Coordenadora de área Pibid/ISEPAM)	2017
“Estágio Curricular e Pibid: uma articulação teoria e prática no ISEPAM?” Autor: Edivana Maria Velasco Nogueira / Orientador: Josete Pereira Peres Soares (Coordenadora Institucional Pibid/ISEPAM)	2017
“Avaliação no 3º ano escolar: Uma experiência no contexto do bloco alfabetizador e do Pibid na escola Municipal Mestre Firmina, São Fidélis-RJ.” Autora: Jessik Pontes da Silveira Souza / Orientadora: Mirian Carvalho de Araújo (Coordenadora de área Pibid/ISEPAM)	2017
“Dificuldades de Aprendizagem na leitura e na escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental: A intervenção Psicopedagógica” Autora: Eliana Gomes de Abreu / Orientadora: Mirian Carvalho de Araújo	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**

É importante destacar que metade destes trabalhos já concluídos foram elaborados por alunos não bolsistas, o que deixa vestígios sobre a significância do Programa dentro do ISEPAM, apresentando a forma como é percebido pelos sujeitos da comunidade escolar que tem acesso ao laboratório onde as práticas são desenvolvidas, o CENAPP (Centro de Apoio Psicopedagógico Rosa Jassus), no período de estágio supervisionado ou mesmo percepção das ações dentro do Instituto e contato com os colegas bolsistas de iniciação à docência.

A pesquisa apontou que o interesse em abordar a vigência do Pibid no ISEPAM vem aumentando, tal afirmativa é possível devido o levantamento realizado sobre o último Relatório enviado a CAPES, referente às ações do ano de 2017. Foi possível identificar o tema em questão nos trabalhos, dessa modalidade, em andamento.

Tabela 6 – Fonte de pesquisa documental

<b>TÍTULOS DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ALDO MUYLAERT SOBRE PIBID/ISEPAM COM PRODUÇÃO <u>EM ANDAMENTO</u></b>
“O pibid e seus impactos na formação de licenciandos em Pedagogia no ISEPAM: um olhar a partir do subprojeto Construindo Aprender na Escola Municipal Amalia Soares de Almeida em São Joao da Barra- RJ”
“O Projeto Construindo o aprender PIBID/ISEPAM: avanços e desafios em cinco escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes – RJ”
“Desafios do subprojeto em alfabetização e letramento no ISEPAM: uma trajetória pelo reconhecimento e manutenção do Pibid”
“A conquista da aprendizagem: um estudo de caso na experiência do Projeto Construindo o aprender no ISEPAM”
“O atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem pelo projeto Pibid”

Tais trabalhos estão sendo orientados tanto pelos Coordenadores de Área quanto pela Coordenadora Institucional do Programa no ISEPAM. Temos nessa dinâmica o envolvimento da educação básica, concentrada especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental, área de atual do Projeto Institucional, a presença e orientação de professores da Licenciatura, que imersos na escola refletem sobre as ações desenvolvidas, cunhando as relações entre teoria e 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**



Fonte: Elaboração da própria autora

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. Conclui-se que o Pibid é uma política educacional, voltada para o campo da formação de professores que tem projetado o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert no cenário acadêmico-científico.

### 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**



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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.

GENGNAGEL, Claudionei Lucimar; PASINATO, Darciel. **Professor pesquisador: perspectivas e desafios.** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.3, n.1, jul. 2012. p 53-61.

ISEPAM - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. **Relatórios de Atividades 2017 do Pibid/ISEPAM .** Campos dos Goytacazes –RJ, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

LÜDKE, MENGA . **O professor, seu saber e sua pesquisa.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p. 77-96

PESCE, Marly Krüger. **Professor pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura.** Anais IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região ANPED SUL, 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**

## **O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS**

**Izabel Cristina de Souza, UFRJ,**  
[izabel.souza.rj@gmail.com](mailto:izabel.souza.rj@gmail.com)

**Priscila Andrade Magalhães Rodrigues, UFRJ,**  
[priscilaapri@gmail.com](mailto:priscilaapri@gmail.com)

### **Introdução**

A concepção mais atual da Orientação Educacional enfatiza realizar uma proposta de ação mediadora, interdisciplinar, coletiva e integrada com todos os envolvidos na esfera educacional, comprometida com o processo pedagógico das escolas onde se situam, de maneira contextualizada com a realidade (GRINSPUN, 2011).

Em relação às funções específicas com os discentes, foco maior da Orientação Educacional, propõe-se uma atuação que toma 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).

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



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

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

patamar de uma licenciatura plena, rompendo com a divisão entre especialista e docente que fragmentava a formação dos pedagogos.

A partir desta análise, percebe-se que uma das possibilidades atuais de formação inicial de orientadores educacionais seria na graduação em Pedagogia. Com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, os egressos deste curso podem se tornar orientadores educacionais apenas com a graduação. No passado, os graduandos em Pedagogia optavam por uma ou mais habilitações, dentre elas, a Orientação Educacional.

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.

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 o uso, transcrição e análise de 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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 rememoraram 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:

Era mais voltado para a formação de professores, professores do Ensino Fundamental, ou para pedagogos nas instituições e nos movimentos sociais. Até por sinal, o diploma pedagogo nas instituições e movimentos sociais e professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Então, esse foi o foco básico. Agora, especificamente em Orientação Educacional eu não tive nenhuma disciplina, nenhuma matéria específica voltada pra isso. (OE4)

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. 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:

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 claro que a formação não é direcionada para o meu cargo, a minha formação não foi totalmente direcionada pra isso, mas claro que alguns aspectos da formação eles são extremamente fundamentais para a minha atuação. Acho que eu poderia dizer sim, foi sim, foi importante para a minha atuação sim. (OE4)

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:

[...] eu lembro que na época da faculdade haviam debates, discussões dirigidas sobre o papel do orientador dentro da escola. [...] Então, eu lembro que tinha até um texto que a gente trabalhava na época falando assim: "o orientador em busca do seu papel dentro da escola", e hoje em dia eu acho que isso já está mais bem definido mas naquela época não, então eu sabia que quando eu começasse a exercer a função do orientador educacional, como eu não esqueci de tudo aquilo que a gente discutia, das dificuldades, que os orientadores educacionais apresentavam e tudo mais, que seria uma batalha mesmo eu estar construindo esse papel dentro da escola. (OE1)

[...] eu faço meu trabalho com seriedade e tudo o que eu faço eu planejo, mesmo que seja só na minha cabeça. E pra tudo o que eu faço eu tenho os meus objetivos e isso foi uma coisa que eu aprendi também na minha graduação. Planeje o seu trabalho, mesmo que você não escreva, saiba quais são os seus 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**

E uma coisa que essa formação específica que a orientação me deu: a importância do registro. O registro é fundamental porque as palavras se perdem. (OE2)

Eu lembro que quando a professora me dava a disciplina de Princípios, Métodos e Técnicas de Orientação Educacional, foram dois semestres, quando ela começava a falar teoricamente sobre Orientação Educacional, eu conseguia, no momento que ela falava, pensar numa prática em cima daquela teoria. E aí eu falava: por isso que eu quero optar pela Orientação Educacional, que era onde eu via que eu mais me encaixava. (OE3)

[...] eu gostei muito de fazer aquela parte vocacional. Ela tinha umas coisas pra poder vender. Eu tenho anotado até hoje lá onde você compra os testes vocacionais... [...] a parte vocacional foi bacana, gostei muito do trabalho. (OE5)

A partir destas falas, 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).

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 respeito dos conhecimentos estudados na graduação, um dos entrevistados avalia alguns saberes que sustentam sua atuação como orientador educacional:

Bom, do ponto de vista da Pedagogia especificamente, eu acho que as teorias que nos permitem ter um olhar outro sobre os alunos, um olhar, vamos dizer assim, mais progressista, um olhar que entende o aluno como sujeito da Educação, principalmente, fundamentalmente, é o que mais contribui, o meu olhar sobre o aluno, que ele é um sujeito ativo, produtor de cultura e também de conhecimento. (OE4)

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**

Diante das reflexões apresentadas, é importante ressaltar que o atual currículo do curso de Pedagogia está em consonância com as concepções políticas, filosóficas, sociológicas e pedagógicas da atual conjuntura brasileira, decorrente de um importante processo histórico de lutas em prol da democratização do país, num projeto de sociedade mais justo e menos desigual. O rompimento com um modelo de currículo fragmentado, oriundo do regime militar, colocou o curso de Pedagogia sob novos pilares, com uma visão dos educandos em sua integralidade e na realidade de vida a que pertencem, tecendo a partir das práticas pedagógicas uma proposta de formação 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**

cidadãos críticos e reflexivos sobre a sociedade, capazes de se engajar em uma luta pela igualdade social.

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.

A formação básica da graduação é importante quando se compromete a formar pedagogos com pensamento crítico, capazes de refletir e problematizar sobre o mundo contemporâneo, abertos ao diálogo e ao aprendizado constante com os outros atores escolares. Ainda assim, seria interessante que a Orientação Educacional e demais áreas da Educação fossem ao menos apresentadas na graduação, para que os egressos não deixassem o curso sem saber de sua existência.

Com a possibilidade atual de inserção na área somente com uma graduação que pouco explora as possibilidades de atuação na função, emerge a necessidade de um fortalecimento de ações para garantir a formação em serviço dos novos orientadores educacionais que chegarão às escolas públicas. Ter a presença do cargo na escola, por si só, não é garantia de realização de um trabalho que contribua realmente para o desenvolvimento dos estudantes como cidadãos críticos, conforme compreendemos. Na atual conjuntura, se faz necessário garantir a escola como um espaço real de formação continuada para os profissionais da Educação, onde se torne possível a construção de um projeto educativo com forte caráter político-pedagógico sintonizado com a realidade social, que se dá a partir das contradições, tensões e conflitos.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 percepção de que as experiências prévias ou formações não foram suficientes para o exercício profissional é algo que permeia todas as carreiras. Nenhuma formação será capaz de fornecer todos os subsídios que darão respostas a tudo o que acontece, que permita aos profissionais se sentirem plenamente prontos. É preciso romper com esta noção do conhecimento profissional como um mero domínio de técnicas aprendidas em cursos, livros, protocolos ou manuais de atuação profissional. As identidades profissionais são construídas continuamente ao longo da trajetória, e por isso se torna desafiador ser profissional.

### Referências

BRASIL. **Decreto nº 72.846 de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta a Lei nº 5.564/68 que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/d72846.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm). Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.564/68 de 21 de dezembro de 1968**. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5564.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5564.htm). Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 set. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Aprovado em 12 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Assunto: Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Aprovado em 21 de fevereiro de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em: 03 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**

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n° 1.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Aprovado em 15 de maio de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 03 set. 2017.

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.

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](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**

## **UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: RESSIGNIFICANDO CONCEPÇÕES, DISCURSOS E PRÁTICAS**

**Jacqueline Martins da Silva**  
SEMECT/FME Niterói  
[jacqueflower@hotmail.com](mailto:jacqueflower@hotmail.com)

**Fernanda de Araújo Frambach**  
UFRJ/LEDUC/SEMECT/FME Niterói  
[nanda.s.a@hotmail.com](mailto:nanda.s.a@hotmail.com)

**Elana Cristiana dos Santos Costa**  
UFRJ/ SEMECT/FME Niterói  
[profelana@hotmail.com](mailto:profelana@hotmail.com)

Temos percebido, cada vez com mais frequência, a formação continuada de professores sendo apontada como um dos principais meios para a melhoria da qualidade do ensino. Por conta disso, assistimos a uma profusão de propostas formativas especialmente voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, na maioria dos casos, a intenção de tais propostas é impingir uma determinada prática sem considerar os professores como sujeitos e produtores de conhecimento.

Por isso, é preciso repensar os paradigmas de formação continuada vigentes. Tardif (2012), ao se questionar sobre como superar os pontos de vista moralizantes e normativos sobre a docência, afirma que “o caminho é privilegiar mais o que os docentes fazem e não tanto prescrições a respeito do que deveriam ou não fazer.” (TARDIF, 2012, p. 37). Assim, é urgente conceber uma política de formação que encare o professor como um profissional responsável e crítico que olhe para cada proposta e se disponha a aproveitar de cada uma, o que podem oferecer. Neste sentido, “os pontos

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

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

altos de qualquer proposta de formação que vise à inovação são contar com o ecletismo docente, a criatividade do professor e a sua autoria.” (ANDRADE, 2010a, p. 3).

Uma possibilidade para repensar a formação como experiência dialógica, é embasá-la nos princípios bakhtinianos. Isto significa concebê-la pelo viés de suas alteridades constitutivas, ou seja, ter em vista que os interlocutores constituem-se mutuamente em cada ato enunciativo e se marcam e se revelam a partir de suas histórias, concepções e práticas (BAKHTIN, 2011). Trata-se de uma concepção de formação que vai além da reflexão da/na prática, mas que objetiva ampliar a dimensão social inculcada no processo educativo. Conforme ANDRADE (2007), podemos compreender a importância da constituição do espaço de formação continuada como um espaço dialógico e não seja um espaço autoritário da teoria, pelo qual um único indivíduo, uma única voz, seja responsável pelo discurso produzido pela formação e, portanto, a única detentora do poder da palavra. Desta forma, entende-se que seria possível encontrar coerência e coesão nas ações de políticas públicas, de instituições e de atores em plena interação.

Larrosa (2011) defende a importância de dar densidade às experiências, mostrando as muitas possibilidades que estas podem trazer para o campo científico e educacional. O mesmo pode ser considerado em relação à formação docente, visto que muitas podem ser as contribuições dos professores que ricos em experiências narráveis (BENJAMIN, 1994) precisam ser mais ouvidos sobre suas práticas, concepções e processos formativos. Nessa perspectiva, o Outro é concebido como sujeito pensante, produtor de conhecimentos, autor e participante do mundo e de sua própria história. Nesse sentido, Nóvoa (1997, p. 32) aponta que é necessário encontrar processos que “valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência.” Para Tardif (2012, p. 38), as experiências do cotidiano escolar nos dão base para a compreensão de aspectos que permeiam as atividades desenvolvidas no contexto escolar: “Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática 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**

profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.”. Ainda segundo o autor, esses saberes brotam da experiência e são por ela validados e por este motivo “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2012, p. 39).

A partir de uma concepção de formação que vem se atendo a estes vieses aqui expostos, um dos paradigmas possíveis é o do *professor reflexivo*. A concepção de reflexão em ação proposta por Schön (1983, 1987) é apresentada por Saujat como “uma abordagem empírica que caracteriza o pensamento profissional como uma **reflexão no curso da ação**, reflexão que incide sobre essa ação e sobre a conduta num determinado contexto.” (SAUJAT, 2004, p. 13, grifos do autor). Para o autor, este é um saber que não se formula, mas “encontra-se incorporado e é a fonte da eficácia da atividade profissional, que pode ser representada como um diálogo dos profissionais com os problemas das situações com que se confrontam.” (Idem, p. 14). Para ele, a experiência profissional seria confrontada com o real, produzindo-se no contínuo de um curso de ação e alimentaria a dinâmica de uma “reflexão na ação, articulada a uma reflexão sobre a ação conduzida a posteriori, fonte de novos conhecimentos para o profissional” (Ibidem).

Esta proposição é empreendida quando os profissionais que atuam como formadores se propõem a escutar o professor, incentivando-os a refletir e a formular em palavras sua ação pedagógica. Tal paradigma funda-se no diálogo com o conhecimento teórico, trazido à baila com ênfase num discurso docente inscrito na formação, o que se traduz metodologicamente como objetivo importante de fazê-los escrever sobre sua prática.

O que se propõe aqui é que o princípio de *dar voz*, ou melhor, *ouvir a voz* dos professores possa se formular em todas as atividades de formação continuada. Por isso, compartilhamos da proposta de Andrade (2010b, p.154) que advoga:

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

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

Além de sua voz estar presente em trocas verbais de interações orais durante a aula, nossa ideia é que a produção de textos escritos permite a cada um elaborar, de modo ao mesmo tempo mais individual, explícito e autoral, as reflexões sobre a prática de ensino que exerce junto a seus alunos (crianças).

Tendo em vista esta perspectiva, foi concebido o Projeto Alfabetiz(Ação), realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) / Fundação Municipal de Educação (FME), do qual participamos da elaboração e formação. O propósito desta ação foi intensificar o foco nas questões que permeiam o processo de alfabetização nas escolas e fortalecer as possibilidades de ação e reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino da leitura e da escrita. Partimos do pressuposto de que todos são capazes de aprender e a função social da escola é oportunizar situações diversas que permitam o desenrolar desse movimento. Portanto, defendemos que o processo de apropriação da leitura e da escrita seja, ao mesmo tempo, produção individual e coletiva, com a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos. Dessa forma, como a própria escrita do nome do projeto sugere, intencionamos com essa ação formativa suscitar o debate e a (trans)formação de práticas pedagógicas com vistas à uma concepção de alfabetização que seja ação reflexiva, preche de sentidos, que consiga romper com a lógica mecanicista, favorecendo uma alfabetização mais autoral, crítica e participativa.

Convém pontuar que o projeto realizado por meio da Diretoria de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói esteve embasado no ano de 2017 em quatro: Formação docente; acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos alunos bem como das dificuldades encontradas pelas unidades escolares que impediam ou influenciavam os resultados do processo de alfabetização; gestão democrática, buscando a interlocução com as equipes de articulação pedagógica das escolas; e o estreitamento das relações intersetoriais, envidando esforços para 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**

diálogo entre as coordenações, assessorias e departamentos da Fundação Municipal de Educação, bem como com outras instituições parceiras.

No que tange ao eixo da formação docente, foram propostas várias ações tanto externas quanto internas, como os encontros de desenvolvimento profissional, realizados nas reuniões de planejamento das escolas. Este trabalho tem como objetivo principal apresentar algumas considerações em relação a uma destas ações, a saber, o Curso semipresencial de Formação Continuada com ênfase na alfabetização, que teve a participação de aproximadamente 250 professores e contou com 16 horas presenciais (quatro encontros) e 24 horas de atividades formativas (leitura dos textos, prática pedagógica, elaboração de relato de experiência). É válido ressaltar que a parte presencial da proposta formativa se deu como formação em serviço, ou seja, buscamos propiciar ao professor a possibilidade de formar-se dentro da sua carga horária de trabalho e não fora dela. Em meio ao desmonte da profissão docente, bem como da política de desvalorização dos profissionais de educação, conseguir o feito acima mencionado, torna-se um ato de luta e resistência.

***Metodologia: a análise do discurso e as narrativas***

A partir de uma concepção de pesquisa ancorada na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), neste breve espaço de interlocução, reunimos e incorporamos as vozes em formação, que buscaram (re)desenhar histórias de autoria docente. Assim, o procedimento metodológico adotado foi a análise do discurso a partir de narrativas docentes, compreendendo este instrumento metodológico como uma produção da linguagem que tem como objetivo a mútua compreensão. Compartilhamos algumas experiências vivenciadas nestes encontros narradas por escrito pelos docentes participantes, destacando as contribuições, impressões, reflexões, conflitos gerados. A estes discursos docentes incluímos os nossos que também foram repensados, modificados e ressignificados.

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

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

Ouvir, ler ou analisar narrativas traz à cena a possibilidade de aprofundar conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e demais ações e interações que fazem parte da profissão docente. De acordo com Galvão (2005), a narrativa, oral ou escrita, constitui-se um procedimento metodológico fabuloso de investigação em educação, pois o trabalho com as narrativas, ou seja, com os episódios relatados por professores, suscita potencialidades no tocante a reflexão pedagógica e ao processo de (auto)formação.

O que se buscou junto às narrativas dos professores foi identificar e analisar como os professores vivenciaram o curso de formação, suas impressões e percepções, bem como compreender a existência ou não de reflexões e transformação com relação à prática de leitura em sala de aula a partir das discussões teóricas e das atividades práticas vivenciadas no curso. Além disso, almejamos ainda entender de que modo concepções e práticas foram afetadas com as trocas e compartilhamentos dos encontros formativos. Para análise dos dados obtidos, fez-se levantamento, a partir das narrativas dos professores das seguintes categorias de análise: impressões sobre a proposta de formação que, por vezes, se mistura a abertura para a (re)avaliação de concepções e da prática pedagógica e referência sobre a relação com a leitura e a escrita na sala de aula.

Nesse trabalho, apresentaremos trechos de algumas narrativas dos professores participantes do Projeto Alfabetiz(Ação) relativas às categorias mencionadas acima e algumas reflexões sobre elas.

*A relação com a leitura e a escrita na sala de aula: O que narram os professores?*

“Esta formação me trouxe muitas reflexões sobre a maneira como trabalho a leitura e escrita dos meus alunos. Vivenciei momentos de grande crescimento e lamento não ter participado de todos os encontros, perdi! A partir dessas reflexões é possível compreender um pouco das dificuldades que as crianças encontram ao se deparar com uma proposta de produção textual. Percebo que essa resistência



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

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

pode ser decorrente da proposta de atividade não ter significado para esse aluno”  
(Profª M.)

“A formação despertou em mim outro olhar sobre as produções escritas dos meus alunos. Preciso valorizar o que o meu aluno produz e não o que eu quero que ele produza.” (Profª I.)

“Os encontros foram muito importantes, principalmente, proporcionarem vários momentos de reflexão em diversos pontos de minha prática. A preocupação em tornar as propostas mais significativas para o aluno e fazer com que percebam a importância da escrita e seus deferentes usos na sociedade. Como trabalhar leitura, escrita e oralidade em um movimento de produção com o envolvimento da realidade e da finalidade de cada proposta”. (Profª F.)

Os relatos acima nos inspiram a pensar que a leitura tem uma relação íntima com a escrita, portanto, por meio desta é possível registrar acontecimentos, memórias, descobertas. Lê-las significa ter a possibilidade de resgatar, retomar, ter acesso ao legado histórico-cultural construído ao longo da história. Diante disso, apropriação da leitura e da escrita traz em si os sentimentos de empoderamento e de (trans)formação pois nos abre um leque de possibilidades. Por isso, encontramos-nos na defesa pelo processo de alfabetização como ato dialógico e discursivo, com propostas de leitura e escritas que sejam significativas, contextuais e que exerçam função social. Alfabetização que seja processo vivo, dinâmico com diálogo entre os aprendizes e em que se articule a leitura da palavra à leitura de mundo, ampliando-a, como defendia Freire (2003).

Nesse texto, destacam-se também os relatos dos professores sobre a proposta formativa, bem como as concepções e práticas pedagógicas que foram repensadas.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 contam os docentes?*

“De uma forma bem leve, a formação me possibilitou inúmeras reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem e das interações ocorridas em sala de aula. Esse processo reflexivo, permeado pela afetividade, foi bastante enriquecedor. Estou com muitas ideias e planejando algumas atividades para o 2º semestre, que serão realizadas com minhas colegas de escola”.(Profª P.)

“Inicialmente, quando foi passada a participação nessa formação, eu não tive desejo de participar, porque em outras oportunidades não foi proveitoso o encontro e muito surreal em relação ao trabalho “real” que temos em sala de aula. Mas, ter compartilhado esses momentos com o grupo somou e continuará acrescentando à minha prática, pois as temáticas abordadas foram muito pertinentes. Ressalto também que os materiais utilizados, as dinâmicas e vivências compartilhadas somaram positivamente ao meu fazer diário”. (Profª D.)

“Gostei muito de participar das formações! Os temas abordados e as atividades propostas fazem parte do nosso cotidiano. Gostaria de ressaltar o quão importante é estarmos participando dessa troca de saberes, pois a cada formação o olhar se amplia”. (Profª A.)

“A formação foi muito proveitosa, me fez refletir muito na minha prática, nos meus anseios enquanto professora alfabetizadora. Já vejo reflexo em minhas aulas trazido das reflexões propostas pela formação”. (Profª B.)

Os professores apresentaram percepções diversas sobre a proposta formativa, acentuando diferentes formas de percebê-las. Nos relatos docentes há observações

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

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

interessantes no tocante à formação vivenciada, bem como a ações formativas que, por vezes, não dialogam com a realidade, apresentando proposições teóricas distanciadas da prática. Os relatos nos convidam ainda a pensar a formação como processo permanente e que provoque reflexões a respeito das práticas docentes, como nos aponta Freire (1997). Para este autor, aquele que ensina, ao mesmo tempo, aprende não existindo, portanto, ensinar sem aprender. Ainda segundo Freire, “a experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.”. (p. 19). As narrativas acima reiteram a importância para os professores da proposta de formação apresentada nesse texto, pois assinalam que o espaço de formação era concebido como um lugar de fomento às ideias e aos diálogos.

Contudo, embora reconheçamos a necessidade dos momentos de trocas de experiências, desde que acompanhadas de reflexão e discussão coletiva, argumentamos sobre a relevância de que estes valorizem também os saberes teóricos. Tal argumento está embasado em nossa experiência enquanto formadores nos encontros presenciais ao trazermos para discussão temáticas como concepções de alfabetização e letramento; Concepções de Linguagem e leitura; Currículo e Avaliação; Níveis de escrita e produção textual e gêneros discursivos. Embora alguns destes temas possam ser considerados “superados”, especialmente num cenário em que a maioria dos profissionais tem formação superior (90% da rede, segundo os dados estatísticos do sistema de RH da Superintendência de Gestão de Pessoas da Fundação Municipal de Educação de Niterói, em 2016) observamos algumas incompreensões em relação a conceitos; desconhecimento dos fundamentos de determinadas concepções; práticas docentes que mesclavam concepções divergentes e incompatíveis; discursos conflitantes entre o embasamento teórico e as ações docentes relatadas e até discursos preconceituosos em relação aos alunos e suas vivências. A experiência formativa do/no curso tenciona a importância de trazer à tona a questão da formação inicial docente 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**

necessidade destas temáticas serem constantemente revisitadas, estudadas em profundidade e discutidas coletivamente.

Portanto, este foi o nosso objetivo nesta formação: repensar concepções e práticas - muitas vezes formadas e arraigadas - por meio da reflexão coletiva e da troca de experiência, mudando de forma, se necessário. Não assumimos o lugar de quem estava ali para transmitir um programa pré-concebido, pois reconhecemos que não podemos tratar o professor/orientador de estudos como aquele que vai transpor as teorias tal como elas lhe foram transmitidas, pois os docentes não são técnicos executores, mas tomam decisões e refletem sobre suas ações. Consideramos a formação continuada como um espaço dialógico, de construção de sentidos, produzidos pelos sujeitos que dela participam, incluindo nós, formadores. Assim como Larrosa, pensamos na formação de professores desde a *experiência* - e não como experimento (LARROSA, 2002). Entendemos que o processo formativo é de condição reflexiva, subjetiva, que nos implica naquilo que somos, que tem uma dimensão transformadora, que nos faz outros naquilo que já somos. (Idem)

### ***Algumas considerações***

Em nossas atuações como formadoras, assumimos uma perspectiva de formação dialógica, ao propormos estratégias que propiciassem uma experiência de formação em que os sentidos fossem construídos coletivamente, pela polifonia das diferentes vozes que dela participaram, num diálogo de enunciados formadores. Mais do que a aprendizagem teórica, muito significativo foi a troca de experiências, que não poucas vezes conduziram e conduzem a reflexão sobre nossas próprias práticas. E nesse processo dialógico, nos formamos, ou “deformamos” no decorrer do curso. Assim, essa experiência foi ao encontro do pensamento de Bakhtin (2011) que requer que mergulhemos em um mundo permeado por relações dialógicas, no qual o sujeito se constitui a medida que vai ao encontro do 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**

As narrativas docentes e as experiências vivenciadas ressaltam a importância da formação continuada para os professores alfabetizadores. Contudo, pressupõem a necessidade de reconhecê-los como profissionais responsáveis e críticos. Nessa perspectiva, argumentamos em favor do fortalecimento do protagonismo docente, propiciando espaços dialógicos de reflexão, teorização, reconhecimento e ressignificação dos saberes e fazeres, que deem conta da diversidade de saberes e práticas.

Alarcão, ao refletir sobre a formação continuada dos profissionais da educação afirma que "os processos de formação implicam num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo". (ALARCÃO, 1996, p. 81). Esta reflexão foi ao encontro da experiência formadora aqui relatada. Por isso, buscamos com a costura desse texto contribuir para ampliação de espaços e processos de formação mais dialógicos e integradores, em que as palavras circulem, tendo como centralidade os professores, seus saberes, experiências e narrativas.

## **Referências**

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Que linguagem falar na formação de professores de língua? In: RÖSING, T. M. K.; SCHOLZE, L. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

\_\_\_\_\_. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública**. Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC 2010a.

\_\_\_\_\_. Teorias no campo educacional, práticas pedagógicas e formação docente; seus personagens e enredos. In: DAUSTER, T, FERREIRA, L (Orgs). **Por que ler? perspectivas culturais do ensino da leitura**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010b.

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

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

\_\_\_\_\_. **Formadores et alli: as alterações identitárias de professores universitários constituem os discursos docentes.** Conferência proferida no concurso para professor titular Formação de Professores EDD/FE/UFRJ, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1997.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação.** Bauru, SP, v.11, n.2, ago. 2005

NÓVOA, A. Formação de professores e profissional docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul/dez. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SAUJAT, Frederic. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 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 LUDICIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: EM QUE O PNAIC CONTRIBUIU NA FORMAÇÃO DE UMA ALFABETIZADORA?**

**Joana Nély Marques Bispo,**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/  
Faculdade de Formação de Professores  
[bisjoana@gmail.com](mailto:bisjoana@gmail.com)

**Denize de Aguiar Xavier Sepulveda,**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/  
Faculdade de Formação de Professores  
[denizesepulveda@hotmail.com](mailto:denizesepulveda@hotmail.com)

“A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”. (Ivan Cruz)

### **Introdução**

O presente trabalho tem o intuito de apresentar reflexões sobre a ludicidade nas práticas educativas da *alfabetizadorapesquisadora* 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 *alfabetizadorapesquisadora* 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 *alfabetizadorapesquisadora*, que é autora desta pesquisa. Compreende-se que só existe



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 se houver aprendido 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 *alfabetizadorapesquisadora* através do PNAIC se apreendeu que “ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceira e exploração de objetos, 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.

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

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

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)

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):

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 *alfabetizadorapesquisadora* e de alunos/as em situações lúdicas.

### **Resultados e discussões**

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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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.

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 *alfabetizadorapesquisadora*.

***Oba!*** Grito de alegria dos alunos/as 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**



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.

### **Considerações finais**

Contudo, as práticas educativas neste trabalho são lúdicas e têm contribuições reflexivas através da formação da *alfabetizadorapesquisadora* no PNAIC realizado no município de São Gonçalo.

A *alfabetizadorapesquisadora* 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 *alfabetizadorapesquisadora* 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*.



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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, 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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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](mailto:joannareisbio@gmail.com)

**Maria Cristina Ferreira dos Santos, UERJ,**  
[mariacristinauerj@gmail.com](mailto:mariacristinauerj@gmail.com)

Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas  
Agência de Financiamento: 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 com “notório saber”, 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, que consistia em formação universitária específica, a ser ofertada pelas Faculdades de Filosofia.

Na década de 1940 o Brasil passou por mudanças políticas que repercutiram no Ministério da Educação e Saúde. A unificação nacional das diretrizes para os diversos níveis escolares ganha força durante o Estado Novo (1937-1945); até então haviam sido estabelecidos diferentes sistemas de ensino a nível estadual no Brasil (VISCONTI; LUGLI, 2009). 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, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, regulamentando o currículo das licenciaturas (SANTOS, 2013). Após a LDB de 1996 (Lei 9.394/96) fica determinada 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**

obrigatoriedade de formação em curso de nível superior em licenciatura para os professores do ensino fundamental II. Houve aumento do número de instituições privadas de ensino superior, mas poucas ofereciam cursos voltados para as ciências da natureza, devido à falta de instalações físicas e equipamentos adequados (AYRES, 2006). 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 Universidade do Brasil foi constituída 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 realizada 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).

O curso de Ciências Biológicas na modalidade biológica- Licenciatura coexistiu com o Curso de Licenciatura em Ciências da UERJ durante meados da década de 1970. Consta no Processo nº 1642/1976 que a criação do curso de Licenciatura em Ciências garantia, ao final de quatro períodos, a formação do professor de 1º grau, e que com o acréscimo de mais quatro períodos o estudante poderia se graduar como professor de 2º

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

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

grau com habilitação em Biologia, Matemática, Física ou Química (INSTITUTO DE BIOLOGIA, 1976 e 1978).

### **Fundamentação Teórico-Metodológica**

A pesquisa se apoia em referenciais teórico-metodológicos do currículo e da história da educação: Goodson (1990, 1997, 2001), Viñao (2008) e Krasilchik (2011). 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. Ele ressalta que o estudo do conhecimento em nossa sociedade deveria seguir em direção a uma investigação histórica detalhada dos motivos e das ações por trás da apresentação e da promoção das matérias e disciplinas (GOODSON, 1990).

Goodson (1990) e Wortmann (1996) destacam a existência de uma tendência das reformas curriculares serem pensadas com base nas disciplinas acadêmicas em detrimento das disciplinas escolares. Considera-se importante retomar e aprofundar discussões sobre inclusões e exclusões em um currículo. Isso é relevante uma vez que as reformas refletem imposições demagógicas sustentadas pelo discurso de crescente avanço dos processos educativos (WORTMANN, 1996).

Em relação à disciplina Biologia, Krasilchik (2011) afirma que predominava no início da década 1990 a manutenção de tendências descritivas, com base na análise de programas de biologia do ensino médio da escola brasileira. A ampliação das fronteiras em termos de metodologia e questões de interesse para muitas das outras áreas da biologia teve seu processo de modernização das Ciências Biológicas a partir da inserção dos estudos em Evolução, Genética e Biologia Molecular. Segundo Cassab (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**

estudos voltados para as áreas relacionadas às tradições descritivas da História Natural, como a Zoologia e a Botânica, tiveram que se reorientar, e a Fisiologia, cujo saber se legitimava e respaldava na medicina, passa a sofrer influência da nova Biologia. Segundo Marandino et al. (2009), na década de 1930 o ensino experimental ganhou maior visibilidade no currículo escolar, com a valorização do ensino ativo, em uma perspectiva de modernização do país. O movimento escolanovista defendia mudanças na formação docente, com a incorporação de práticas experimentais em disciplinas e atividades formativas.

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: 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 e 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

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

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

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).

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 complementaria em mais um ano a habilitação em licenciatura. O aumento do número e da carga horária de disciplinas acadêmicas voltadas o ensino de Ciências e de Biologia em 1991 pode ser compreendido como uma valorização de saberes especializados na formação de professores nessa área.

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 horas semestrais, no 6º período, e Ensino de Biologia para 60 horas, no 7º período do curso. 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 objetivo declarado da disciplina acadêmica Ensino de Biologia 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 os métodos: científicos, da redescoberta, de problemas e de projetos. Em relação aos conteúdos da disciplina Ensino de Biologia, há 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**

predomínio da valorização dos saberes da História Natural, visto que atividades propostas nas ementas estão voltadas para Botânica e Zoologia. Os conteúdos elencados também fundamentam o desenvolvimento de atividades no ensino de ciências.

Entre as atividades a serem realizadas na disciplina Ensino de Biologia 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. A valorização das visitas didáticas aos museus, praças e florestas na ementa contribui para a ideia de afastamento de um ensino enciclopédico e teórico, que estimula a passividade do estudante (KRASILCHIK, 2011; MARANDINO et al., 2019).

Atividades práticas que estavam relacionadas a métodos ativos foram explicitadas na ementa da disciplina, entre elas: “[...] montagem de coleção de animais (via úmida ou a seco); reparo de herbário didático; montagem de aquário, vivário e terrário”, que podem ser relacionadas a tradições nos estudos de História Natural. A análise da ementa dessa disciplina - e em particular das atividades previstas – traz contribuições para entender as transformações dos conhecimentos escolares a partir de uma perspectiva acadêmica (MARANDINO et al., 2009).

Outras atividades estavam previstas na ementa da disciplina Ensino de Biologia: “[...] o estudo dos métodos científicos e suas etapas; o método da redescoberta; o método de problemas e métodos integradores; método de projetos”. Também foram incluídas “[...] técnicas de organização e montagem de laboratórios para o estudo das ciências no 1º e 2º grau.” Esse enfoque dado aos métodos científicos e estruturação dos laboratórios ressalta a institucionalização do ensino experimental nas escolas, que passa a ser um projeto nacional em 1950 com a criação do Instituto Brasileiro de Ciências e Cultura (MARANDINO et al., 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 métodos e técnicas constantes na ementa da disciplina Ensino de Biologia do curso de Licenciatura plena da UERJ em 1991 apontam a influência de ideias do movimento de renovação do ensino de ciências. O ideário desse movimento esteve presente nos cursos de formação de professores para o 1º e 2º graus e nas escolas. Cassab (2011), ao analisar a história da Biologia escolar no Colégio Pedro II, entre 1960 e 1970, constatou iniciativas voltadas para a estruturação de um ensino científico mais ativo e menos enciclopédico. Essas iniciativas foram sustentadas por professores engajados no movimento de renovação do ensino de ciências e na luta pela modernização do ensino secundário. O movimento de renovação supunha reformulações das disciplinas científicas e tinha como finalidade a valorização do ensino experimental e da metodologia científica (ibidem, 2011).

### **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 Ciências Biológicas em estudo apontam para uma organização que valoriza os saberes profissionais especializados na formação de professores de Ciências e Biologia. Na versão curricular de 1991, a análise da ementa da disciplina Ensino de Biologia indica valorização de conteúdos da História Natural, predomínio de métodos ativos de ensino e valorização de métodos e técnicas de trabalho experimentais, aproximando-se do ideário do movimento de renovação do ensino de ciências.

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.

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

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

CALDAS, N. P. *Parecer sobre a Revisão Curricular do Instituto de Biologia* datado de 23/10/1991. Documento datilografado. 11p.

CASSAB, T. M. A. *Emergência da disciplina biologia escolar (1961-1981): renovação e tradição*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2011.

GOODSON, I. F. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.

GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, 2, 1990, p. 230-253.

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.

KRASILCHIK, M. *Prática de Ensino de Biologia*. 4ª ed. São Paulo: Editora USP, 2011.

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. *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.

VICENTINI, P. P; LUGLI, R.G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, p. 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**

**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](mailto:joao.gino87@gmail.com)

**Elisangela da Silva Bernado**, UNIRIO,  
[efelisberto@yahoo.com.br](mailto:efelisberto@yahoo.com.br)

Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento da Educação (UNIRIO)  
Financiamento: FAPERJ

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 na garantia da aprendizagem, elemento fundamental para a consolidação do direito à educação.

A presente pesquisa assumiu a metodologia qualitativa da pesquisa social. A pesquisa 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. Segundo os pesquisadores da abordagem qualitativa, as ciências sociais têm suas especificidades, o que implica em uma metodologia própria para a pesquisa (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, em que o entrevistado também tem a possibilidade

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 (MINAYO, 2015).

O trabalho de campo, além de ser uma etapa fundamental da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social. O pesquisador social precisa se diferenciar em seu campo de pesquisa, transcendendo ao senso comum. O campo é uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, nos apresentar claramente essa novidade. No campo de pesquisa, lançamos perguntas para a realidade, mediante a teoria e conceitos apresentados no projeto de pesquisa (MINAYO, 2015).

Nosso 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). O indicador foi criado pelo Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação. O artigo 3º do Decreto nº 6094/07 estabelecia que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP<sup>6</sup>, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto

---

<sup>6</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007)

Em 2005, o INEP promoveu a reestruturação do SAEB. O resultado disso foi o surgimento da Prova Brasil, em 2005, oficialmente conhecida como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), atualmente, aplicada a cada dois anos para os alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental. Em 2007, ocorreu a unificação dos estudos do SAEB e da Prova Brasil. Seus resultados passaram a integrar o IDEB, calculado a partir de dois componentes: a média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de cada unidade escolar e um indicador de rendimento escolar (RISCAL & LUIZ, 2016). O IDEB, hoje, é o principal indicador da educação pública 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.

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, que é a média de desempenho dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

**TABELA 1: IDEB das Escolas do Campo de Pesquisa (2005-2015) – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5º Ano)**

	Escolas	2005	2007	2009	2011	2013	2015
<b>Alto IDEB</b>	1	5,4	5,4	6,1	6,6	6,3	6,2
<b>Baixo IDEB</b>	2	3,7	3,5	4,8	4,7	3,9	4,6

Fonte: INEP, 2015. Elaboração dos autores.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 ano de 2009, a Escola 1 (Alto IDEB) alcançou indicador acima de 6,0 – conquistando 6,1 em 2009; 6,6 em 2011; 6,3 em 2013; e 6,2 em 2015. Enquanto isso, a Escola 2 (Baixo IDEB) esteve, desde 2005, abaixo desta referência, inclusive com valores inferiores a 5,0 (INEP, 2015). As escolas apresentam desempenhos bastante distintos, mesmo situadas em uma mesma região espacial e atendidas pela mesma CRE. Estes resultados nos provocaram inquietudes e alimentaram o desejo de mergulhar sobre o campo de pesquisa.

Desde Coleman (2008 [1966]), a literatura do campo da sociologia da educação é unânime em afirmar o nível socioeconômico (NSE) como o principal fator causal do desempenho escolar. Em 2014, o INEP criou o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE). De acordo com INEP (2014), o indicador foi criado para contextualizar os resultados obtidos pelas unidades escolares nas avaliações e exames aplicados pelo INEP, tendo em vista conhecer de forma mais apurada os desafios que as escolas enfrentam na promoção do ensino e da aprendizagem aos estudantes. O INSE distribui as escolas em sete níveis socioeconômicos, mediante a resposta dos alunos no questionário de perfil socioeconômico na Prova Brasil. Para INEP (2015b), as duas escolas apresentam o mesmo INSE **Nível V – Médio Alto**, com alunos de renda média familiar entre 1,5 e 5 salários mínimos (INEP, 2014).

Nível V: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda

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

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

familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino. (INEP, 2014, p. 3)

O INSE é um indicador nacional, em um país com dimensões continentais e grandes disparidades regionais. Isso fez com que as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro variassem em apenas três níveis socioeconômicos: Médio (Nível IV); Médio Alto (Nível V) e Alto (Nível VI). Entretanto, podemos nos apropriar de uma pontuação extraída pelo próprio INSE para que possamos identificar maiores diferenças no NSE das escolas da SME-RJ. Trata-se do INSE – valores absolutos. Em uma escala crescente de pontuação, em que os valores mais baixos significam NSE mais baixos, e os valores mais altos significam NSE mais altos. Identificamos que, nos valores absolutos do INSE, a Escola 1 possui 54,92 e a Escola 2 tem 52,03 na escala (INEP, 2014b). Estes números nos apontam que a Escola 1 possui nível socioeconômico mais alto do que aquele apresentado pela Escola 2. Esta é uma informação muito importante para que possamos compreender as diferenças no desempenho no IDEB entre as duas escolas.

Conseguimos também constatar diferenças importantes entre as Escolas 1 e 2 com relação à cor dos alunos e à escolaridade dos pais.

**TABELA 2 – Cor ou Raça dos Alunos (Escolas 1 e 2)**

	<b>Escola 1 (Alto IDEB)</b>	<b>Escola 2 (Baixo IDEB)</b>
<b>Branca</b>	51,4%	28%
<b>Preta</b>	<b>9%</b>	<b>16,6%</b>
<b>Parda</b>	<b>33,1%</b>	<b>50,7%</b>
<b>Amarela</b>	0,7%	0,9%
<b>Indígena</b>	0,0%	0,0%



**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**

**Não declarada** 5,8% 3,8%

Fonte: SME/RJ, 2015 apud LATITUDE, 2016. Grifos nossos.

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% dos estudantes. Em um país que viveu sob o jugo da escravidão africana e afro-brasileira, por quase 400 anos, se pode afirmar que a pobreza possui cor de pele, e ela é negra. Deste modo, o elevado percentual de pretos e pardos na Escola 2 nos leva a concluir que estamos lidando com uma unidade escolar que possui estudantes mais pobres do que aqueles da Escola 1, o que explica, em parte, os resultados apresentados. Com relação à escolaridade dos pais, observaremos mais uma pista que reafirma nossas conclusões.

**TABELA 3 – Escolaridade dos Pais (Escolas 1 e 2)**

	<b>Escola 1 (Alto IDEB)</b>	<b>Escola 2 (Baixo IDEB)</b>
<b>Analfabeto</b>	0,74%	<b>0,79%</b>
<b>Fundamental Incompleto</b>	17,71%	<b>33,33%</b>
<b>Fundamental Completo</b>	22,88%	<b>43,31%</b>
<b>Ensino Médio</b>	<b>51,66%</b>	20,47%
<b>Ensino Superior</b>	7,01%	2,1%

Fonte: SME/RJ, 2015 apud LATITUDE, 2016. Grifos nossos.

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. A disparidade no grau de escolaridade das famílias dos alunos nos indica mais uma pista contundente da diferença de NSE entre as escolas 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**

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 [1999]) com o objetivo de compreender as características da escola que podem interferir no desempenho. Sobre a eficácia escolar, Sammons (2008 [1999]) destaca que:

uma escola eficaz acrescenta valor adicional aos resultados dos seus alunos, em comparação com outras escolas com alunados semelhantes. Em contraste, em uma escola ineficaz os alunos progredem menos que o esperado, depois de consideradas as características dos alunos ao serem admitidos. (SAMMONS, 2008, p. 343)

Partindo desses pressupostos, a gestão escolar tem um papel estratégico dentre os fatores intraescolares para uma escola considerada eficaz. Sammons (2008 [1999]) chama a atenção para a liderança do diretor como um dos principais fatores para as escolas eficazes, denominando-a de ‘liderança eficaz’. Para Lück (2014), a gestão é um processo de coordenação e mobilização do talento humano, de modo que as pessoas, coletivamente, possam alcançar os resultados pretendidos pelas organizações. Segundo a autora, o exercício da gestão pressupõe liderança, pois não conseguiremos exercer a gestão sem a prática da liderança.

Partindo desses pressupostos, a gestão escolar tem um papel estratégico dentre os fatores intraescolares para uma escola considerada eficaz. Nessa concepção, o gestor escolar é compreendido como “o agente-chave de mudança para muitos dos fatores que afetam a eficácia escolar” (GRAY, 1990 apud SAMMONS, 2008), tendo ele a necessidade de possuir uma liderança firme e objetiva, um perfil competente, proativo, mediador de conflitos, capaz de envolver o grupo de professores em questões

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

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

administrativas e na proposta pedagógica da escola, além de compartilhar responsabilidades de liderança tendo em vista criar na escola uma cultura colaborativa.

Outro ponto a ser destacado é o desafio da gestão escolar, algo elementar para esta pesquisa. Em 2014, o INEP lançou o Indicador de Complexidade de Gestão, que mensura o nível de complexidade da gestão das escolas públicas brasileiras de educação básica. As escolas foram divididas em seis níveis de complexidade, variando de acordo com o número de alunos, turnos e etapas de escolaridade (INEP, 2014c). Por meio do indicador, entende-se que quanto maior o nível de complexidade da escola, maiores são os desafios postos à gestão, o que conseqüentemente impacta o desempenho escolar.

Segundo INEP (2015 apud LATITUDE, 2016), a Escola 1 (Alto IDEB) possui o **nível 2** de complexidade de gestão, pelo fato de ter “porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada”. Já, de acordo com INEP (2015 apud LATITUDE, 2016b), a Escola 2 (Baixo IDEB) estaria no **nível 3** de complexidade de gestão, já que apresenta “porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada”. A análise deste indicador expõe, mais uma vez, peculiaridades da Escola 2 com relação à Escola 1, pois trata-se de uma unidade escolar que possui maior número de alunos e etapas de escolaridade, o que torna sua gestão mais complexa e pode influenciar no desempenho escolar.

Ao mergulharmos sobre o campo de pesquisa, identificamos que a Escola 1 possuía uma gestão mais experiente e com bastante 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, o gestor reconhecia que a aprendizagem era a mola propulsora 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**

Uma coisa que me chamou a atenção no campo foi o protagonismo do Diretor 1 com relação às pautas pedagógicas da escola, sua preocupação com a aprendizagem dos alunos, o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, bem como a demonstração de conhecimento de teorias e psicologias da educação. (...) A equipe estabeleceu uma discussão bastante pertinente sobre os recentes casos de suicídios entre jovens no país, em especial a partir do advento da internet. Apesar de ser uma escola que atende a alunos menores, os profissionais alertaram para os perigos da depressão e suicídios que podem chegar às crianças também. Outro fator que é parte da rotina da escola é o trabalho com alunos que apresentam deficiências, tais como TDAH e retardos mentais. (...) Mais uma vez é notável a liderança do Diretor 1 perante o grupo, e principalmente sua preocupação com as pautas pedagógicas da escola. O gestor discute diferentes estratégias a serem adotadas pelos professores a partir dos problemas levantados ou constatados pelo grupo da escola. (Diário de Campo – Escola 1, 29/3/2017; 25/4/2017)

Pelo que pudemos observar *in loco*, a gestão da Escola 1 também esteve disposta a ouvir opiniões do grupo de profissionais da escola e compartilhar responsabilidades e objetivos, demonstrando liderança e autoridade com o grupo de professores. Os conselhos de classe e centros de estudos eram frequentemente utilizados para a discussão de dados e objetivos da escola, usufruindo destas oportunidades para a reflexão coletiva do corpo docente e equipe gestora e a sinalização de ações para reorganizar o trabalho pedagógico da escola, quando necessário.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 1 apresentou a cada professor os dados obtidos por sua turma na avaliação externa da rede. O diretor enfatizou mais uma vez a importância da análise desse instrumento por parte dos professores, tendo em vista observar os descritores de aproveitamento dos alunos. Os dados colaboram na reflexão e na reelaboração de ações estratégicas na sala de aula. Foi destacada uma dificuldade que os alunos têm em responder questões objetivas, visto que as questões são organizadas a partir de distratores que acabam por confundir as crianças que fazem essas provas. Professores alegaram as necessidades que os mesmos possuem em instruir os alunos para a resolução dessas provas. (...) A escola teve a iniciativa de organizar um reforço para as turmas do 3º ao 5º ano, com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. No 3º ano, os alunos focam no reforço da alfabetização, enquanto que no 4º e 5º ano o reforço se concentra nos conteúdos das referidas séries em Língua Portuguesa e Matemática. (Diário de Campo – Escola 1, 29/3/2017)

O contexto intraescolar na Escola 2 era bastante diferente. Além dos maiores desafios postos à Escola 2 devido aos fatores extraescolares, a gestão apresentava dificuldades na organização e mobilização dos profissionais da unidade escolar. A gestão se deparava com a resistência de parte dos professores, que inclusive costumavam zombar das iniciativas propostas pela direção.

O Diretor Adjunto 2 me explicou como foi organizado o Centro de Estudos, na última quarta-feira (dia 29/3). (...) O adjunto me informou que o foco da discussão foi a questão da avaliação. Foram disponibilizados materiais aos professores, tais 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**

vídeos e textos de autores importantes do campo da avaliação, como Luckesi e Hoffman. Segundo ele, a discussão foi proveitosa e enriquecedora. (...) É interessante destacar que durante o intervalo alguns professores estavam fazendo piadas com questões relacionadas ao estudo no campo da educação, dando a impressão de que aqueles conhecimentos eram inúteis e desconectados com a realidade prática dos mesmos. Os profissionais chegaram a pronunciar a expressão: “ah, na dúvida fala que foi Paulo Freire que disse isso”. Esse episódio ocorreu antes do Diretor Adjunto 2 me explicar como a escola organizou o Centro de Estudos. É provável que os professores estivessem zombando da atividade de formação continuada organizada pelos gestores da escola. (...) Inclusive foi comentado a postura de um professor que não leu os textos disponibilizados para o encontro e que pedia “colas” para uma professora a respeito do conteúdo do material. (Diário de Campo – Escola 2, 4/4/2017)

A participação da comunidade escolar na gestão da escola também era bastante precária. O Conselho Escolar não possuía reuniões periódicas, tendo sua compreensão bastante limitada por parte da equipe gestora. O Diretor Adjunto 2 chegou a nos afirmar que a escola conversava com os representantes do CEC por acaso, nos corredores ou na entrada da escola. No geral, os conselheiros escolares apenas assinavam as atas.

Conversei com o Diretor Adjunto 2, a respeito das reuniões do CEC<sup>7</sup>. O adjunto me comunicou que este ano a escola não fez nenhuma reunião do CEC. Segundo ele, as dificuldades de encontro com os pais representantes têm dificultado bastante as

---

<sup>7</sup> O Conselho Escola-Comunidade (CEC) é a nomenclatura utilizada para o Conselho Escolar na rede municipal 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**

reuniões do conselho. (...) O diretor adjunto afirmou que para suprir essa necessidade, a gestão procurava conversar aos poucos com os representantes dos segmentos para tratar de assuntos pertinentes a escola. (...) Além disso, percebi um certo desconforto dele quando tratei do assunto CEC, em que o próprio teve que me dizer que não eram feitas reuniões entre os representantes do conselho. (Diário de Campo – Escola 2, 22/5/2017)

A Escola 2 também não possuía clareza quanto aos seus objetivos no trabalho pedagógico. A escola não conseguia construir um projeto pedagógico que favorecesse a unidade em torno de objetivos compartilhados. O Diretor da Escola 2 nos atentou que o projeto político-pedagógico (PPP) da escola está estagnado, em ritmo de reformulação. As condições de trabalho acabam por dificultar o processo de reformulação do PPP.

A escola tem PPP. Mas um PPP tem que ser atualizado. (...) Esse PPP foi feito, para você ter uma ideia, em 2007. (...) Em 2006, eu ainda nem trabalhava aqui. E aí, quando eu entrei, em 2007, a gente foi atualizando (...). Eu sempre acreditei que o projeto dá união à escola, a coisa funciona junto, a gente pensa em questões. Para fazer isso, requer discussão. (...) Acho muito legal. E aí fica aquele “quer fazer, quer lutar, quer me envolver com isso”. Só que você se depara com questões do dia a dia. Para você construir um PPP coletivamente, você precisa se reunir com o grupo. Quando? Os professores estão dispostos a vir depois do horário – que é o único momento? (...) Mas não sobra tempo, então, na verdade, é assim, eu sei que uma coisa depende da outra. É um círculo vicioso. Precisa ter um norte. A escola precisa ter um norte. A escola precisa ter um PPP 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**

andar. (...) Então, a gente tem PPP? Tem. Mas, assim, acho até que não devo dizer, mas está no papel. E a escola agora está sem norte. (...) A escola tem que ter uma cara. Até as do município, que tem uma unidade, que a gente tem uma orientação curricular a seguir, essa coisa toda, a gente tem que ter a nossa cara. O que que a gente quer para essa escola. (Diretor – Escola 2)

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**

BRASIL. **Decreto nº 6094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso em 04/05/2016.

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.

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

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

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](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.** 2014b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em 5/12/2017 às 9:42.

\_\_\_\_\_. **Indicador de Complexidade de Gestão.** 2014c. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/escola\\_complexidade\\_gestao/nota\\_tecnica\\_indicador\\_escola\\_complexidade\\_gestao.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf)> Acesso em 20/01/2017 às 14:59.

LATITUDE. **Informações sobre Escolas ou CREs.** 2016. Disponível em: <<http://www.latitude.org.br>> Acesso em 19/01/2017 às 13:01.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social** – Teoria, método e criatividade. 34 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

RISCAL, José Reinaldo; LUIZ, Maria Cecília. **Gestão Democrática e a Análise de Avaliações em Larga Escala** – O desempenho de escolas públicas no Brasil. São Carlos: Pixel, 2016.

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**

**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](mailto:escritorjonathan@gmail.com)

**Elaine Constant, UFRJ,**  
[constant.ela@gmail.com](mailto: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 Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (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 por meio de análise curricular (BRASIL, 2017a). Aquele que assume a função de formador local será o responsável

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 formação dos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola<sup>8</sup>”  
(BRASIL, 2017, p.26).

As discussões acerca da docência e a formação continuada no cenário brasileiro ainda são um desafio, uma vez que não abrangem somente um período de formação, mas se estabelece continuamente (NÓVOA, 2001, 2001a, 1995, 1995a; TARDIF, 2014, 2000; IBERNÓN, 2011; GATTI; BARRETO, 2009; GÓMEZ, 2001). Conseqüentemente, 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, sendo a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a responsável pela formação continuada de professores do Estado do Rio de Janeiro desde a implementação do programa sob a coordenação geral de um dos autores deste texto. A formação continuada envolveram diversos atores nesse processo - gestores, coordenadores, professores e secretarias de educação.

Os encontros de formação continuada de professores no âmbito do PNAIC/UFRJ possibilitaram que docentes que atuam no processo de ensino-aprendizagem como alfabetizadores atribuíssem novos sentidos, valores, ideais a ação docente. Segundo Nóvoa (1995a) a formação continuada para docentes elenca trocas de saberes e compartilhar de experiências – formando um perfil de professor reflexivo. Neste sentido, o ato de apresentar as práticas docentes e refletir sobre elas é um caminho possível para formação continuada de professores. Assim o PNAIC/UFRJ se estruturou, dando visibilidade ao cotidiano das escolas e ao conhecimento escolar que nela é produzido sobre a prática/na prática e reflexão. Nóvoa escreve:

[...] além disso, há um conhecimento pedagógico, que é um conhecimento feito na prática, que é um conhecimento feito na experiência e na reflexão sobre essa experiência. A valorização

---

<sup>8</sup> No ano de 2017 foram integrados os formadores do Programa Mais 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**

desse conhecimento profissional, a meu ver, é essencial para os professores neste novo milênio. (NÓVOA, 2001a, p. 4)

Nóvoa (2001a, p.1) continua: “a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores”. Desse modo, o PNAIC/UFRJ em seus diversos polos de formação continuada no Estado do Rio de Janeiro propiciou diante desta política híbrida o entrelaçamento de professores, coordenadores, formadores regionais e locais rompendo com a hierarquização dos estabelecimentos de ensino com a universidade. Ambos contribuíram para o fazer docente e por meio do diálogo, cooperação, respeito mútuo, socialização de saberes em prol da melhoria da educação, favorecendo um lugar subjetivo de horizontalidade entre os sujeitos envolvidos neste programa pensando na docência e o cotidiano das escolas públicas. Neste espaço de formação continuada os professores e formadores locais trazem novas questões para se pensar teorizações e possíveis articulações com o dia a dia de suas escolas, e este processo é fundamental para “desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p.41).

Entretanto, a formação continuada de professores é ampla e se relaciona com o ensino, currículo, escola, o processo de ensino-aprendizagem, diz respeito ao processo de profissionalização docente, e isto, atribui sentidos sobre o que é ser professor afirma Imbernón (2011). Com estes esclarecimentos, o mesmo autor, declara que a formação continuada não permanece restrita a apropriação do conhecimento científico, sobretudo as práticas docentes devem proporcionar mudanças nas ações docentes incentivando a melhoria de todo o processo educativo. Quando trazemos a discussão à importância do espaço formativo do docente de acordo com as considerações de Ibernón de modo reflexivo, este remete aos estudos de Tardif (2014, p.36) ao escrever sobre os saberes que constitui um docente, sendo estes plurais: “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

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

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

Nos encontros de formação continuada os docentes que participam podem remeter as aprendizagens que adquiriram durante o seu percurso na formação inicial (curso normal e graduação), as disciplinas que cursou ou cursos que realizou ao longo de sua trajetória discente ou docente, como também as experiências vivenciadas no seu percurso no ato de ensinar e aprender. A existência de um lugar de formação continuada que propõe a auto-formação docente e que dialoguem com a subjetividade de cada indivíduo se faz necessário, e com o PNAIC/UFRJ foi possível a superação da lógica de formações prescritiva, padronizada, dando lugar a formação para flexibilidade onde o professor torna-se protagonista de sua ação e valorizado em sua ocupação como docente, isto contribui também para mudanças de paradigmas e posturas pedagógicas (CONTANT; WILLIAM, 2017; CONSTANT; NASSER; SANTOS, 2015; GATTI; BARRETO, 2009).

A questão da melhoria da qualidade de ensino corresponde à 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 a 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:

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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)

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 (CANEN; IVENICKI, 2016), e 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 (CANEN; IVENICKI, 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 até 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**

“acesso as web conferências” como afirmou o formador de Varre-Sai. Para ilustração apresentamos abaixo os depoimentos que confirmam estas considerações elencadas:

Ter participado programa de formação [...] acredito que fez diferença no meu fazer pedagógico enquanto formadora, ampliei meus conhecimentos e me sentia segura para mediar os questionamentos, intervir e apresentar propostas. Acredito no espaço de formação continuada com um lugar onde as proposições, práticas, estudos e aprofundamentos acontecem e na relação com o outro né, interação que a aprendizagem acontece (ITAPERUNA).

Venho nesse processo de formação desde 2013, portanto me identifico. Acredito que seja um fator facilitador (ITAPERUNA).

O grupo de professores é criativo, aberto as inovações e troca de ideias. Procura se esforçar para desenvolver bem seu trabalho enquanto Educador (NATIVIDADE).

A participação dos professores alfabetizadores que demonstram muito interesse durante a formação (BOM JESUS DE ITAPOANA).

O bom nível da formação oferecida pela UFRJ, que muito contribui na elaboração das formações municipais (ANTONIO DE PAUDA).

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

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

Atribuir ao espaço de formação continuada como um lugar de reflexão da ação docente é redirecionar novos sentidos para docência e saber que aqueles que participam deste processo, ora como professores, coordenadores e formadores contribuem para melhoria da educação. Entretanto, um 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).

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 tem um gasto considerável para participar dos encontros. Isso deixou a turma pequena” (ENTREVISTA COM O FORMADOR DE PORCIÚNCULA, 2017). Outros formadores afirmaram:

Com o não pagamento das bolsas de estudo a grande dificuldade foi tornar atrativo para o professor comparecer à formação depois de um dia de trabalho, considerando-se que já participaram de outras formações do PNAIC (ANTONIO DE PADUA)

A impossibilidade da formação em serviço, e atualmente sem a bolsa para os cursistas ficou ainda mais difícil a participação (ITAPERUNA)

No início relutavam em ler os textos, e assim busquei formas diferenciadas de apresentar o mesmo, por vezes dividindo o mesmo texto em grupos, ora realizando uma exposição

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

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

dialogada, e informando os textos a serem trabalhados com antecedência, para que realizassem a leitura prévia e assim as discussões e o tempo puderam ser melhor aproveitado (ITAPERUNA)

No início relutavam em ler os textos, e assim busquei formas diferenciadas de apresentar o mesmo, por vezes dividindo o mesmo texto em grupos, ora realizando uma exposição dialogada, e informando os textos a serem trabalhados com antecedência, para que realizassem a leitura prévia e assim as discussões e o tempo puderam ser melhor aproveitado. (BOM JESUS)

Foi e está sendo um desafio, fazer com que os professores registrem suas produções, façam relatos das suas experiências vividas. Eles gostam de relatar na oralidade, mas quando é preciso registrar suas ideias, por escrito relutam em realizar a tarefa. (Itaboapona)

A única dificuldade que encontrei foi quanto ao tempo achei muito corrido, pois foram temas riquíssimos que poderiam ser mais aprofundados, por exemplo com mais oficinas para [...] aprender a praticar ainda mais a criatividade. (ITAPERUNA)

Desta maneira sobressaltam cinco dificuldades a partir dos depoimentos dos formadores locais: 1) a falta de participação dos alfabetizadores nas discussões sobre uma determinada temática; 2) distância entre a residência e o local de formação; 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**

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 de, como disse um dos formadores ao ser entrevistado, de existir a “impossibilidade da formação em serviço” (ENTREVISTA COM O FORMADOR DE ITAPERUNA). Desse 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.

## 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](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](http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx). Acesso em: 21 de mar. 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**

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](http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx). Acesso em 21 de mar. de 2018.

CANEN, Albert; IVENICKI, Ana. Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

CONTANT, Elaine; WILLIAM, Jefferson (Orgs). **PNAIC no estado do Rio de Janeiro**: A polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2017.

CONSTANT, Elaine; NASSER, Lilian; SANTOS, Willian Soares (Orgs). **Educação em Movimento**: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Editora Rona, 2015.

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.

NOVOA, Antonio. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2. ed., 1995a. 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.

NÓVOA, Antonio. **Professor pesquisador e reflexivo**. Rio de Janeiro, 13 set. 2001a. Disponível em: <[http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio\\_novoa](http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio_novoa)> . Acesso em: 14 ago. 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\\_MURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MURICE_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**

## **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES NO TRABALHO COMPARTILHADO**

**Karina de Fátima Giesen**, UFES,  
[karina-giesen@hotmail.com](mailto:karina-giesen@hotmail.com)

**Valdete Côco**, UFES,  
[valdetecoco@hotmail.com](mailto:valdetecoco@hotmail.com)

Integrantes do Grupo de pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE)

### **Introdução**

Este estudo inscreve-se no campo do trabalho docente, em especial, no contexto da atuação na primeira etapa da educação básica. Nesse enquadramento, 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. Assim, tal pesquisa insere-se no cenário das problematizações a respeito da complexidade dessas instituições voltadas para atendimento de crianças pequenas, criadas no cenário das transformações ocorridas na sociedade, em especial, pela necessidade das mães trabalhadoras. Ao longo dos anos, em decorrência das lutas por uma educação de qualidade e pelo reconhecimento das especificidades da criança pequena, o caráter assistencialista que marcou o início de sua existência foi, por meio de lutas e tensionamentos, dando lugar a um caráter educacional.

No cenário brasileiro, as problematizações acerca da educação infantil vinculada ao pertencimento aos sistemas de ensino (CÔCO, 2010) 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 educação infantil como primeira

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

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

etapa da educação básica, determina, em seu Art. 62, que a formação de docentes para atuar nesta etapa seja realizada em cursos em nível superior, admitindo-se também o nível médio na modalidade Normal. No bojo dos avanços desta etapa educacional intensifica-se, em função das metas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a defesa da necessidade de ampliar sua oferta.

Nesse cenário, observamos as estratégias no provimento de profissionais, para o atendimento as demandas desta expansão, com a contratação de profissionais auxiliares associada ao trabalho dos professores e 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, no propósito de conseguir ampliar o atendimento, efetivam a contratação de auxiliares aos professores, reunindo trabalhadores com diferentes requisitos formativos e condições de trabalho e reconhecimento profissional, 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 a esta introdução, apresentamos o delineamento metodológico da pesquisa realizada; no segundo, com dados decorrentes da pesquisa, apresentamos as análises das condições dos trabalhadores foco do trabalho e; por fim, tecemos algumas considerações a respeito do tema discutido. Posto isso, passamos para a apresentação do percurso metodológico perquirido na pesquisa.

### **Percurso Teórico-metodológico**

Acreditamos que “[...] para serem entendidos os textos, é preciso explicitar as condições de produção dos discursos, práticas e interações” (SOUZA, 2010, p.1-2), por isso, a princípio, explicitamos o percurso metodológico realizado na produção de dados da pesquisa. Em uma perspectiva qualitativa de caráter exploratório (MOREIRA;



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

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

CALEFFE, 2008), o estudo teve como sujeitos duas trabalhadoras docentes atuantes em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), uma contratada como professora e uma exercendo a função de auxiliar de creche, ambas atuantes em um mesmo grupo de crianças de dois a três anos (grupo II).

Para compreendermos melhor quem são estas trabalhadoras, e por considerarmos que a vida é dialógica por natureza, ancoramo-nos em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos para compreender as relações estabelecidas no campo pesquisado. Consideramos que todos os envolvidos na pesquisa são sujeitos expressivos e falantes (BAKHTIN, 2011) e que, como tais, participam de encontro dialógico, uma vez que se constituem na interação com o outro através da linguagem, alterando-se constantemente. Assim, 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 semiestruturadas. Para esta produção, selecionamos os dados produzidos, em especial, por meio das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas em dois dias, tendo como base um instrumento com vinte e duas questões previamente definidas, sendo que, no decorrer da realização das entrevistas outras questões surgiram. Com o intuito de compreender os sentidos que cada uma das trabalhadoras atribui às relações no trabalho partilhado, realizamos as entrevistas individualmente. O diálogo com a auxiliar ocorreu em dois dias, sempre antes do horário de entrada das crianças na instituição. Com a professora, a entrevista foi realizada durante seu momento de planejamento, no pátio da instituição. Ambas as entrevistas foram gravadas com a autorização das trabalhadoras e transcritas pela pesquisadora.

Para as reflexões aqui apresentadas, evidenciamos o uso do termo trabalhadoras para caracterizar as participantes da pesquisa, na busca por destacar a concepção de trabalho docente. Nesse sentido, concordamos com a definição de Oliveira (2010) ao afirmar 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**

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo [...] (OLIVEIRA, 2010, s/p).

Com esta definição, as auxiliares, pertencendo ou não ao quadro de magistério, compõem o complexo leque de trabalhadores docentes, ainda que não usufruam dos mesmos direitos, nem do reconhecimento profissional como professoras. Acreditamos que, enquanto atuantes no processo educativo das crianças pequenas, as auxiliares caracterizam-se como sujeitos que contribuem, participam e precisam ser evidenciadas no contexto múltiplo e ampliado que é o campo da educação infantil.

Tendo apresentado o delineamento metodológico da pesquisa, no tópico a seguir, apresentamos a análise dos dados a respeito das condições de trabalho obtidos no diálogo com as trabalhadoras.

### **Auxiliares e professoras na 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 o intuito de analisar, por meio dos enunciados dos sujeitos, 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. No segundo, apresentamos as condições de trabalho e formação considerando a formação inicial e as condições salariais das trabalhadoras. Assim, buscamos inicialmente traçar um perfil geral das trabalhadoras.

No CMEI pesquisado, assim como outras instituições do estado, conforme assinalamos anteriormente, as políticas de provimento de profissionais têm utilizado a estratégia de reunir dois ou mais adultos para atendimento das turmas correspondentes à faixa etária da creche (0 a 3 anos). Cabe lembrar que essa estratégia dialoga com as indicações dos 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, atuavam 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 educação infantil. A auxiliar é formada em magistério, tem vínculo estatutário no município e sua carga horária é de 30 horas semanais. 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 como a que entrevistamos para a pesquisa, 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

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

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

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 assinada, uma vez que formalizam sua função por meio da assinatura de contrato administrativo com duração de 12 meses, podendo ou não se estender pelo mesmo período. Esses dados integram as problematizações sobre a intensificação da precarização do trabalho docente (FERREIRA; CÔCO, 2011).

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 (ainda que não tenha concluído). Ela possui, portanto, a formação exigida em lei para a atuação docente (nível médio em magistério). Ainda nesse aspecto da formação, evidenciamos que o desvio de função a que a profissional foi encaminhada logo ao ser contratada (como auxiliar de limpeza, passando para auxiliar de sala), exemplifica como se deu, em muitos lugares, a criação da função de auxiliar docente, nos momentos iniciais de inserção da educação infantil no âmbito educacional.

Neste contexto também, fica patente que formação e reconhecimento não possuem uma articulação direta, pois a condição de auxiliar – ainda que formada em magistério – não recebe o reconhecimento funcional de professora, não participando também de formações continuadas ofertadas pela instituição ou pelo município. 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.

Dada a importância da formação evidenciada nos dados, demarcamos, assim como defende Cerisara (2002), “[...] a necessidade de uma revisão e aprimoramento da quantidade da formação, seja inicial ou continuada, das trabalhadoras de creches e pré-escolas, auxiliares de sala [...] ou professoras” (p. 106-107). Ainda que reconheçamos

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 estas vivam condições em que se alteram por meio das vivências diárias entre elas e também com as crianças, no contexto de atuação.

No que diz respeito às condições gerais de trabalho, observamos a permanência do que já foi problematizado por 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/a, p. 4).

Assim, em diálogo com os dados produzidos junto às trabalhadoras, salientamos a necessidade de problematizações, avançando nas 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 – colocando o cuidar como inferior ao educar – e entre as profissionais. Hierarquias intensificadas também nas condições de trabalho e de acesso a formação continuada. É, a partir dessas observações que questionamos e lutamos por políticas públicas que visem à qualidade do atendimento às crianças pequenas, garantindo formação (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) 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.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.
- 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/a.
- FERREIRA, E. B.; CÔCO, V. Gestão na Educação Infantil e trabalho docente. **Retratos da Escola**, v. 5, p. 357-370, 2011.
- 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.
- MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C e VIEIRA, L. M. F. (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.
- SOUZA, M. P. C. O proinfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1895\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1895_int.pdf)>. Acesso em: 20 set. 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 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

### **INTRODUÇÃO**

Segundo dados divulgados pelo PISA (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), nas provas aplicadas pelo programa a 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, 2015 apud MORENO, 2017).

O resultado obtido no exame aponta que é necessário repensar a educação. Uma das formas de reverter tal demonstrativo é investir no professor e em todos os aspectos que envolvam sua profissão. Dentre estes, está a formação inicial, uma vez que “[...] os bons professores são o principal insumo para conseguir a qualidade educativa” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 20).

Conforme Pimenta (1999, p.19), “o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido a um resultado formativo (qualitativo) adequado 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**

exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais”. Esses indivíduos estão despreparados, e deve-se ter consciência de que essa formação defasada implica diretamente na qualidade da educação. É preciso construir a segurança deste profissional, que tentará contribuir com a construção da qualidade educativa, através de uma formação inicial eficaz.

Diante desta realidade, pergunta-se: em que medida é possível perceber as bases dos saberes mobilizados na formação inicial dos futuros docentes como contribuintes na construção de uma educação de qualidade no Brasil?

Pretende-se, com esta pesquisa, conscientizar todos os componentes das instituições de ensino dos cursos de licenciatura, sobre a importância da formação inicial para uma atuação qualitativa e potencializadora da prática docente, com o intuito de investigar quais os saberes são mobilizados na Licenciatura de Pedagogia e a contribuição destes para uma formação inicial de qualidade.

Desta forma, realizou-se uma entrevista semiestruturada com três alunos do penúltimo período do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma faculdade Estadual, localizada no município de Itaperuna, Estado do Rio de Janeiro. Seus nomes reais foram substituídos a fim de preservar suas identidades. Para tal, 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 e estratégias de superação apontados por eles durante a participação no curso, assim como a importância da formação inicial na tentativa da construção de uma educação de qualidade.

Este estudo foi realizado 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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 procedimento aos encaminhamentos da investigação, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, que de acordo com Marconi e Lakatos (2003), compreende toda publicação sobre o tema escolhido, em suas mais variadas formas. E a pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas, 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 (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186).

Logo, cada seção apresentada contribuirá para dar sentido e mobilizar saberes à formação inicial docente, na tentativa de potencializar a construção de uma educação de qualidade. Na primeira seção, intitulada Formação inicial do docente e os sentidos da profissão, pretende-se conhecer, brevemente, o histórico da formação docente e seus sentidos. Na segunda seção, Saberes teóricos e práticos mobilizados na formação inicial e sua preparação para o trabalho, pretende-se averiguar, através de pesquisadores nacionais e internacionais, quais os saberes mobilizados na formação inicial e sua relação com o trabalho e a profissionalização docente. Na terceira e última seção, A contribuição da formação inicial para a construção de um ensino de qualidade: os caminhos da pesquisa, pretende-se, através da pesquisa de campo e da entrevista semiestruturada, apresentar as necessidades e a importância de uma formação inicial de qualidade para que os professores em formação tenham condições de atuar respondendo às demandas da sociedade atual, na tentativa de contribuir para uma educação de qualidade.

Acreditamos que esta pesquisa nos auxiliará a melhor compreender, rever e propor ações voltadas à formação docente e às demandas do ambiente 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**

através da contribuição de pesquisadores da área que dialogam com a perspectiva atual de formação inicial e iniciação à docência.

## **FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE E OS SENTIDOS DA PROFISSÃO**

Ao longo dos anos, o magistério pôde ser compreendido e classificado de acordo com três concepções, que não acontecem simultaneamente em todos os países: vocação (do século XVI ao XVII), ofício (iniciando-se no século XIX) e profissionalização (a partir da segunda metade do século XX), como preconiza Tardif (2013).

Na idade da vocação, as mulheres eram incumbidas de ensinar, e o magistério era concebido como uma “profissão de fé” (TARDIF, 2013, p. 554), como dom, uma missão de cuidar dos pequenos, visto como questão social, ideológica e religiosa do período. Não havia preocupação em promover uma formação inicial sólida, uma vez que esta praticamente não existia. As professoras aprendiam empiricamente, reproduzindo o que as mais experientes faziam, afinal, o sentido da profissão era promover a formação moral e a manutenção da fé dos alunos (TARDIF, 2013).

Após esse período, com a ascensão do Estado no século XIX e a separação das igrejas, introduziu-se na sociedade a época do trabalho, onde se estabelece a educação pública e laica obrigatória, o que exigiu a formação das professoras em escolas normais. O ensino era ministrado sob a mentalidade de ofício, onde o sentido da profissão encontrava-se na concepção de que os docentes deveriam ter a competência de ensinar. Portanto, estes investiam em sua formação, ainda que timidamente (TARDIF, 2013).

Já na idade da profissionalização, com o avanço e aumento das questões sociais e educativas, há maior peso sobre a formação do professor, “cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica” (TARDIF, 2013, p.559). Neste período, a experiência outrora valorizada passa a dar lugar aos conhecimentos produzidos na universidade, sendo estes considerados científicos (TARDIF, 2013). 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**

idade traz o conceito de que o professor precisa ser concebido como um profissional, assim como nas outras profissões. Isso requer que este esteja preparado à altura de tal título.

Assim, o sentido do magistério, dentro desta esfera, é que o docente não seja alguém que simplesmente sinta-se vocacionado ou com uma formação frágil, mas que seja capaz de exercer sua função pautado em saberes sólidos, de modo que esteja preparado com eficiência para atuar no contexto em que está inserido, baseando suas ações em conhecimentos científicos, além de responder às demandas socioeducacionais do presente século, tendo em vista o ato de ensinar não como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta que deve ser pensada, problematizada e aperfeiçoada.

## **SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO INICIAL E SUA PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO**

Segundo Gauthier (2006), a docência não tem os saberes que a compõem bem estabelecidos como as demais profissões, o que gera algumas distorções sobre os conhecimentos necessários para exercê-la. Alguns defendem que deve-se dominar o conteúdo, ter “bom senso”, experiência, intuição, talento e uma vasta cultura.

Porém, tais conhecimentos não contribuem para a organização formal dos saberes da profissão, uma vez que,

Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio do ensino (GAUTHIER, 2006, p. 28).

Outro fator que não contribui com a mobilização dos saberes docentes é a depreciação que ocorre em grau de importância entre eles. Pode-se perceber 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**

realidade através da observação da supervalorização do saber teórico científico, desde o período da modernidade, em detrimento dos saberes oriundos das ações pedagógicas, que advém também da prática educativa, da autorreflexão e da subjetividade do profissional, como aborda Cunha (2016), causando distanciamento entre teoria e prática docente.

Portanto, segundo Gauthier (2006), é preciso considerar toda a pluralidade de saberes que compõem o ofício do ensino, uma vez que esta é uma atividade altamente complexa. Destarte, deve-se abordar os saberes teóricos sólidos embasados cientificamente a partir da análise da prática educativa, ou seja, a teoria enquanto apoio e a serviço da prática, reformulando a relação antes existente entre ambos, de acordo com Cunha (2016).

Logo, com a mobilização dos saberes articulados com a prática docente, acredita-se que o professor em formação será devidamente preparado para o exercício da profissão, posto que é a partir e através da prática que podem ser identificadas as reais necessidades socioeducativas e traçar os saberes necessários à atuação docente.

Desta forma, o agrupamento dos saberes docentes deve condizer com a realidade socioeducacional e com a complexidade do ato de ensinar, além de serem igualmente valorizados, a fim de que correspondam aos desafios que serão encontrados pelos licenciandos após se graduarem, formando assim, a gama de conhecimentos necessários ao trabalho eficaz do professor, que reflete sobre sua prática e busca ferramentas para contribuir com a construção de uma educação de qualidade e transformadora.

**A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE  
UM ENSINO DE QUALIDADE: OS CAMINHOS DA PESQUISA**

De acordo com as mudanças sofridas pela sociedade, novas demandas socioeducacionais surgiram, porém, há dificuldade em atendê-las, pois os 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 educação estão a atuar da mesma forma que profissionais do século XIX atuavam (TARDIF; LESSARD, 2012). Tal formação descontextualizada afeta a qualidade da educação.

Portanto, procurou-se elaborar uma pesquisa de campo através de entrevista semiestruturada, cujo objetivo foi o de investigar quais saberes teóricos e práticos são mobilizados na licenciatura de Pedagogia e a contribuição destes para uma formação inicial de qualidade.

Deste modo, contou-se com a participação dos licenciandos Cássio, Luana e Eduardo, cujos nomes verdadeiros foram substituídos por fictícios, a fim de preservar suas identidades. Os três encontram-se no penúltimo período da licenciatura em Pedagogia. Cássio nunca exerceu a atividade docente, Luana já atuava na área antes de iniciar o curso, totalizando uma carreira de vinte e três anos, e Eduardo começou a atuar no decorrer de sua graduação.

Por compreendermos a importância de buscar, no momento da investigação, a utilização de instrumentos científicos que produzam explicações satisfatórias (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNJDER, 2002), adotamos nas investigações os seguintes procedimentos a partir das recomendações de estudiosos da área:

- Três entrevistas individuais, pautadas por roteiro semiestruturado (conforme modelo apresentado no apêndice), onde houve o auxílio de um aparelho celular, com gravador de voz, para o registro das respostas.
- Na ocasião, solicitamos aos graduandos que tecessem, em linhas gerais, comentários sobre os fatores que os levaram a ingressar no curso de Pedagogia e se já tiveram experiência no magistério, com a finalidade de conhecer o perfil dos entrevistados. Em seguida, as duas últimas perguntas tiveram o intuito de verificar se os mesmos julgavam ter relação entre a teoria disponibilizada em sua instituição superior de ensino e a prática observada nos estágios e se o conteúdo exposto durante o curso seria suficiente para o início do exercício da prática 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**

As respostas obtidas por meio da pesquisa foram transcritas e analisadas de acordo com autores estudados e os resultados deram origem ao texto abaixo.

## **RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO**

Inicialmente, perguntamos aos graduandos sobre o que os fez ingressar e permanecer no curso de pedagogia e se tinham experiência com a prática docente, com o intuito de conhecê-los. Em seguida, pedimos aos entrevistados que, de acordo com o que vivenciaram na sala de aula e com a participação nos estágios, respondessem se a teoria disponibilizada na instituição de ensino superior dos mesmos tem relação com a atual realidade socioeducacional observada nos estágios e que exemplificassem suas respostas.

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 nós 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.

Eduardo replicou 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**

[...] 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 [...] faculdade não condiz com o que você encontra no estágio. Acaba sendo uma realidade totalmente diferente. Um exemplo pode ser a de todas as disciplinas que levam pro lado da inclusão, porque a gente vê, discute bastante dentro da sala de aula sobre e, quando você chega no estágio, há escolas que realmente acontece tudo o que você aprendeu na teoria e tem escola que nunca acontece porque os professores não estão preparados, isso é o lado ruim. E o lado bom, do que você realmente vê na prática, do que você vê dentro da sala de aula, são as questões levantadas pelos teóricos, igual Vygotsky, Piaget, Freire, isso você vê nítido nas escolas na hora de fazer os estágios.

A partir da análise das respostas dos discentes, 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. 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, no futuro, algumas das atitudes do referido profissional durante o exercício de sua prática 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**

Ao darmos continuidade às entrevistas, perguntamos se acreditavam que o curso lhes trouxe ou trará base suficiente para o início da prática docente, mediante a avaliação da formação inicial disponibilizada.

Obtivemos as seguintes respostas de Cássio, Luana e Eduardo, respectivamente:

Sim e não. Porque é muito pouco esse tempo de três anos e meio que nós ficamos aqui, aprendemos as teorias, então, quando falo que sim, é por parte de teorias [...], como nós devemos fazer, como devemos atuar, só que, quando eu falo não, é porque também tem a parte da prática. Então, como que eu vou chegar lá, como que eu vou lidar, como que eu vou proceder, como que eu vou agir? Então, pela falta que tem da prática eu acho que nós não conseguimos somente com o curso durante esse tempo estarmos preparados realmente pra chegar ali e estar atuando tudo 100%. 100% não, nós aprendemos sim, nós podemos até estar atuando, mas buscando também mais conhecimentos, nos capacitando mais [...]. Então eu creio que não estamos 100% capacitados.

O curso traz uma base muito superficial, precisando de aprofundamento posterior para conseguir um bom desempenho.

Bom, em relação à teoria e conteúdo, eu acredito que nenhum ensino superior é suficiente, porque numa formação de um docente, o estudo é contínuo. Não vai ser a faculdade que vai te dar um determinado conteúdo que vai ser o suficiente, tem que sempre tá buscando e no exercício da atividade docente, 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**

estágios é o que vai te dar embasamento pra você conseguir. Só a teoria dentro da sala de aula sem a prática do estágio, você não consegue.

Desta forma, foi possível perceber, novamente, a presença do incômodo com as questões que envolvem a experiência dos estágios nas respostas de Cássio e Eduardo. Para eles, o contato com a prática ainda não é suficiente para saber como lidar com os desafios da docência. De acordo com esta afirmação, Vaillant e Marcelo (2012) apontam que os alunos, ficam limitados àquilo que vivenciam passivamente 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 acaba encontrando dificuldades em estabelecer relação entre a teoria e a prática por não saber como aplicar os conceitos ao ter o contato inicial com a primeira turma, o que indica que tal modelo de estágio mostra-se superficial para a formação inicial do docente.

Ao observarmos a resposta da entrevistada Luana, pôde-se perceber que a preparação oferecida nos cursos de licenciatura, em especial, no de pedagogia, se encontram aquém das necessidades socioeducacionais da atualidade, como Gatti (2014) fundamenta ao citar que pesquisas apontam que a formação disponibilizada nos cursos de pedagogia é insuficiente para a prática docente.

Portanto, através da análise dos dados coletados nas entrevistas, foi possível compreender, assim como Gauthier (2006, p. 27), que passamos:

[...] de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo 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**

Neste sentido, ainda que se tenha um arcabouço teórico mais vasto do que outrora, as preparações práticas encontradas nos cursos de pedagogia, por meio de estágios de observação, dificultam sua conexão com a atividade docente, além da pouca relação da teoria disponibilizada com o atual contexto socioeducacional. Desta forma, o graduando sente-se despreparado ao deparar-se com a realidade socioeducativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante o que fora exposto durante o desenvolvimento da pesquisa, consolidado pelo suporte bibliográfico e evidenciado a partir da entrevista 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. Para eles, apesar da teoria ser satisfatória, os estágios de observação dificultam 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.

Visto isso, é preciso que os saberes disponibilizados nos cursos de licenciatura sejam compilados de forma sólida e que condigam com a realidade socioeducacional da atualidade, a fim de que se defina qual é a identidade do professor. Deve-se abandonar as negatividades e erros do passado, aprimorando o que de bom permanecer, descobrindo e redescobrando saberes que formarão o ser professor, para que a qualidade educacional brasileira seja efetivada.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p.203.
- CUNHA, M. I. da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes docentes. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. In: **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. In: \_\_\_\_\_. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 17-37.
- 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.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.
- \_\_\_\_\_, 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**

## **APÊNDICE**

### **ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS LICENCIANDOS DO 6º PERÍODO DE PEDAGOGIA**

#### **Identificação:**

Nome:

Idade:

#### **Roteiro de Perguntas:**

1. Você poderia comentar um pouco sobre como surgiu seu interesse em participar da licenciatura em Pedagogia e quais os motivos que te fizeram/fazem permanecer no curso?
2. Ao ingressar no curso já tinha alguma experiência como professor(a)?
3. Considerando o que você vivencia durante o curso de pedagogia e sua participação nos estágios, você acredita que a teoria disponibilizada por sua instituição de ensino superior, tem relação com a atual realidade socioeducacional? Justifique e exemplifique.
4. Avaliando sua formação inicial, você acredita que o curso trouxe ou trará base suficiente para o início do exercício de sua atividade docente? Justifique.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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**

**Lucia Valadares Sartorio**

DTPE/IE/UFRuralRJ

e-mail: [luciavaladares@ufrj.br](mailto: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.

Busca-se, desse modo, apoio em referenciais históricos que possam amparar a compreensão do processo, visualização de perspectivas formativas distintas, e suas implicações sobre o exercício da profissão docente, sob contextos marcados por embates de interesses.

### **Disputas entre agendas políticas e formação de professores**

Vivencia-se no século XXI contexto marcado por confronto entre seguimentos sociais com perspectivas de formação docente marcadamente distintas. O primeiro seguimento, representado por diferentes movimentos, associações e sindicatos de professores, visa assegurar condições dignas de trabalho e planos de carreira,



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

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

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; o segundo, constituído pelo empresariado, cujas premissas se fundamentam nas leis de mercado, visa 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, enfrentamentos que expressavam visões de mundo e de país. Naquele contexto, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, entre outros, desempenharam atuação fundamental na defesa do ensino público, reafirmando sua importância para a sociedade e para o país em contraposição ao privatista Carlos Lacerda, representante das instituições privadas de ensino no Congresso Nacional.

Após longo período de debates públicos, manifestações nas ruas e publicações de artigos em jornais, o desfecho daquele enfrentamento se deu com a aprovação da primeira Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61. Com a aprovação da lei, o Congresso manteve a dubiedade de interesses, como se vê no *Título II, Do Direito à Educação*:

*Art. 3º O direito à educação é assegurado:*

*I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;*

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

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

*II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.*

Apesar dos limites contidos na lei, a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 representou um marco histórico para a sociedade brasileira e especialmente para os professores protagonistas no processo de estruturação do sistema público de ensino e sua regulamentação.

A questão, entretanto, não se limitava à estruturação do ensino e criação das condições políticas e econômicas à ampliação da oferta do número de escolas públicas. O que estava em jogo era o modelo de desenvolvimento a ser implantado, se seria validado o governo de cunho nacionalista de João Goulart e a proposição das reformas de base, princípios que atingiam diretamente a espinha dorsal do modelo econômico brasileiro, contraditoriamente ancorado no latifúndio e seu viés agrário-exportador, no desenvolvimento das indústrias de base e na subordinação econômica ao capital estrangeiro. Os diferentes seguimentos sociais promoviam em âmbito nacional movimentos que se colocavam em defesa da reforma agrária, do solo e da riqueza nacional, da expansão da escola pública, irradicação do analfabetismo, controle da evasão de divisas infringida pelas empresas multinacionais (VIANA, 1980). A ditadura militar imposta em sessenta e quatro vetou os movimentos sociais e do trabalho, e selou o pacto de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, abrindo caminhos para o aprofundamento da subordinação econômica.

Em âmbito educacional tratava-se de ajustar o país a acordos internacionais e incorporar as diretrizes políticas advindas de políticas elaboradas por organismos multilaterais em construção: Organização das Nações Unidas para Educação Ciência 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**

Cultura (Unesco), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Em parceria com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) foi firmado acordo em que se instituiu uma educação de modelo tecnicista para o ensino secundário e alteração das diretrizes estabelecidas à formação de professores, abrindo precedente para criação de cursos de curta duração para atender demanda do empresariado.

A rápida entrada dos profissionais da educação no mercado de trabalho proporcionada pelo Lei nº 5.540/68, gerou como consequência a precarização em triplo sentido, tanto na formação aligeirada como na queda abrupta dos níveis de salários e aumento da jornada de trabalho.

A esse respeito, Maria Luiza Santos Ribeiro ressalta que o “conjunto de reformas pelas quais passou toda a educação escolarizada brasileira, de 1968 para cá, teve 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 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.

### **Reformas educacionais e o exercício da prática docente**

As reformas educacionais promovidas pela ditadura militar deixaram marcas profundas para o ensino, e principalmente para o conjunto dos educadores, que passaram a ser responsabilizados pelos resultados desprezíveis às alternativas apresentadas para resolução dos problemas educacionais 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**

O fenômeno passou a ser conhecido como fracasso escolar, assunto tratado por diferentes obras, que vieram posteriormente a exercer forte influência sobre a incorporação de novas diretrizes educacionais e práticas pedagógicas concretizando, assim, um movimento de ideias que se enraizou na história da educação. Não por acaso, publicações<sup>9</sup> realizavam críticas importantes ao sistema educacional<sup>10</sup> relacionando-o a uma engrenagem industrial e instrumento de reprodução da desigualdade social. Todavia, as críticas e apresentação de alternativas recaíam sobre a prática do educador, sua metodologia de ensino, plasmada na subserviência e passividade do educando ao se posicionar como *receptor de conteúdos*, aniquilando, assim, sua participação e envolvimento com as propostas escolares.

Isentos de um questionamento mais profundo acerca das causas produtoras da desigualdade e do fracasso escolar, estes e outros estudos deixaram de denunciar a responsabilidade das políticas educacionais da ditadura militar sobre as péssimas condições de ensino e sobre as próprias condições de trabalho marcadas pelo rebaixamento salarial e extensa jornada de trabalho imposta ao professor. 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, e escamoteavam as questões determinantes, como a formação aligeirada do professor sua atuação em salas superlotadas.

Os agentes da ditadura militar trataram de encomendar pesquisa educacional para manifestar resposta a sociedade civil, cujos resultados foram apresentados no documento *Educação e desenvolvimento social*, publicado em 1983. No documento é expresso o interesse em afinar as diretrizes educacionais às orientações advindas das

---

<sup>9</sup> HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel; OLIVEIRA, Darcy. Cuidado escola! – desigualdade, domesticação e algumas saídas. 22ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. A primeira edição publicada data de 1980.

<sup>10</sup> CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. A vida na escola e a escola da vida. 4ª Petrópolis: Vozes, 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**

agências internacionais e agilizar a articulação interna entre as secretarias estaduais e municipais e o governo federal.

O documento *Educação e desenvolvimento social* apresentou a constatação de que *a evasão e a repetência haviam aumentado*, problemas que seriam superados com a implantação de uma nova metodologia pautada pelo *aprender a aprender*, através da qual o indivíduo aprendesse a ler e a ensinar para si mesmo, objetivando efetivar mudanças no ensino para atingir as camadas mais pobres da população. Após tantas demonstrações empíricas e avaliação da implantação do ensino de oito anos no período de 1971 e 1981, os pesquisadores não consideraram, em nenhum momento, a prática evasiva do estado em relação à educação: a falta de investimentos e a precariedade dos recursos materiais, a deficiência da formação de professores a partir da reforma universitária – pela extinção de disciplinas teóricas e fragmentação de cursos de diferentes níveis de especializações, bem como da criação de cursos com licenciatura curta –, nem tampouco apontaram o excessivo rebaixamento dos níveis salariais.

Os relatores deixaram, entretanto, de ressaltar no documento que os militares cumpriram sua promessa de ampliar o número de vagas pelo aumento considerável do número de crianças por sala, e não pela construção de novas escolas como tinha sido anunciado. Pelo contrário, no documento atribuíam-se aos professores a responsabilidade pelos fracassos na educação, acusando-os de terem preconceitos em relação às crianças pobres e práticas pautadas por uma metodologia antiquada.

Nessa direção, Carvalho ressalta que há

uma enorme pressão social sobre a educação e o professor, no sentido de lhes atribuir uma responsabilidade e um papel central na dinâmica da sociedade tecnocrática competitiva, cobrando-lhes a formação de pessoas para se integrar às exigências dessa sociedade (CARVALHO, 2004, p. 13).

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 autora reafirma o papel social do professor no que diz respeito a sua profissionalização e atuação junto aos estudantes, a sua capacidade de intervir e propor alternativas frente as interfaces impostas pelo mundo globalizado. Num contexto em que é impulsionado a lidar com diferentes paradigmas teóricos, muitas vezes sem ter compreensão profunda sobre os seus significados, em última instância, é o professor que se encontra diretamente envolvido na formação de estudantes e assegura a realização dessa tarefa.

Em seu cotidiano, todavia, está inserido no processo formativo, transforma e é transformado, concretiza experiências e promove apropriação de saberes, envolvimento em debates fazendo valer posições democráticas e participativas. A prática docente é efetivada com maior ou menor eficácia, minimamente põe em discussão valores veiculados socialmente e propicia mediação entre indivíduo e sociedade (CARVALHO, 2004).

Contrariamente às políticas que corroboram com a perda de vitalidade da escola pública e redução da sua oferta, os professores se posicionam pela elevação da qualidade do ensino e investem em sua própria formação, uma amostragem do perfil profissional dos professores de três escolas da rede pública de ensino no estado do Rio de Janeiro, na qual aponta o tempo de atuação do professor no magistério e o nível de sua formação.

A realização do trabalho docente se situa num contexto complexo de profunda internacionalização das políticas públicas em âmbito econômico, político e social, e apresenta resistência na medida em que se concretiza noutras esferas, a elaboração conjunta de planos de ensino e diretrizes educacionais, como esforços ao aprimoramento da formação docente, criticamente às diretrizes impostas de modo vertical pelo Estado.

### **Diferentes perspectivas sobre a formação 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**

Ocorre que, em âmbito internacional, a partir de debates realizados no interior da Unesco, adquiriram inserção nas políticas públicas concepções formativas pautadas no pragmatismo de Dewey, sinalizando a necessidade de se flexibilizar a base formativa inicial para canalizar esforços à formação permanente, ao longo da vida.

Quando da elaboração do Relatório Jacques Delors, que pautaria as políticas educacionais nos anos noventa, os relatores da Unesco apresentaram uma proposta educacional no campo do desenvolvimento cognitivo e articulada às diretrizes para desenvolvimento econômico e social, com a seguinte expressão:

a Comissão está consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social. Muitas vezes atribui-se ao sistema de formação a responsabilidade pelo desemprego. A constatação só é justa em parte, e sobretudo, não deve servir para ocultar outras exigências políticas, econômicas e sociais a satisfazer, se se quiser alcançar o pleno emprego ou permitir o arranque das economias subdesenvolvidas. Dito isto, e voltando à educação, a Comissão pensa que *sistemas mais flexíveis*, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a *experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego* (DELORS, 1998, p. 17).

Os relatores defenderam explicitamente a criação de sistemas mais flexíveis de ensino, com uma maior diversidade de cursos, mais próximos às necessidades do mercado; a escola assumiria um papel central neste atual patamar de acumulação capitalista, pelo caráter formativo que possui no desenvolvimento das individualidades. “Mas”, argumentavam, “é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto 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**

prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (DELORS, 1998, p. 18). À prática docente, a Comissão ressaltava a importância de assegurar aos estudantes as diferentes disciplinas das áreas do conhecimento, já que “O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação” (DELORS, 1998, p. 19). O aprender a conhecer era posto como o passaporte para a educação permanente, na medida em que dava as bases e o gosto para o desenvolvimento ao longo da vida.

As propostas contidas no relatório pareciam trazer uma inovação para a educação, um tesouro, mas, em verdade, concluíam o movimento iniciado por Dewey há um século, disseminando a ideia de se contribuir para a constituição de uma sociedade democrática e humanista, quando os objetivos eram direcionados ao aprofundamento das leis de mercado. Assim, na década de noventa despontaram diferentes movimentos que pareciam conter propostas inovadoras e “modernizadoras”, representativas de mudanças profundas na educação, sob o lema da “educação para um mundo possível para o século XXI”, amparada na perspectiva de uma educação permanente ou continuada.

O movimento filosófico em torno dessa perspectiva pareceu impingir bases humanistas às propostas da Unesco, tangenciando os interesses do mercado. Em *Educação permanente e formação dos professores* – um dos pilares do projeto educacional da Unesco –, Simões (1979) descreve o modo como o princípio de educação permanente foi sendo introduzido no ensino básico, em contrapartida às concepções situadas no campo do ensino tradicional, e a potencialização do movimento escolanovista.

O resultado deste debate se manifesta na paulatina flexibilização que se põe efetivamente a partir das orientações emanadas da Unesco e o estreitamento político com o Brasil no que diz respeito à aplicação das diretrizes educacionais e 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**

gerenciamento. O grande problema ainda não superado na regulamentação da formação docente diz respeito a carga horária dispensada à formação inicial e ao conjunto das disciplinas curriculares, com elevação das horas de estágio, mas minimização de conteúdos teórico-práticos.

O esforço em elevar a quantidade de horas de formação inicial vai de encontro a reivindicação histórica dos professores, expressa por exemplo na Resolução nº02/2015, almeja assegurar melhores resultados e formação mais adequada ao profissional docente, alterando as diretrizes estabelecidas em âmbito internacional nos últimos cinquenta anos.

Se os organismos multilaterais colocam como horizonte a subordinação do ensino às leis de mercado, outras demandas manifestadas por educadores evidenciam o significado da educação e seu papel na sociedade contemporânea.

Torna-se imprescindível a demarcação de uma carga horária mínima de 3.200 horas, que assegure ao futuro educador conhecimento teórico em eixos formativos relacionados aos fundamentos da educação, à gestão, planejamento e avaliação, à didática e estágio supervisionado, a temas contemporâneos que lhe traga olhar abrangente sobre a sociedade. Por esse e outros fatores, há pelo menos quatro décadas que a Educação vem se constituindo como um campo de saber específico das Ciências Humanas, obtendo espaço de pesquisa nos programas de pós-graduação espalhados pelas universidades brasileiras e se diferencia em grande medida pela especificidade de suas pesquisas.

Na contramão da mercantilização do ensino, a formação inicial de professores e a formação em âmbito stricto sensu adquire relevância pela necessidade emergente de se compreender os problemas que permeiam todas as esferas de ensino, não apenas pelos resultados que emanam do processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente pela relação que se estabelece com a formação dos indivíduos, questão sensível na sociabilidade do capital. Tão relevante é essa questão que não cessa a realização de reformas na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, nem tampouco

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 de decretos e modificações na condução do ensino, buscando adequá-la a mercantilização.

Todavia, para além das reformas mercantilistas, sobre a educação recaem questões pertinentes às teorias da aprendizagem, estudos sobre metodologias de ensino, princípios de administração escolar, financiamento da educação, direito educacional, avaliação escolar, teorias do currículo, história e filosofia da educação, e tantas outras questões imprescindíveis ao aprimoramento da prática educativa.

É evidente que a formação teórica é condição essencial ao educador que atua na formação inicial de professores, todavia, tão importante é encontrar neste profissional uma sólida base no campo da educação, adquirida na confluência entre ensino e pesquisa. Primordialmente incentivar e orientar estudantes a se tornarem pesquisadores e produtores de ideias e não simplesmente propagadores de conceitos, contudo, desvinculados da falsa concepção de que se aprende a aprender como mônadas isolas na história dos homens.

### **Considerações finais**

A aproximação com questões concretas do cotidiano mediatizadas pelas análises de fontes secundárias corroboram para o entendimento da realidade, visualizando contradições e construção de elementos novos. O contato com profissionais da educação e mapeamento da formação de professores na educação básica e sua atuação no magistério, proporcionou a aproximação com um período histórico com fontes escassas acerca do nível salarial que balizava a carreira docente.

Tais questões são identificadas em pesquisa qualitativa recente realizada por estudantes do curso de licenciaturas em Pedagogia a professores atuantes na rede pública de ensino, na qual emitem avaliação sobre trabalho desempenhado e os esforços para assegurar minimamente a qualidade do trabalho realizado. Curiosamente, a rede estadual do estado do Rio de Janeiro mantém um número razoavelmente elevado 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**

professores com atuação profissional a mais de dez anos e formação em curso de especialização ou stricto sensu.

Na mesma perspectiva de Ribeiro, que rememora 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), não se pode perder de vista a continuidade das ações interventoras de grupos privatistas, o que exige múltiplos esforços para reorganizar uma categoria bastante alvejada, mas ainda genuína no que diz respeito à natureza específica da sua razão de ser.

## **Referências**

### **Documento**

*Educação e Desenvolvimento Social – Subprojeto 1: estudo da implantação da escola de 8 anos.* Secretaria de Planejamento da Presidência da República e Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. São Paulo, 1983.

### **Bibliografia**

CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Diferentes Perspectivas da profissão docente na atualidade.* Vitória: EDUFES, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Formação política do professor de 1º e 2º Graus.* 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SARTÓRIO, L. A. V. *A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira – os programas de ensino do estado de São Paulo e dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema (1940-2008).* São Carlos/ UFSCar: tese de doutorado, 2010.

SIMÕES, Antônio. *Educação permanente e formação dos professores.* Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

SOUZA, Rodrigo Augusto. O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira. 2004. Dissertação (mestrado) apresentada à PUC-PR.

VIANA, Cibilis da Rocha. *Reformas de Base e a política nacionalista de desenvolvimento – de Getúlio a Jango.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 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**

**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

Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Docência.  
Agência Financiadora: CAPES

**Introdução**

O Ensino Médio é uma das etapas educacionais mais complexas do sistema educativo por várias razões, por um lado temos a multiplicidade de variáveis que envolve, em termos de acesso, universalização e organização curricular; e por outro mais complexo ainda encontramos os princípios sob os quais se constitui esta etapa do ensino, caracterizada ao longo da história como uma etapa de disputas no que se refere a uma formação propedêutica do indivíduo ou como preparação para a vida produtiva.

Principalmente a partir da década de 1990 tanto no Brasil quanto em outros países da região, as diretrizes curriculares para a educação básica (e conseqüentemente as condições para o trabalho e a formação docente) obedecem as disposições de organismos multilaterais que na procura de uma nova ordem econômica mundial, incluíram a implacável introdução da lógica neoliberal na lógica da formação humana, e da gestão governamental em geral, flexibilizando as relações trabalhistas, assinando tratados de livre comercio e diminuindo os gastos públicos através de distintas estratégias, a parcerias com o setor privado são umas das mais notórias.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 Declaração Mundial sobre Educação para Todos, convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial (Conferência de Jomtien, Tailândia – 1990), é que esses lineamentos se veem materializados em planos de nação e metas educativas. A conferência pautou como compromissos das nações: “universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças.” (UNICEF, 1990, p. 3), para a sua efetivação se sugeriram amplas reformas que segundo Gomide (2011) abrangeu a política, a legislação, o financiamento, o currículo, o planejamento e a gestão educacional, fundamentado no discurso de que a educação conduziria os países periféricos à sociedade globalizada.

Para consolidar estas ações orientadas por um discurso social de melhoria da qualidade da educação e do fortalecimento de alianças se introduziram “novas propostas” com “novos atores”, já que segundo os princípios pregados na Conferência, a educação é responsabilidade de todos e por tanto todos podem influir nela. Fundamentando esta premissa trazemos um trecho da Declaração, onde se afirma o “compromisso” da comunidade mundial com o desenvolvimento da educação nos países carentes:

Países industrializados ou em desenvolvimento compartilham um interesse comum pela educação básica; por isso mesmo, a cooperação internacional poderá aportar valioso apoio aos esforços e ações nacionais e regionais, no sentido de implementar um enfoque mais amplo da Educação para Todos. Tempo, energia e fundos destinados à educação básica constituem-se, talvez, o mais importante investimento que se pode fazer no povo e no futuro de um país; há uma clara necessidade e um forte argumento moral e econômico apelando

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 **solidariedade internacional** para que se proporcione cooperação técnica e financeira aos países que carecem dos recursos necessários ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de suas populações. (UNICEF, 1990, p.15)

Diante a alocação de solidariedade internacional, de compromisso, envolvimento e financiamento de todos os agentes possíveis se conseguem acordos de cooperação internacional com entidades governamentais, privadas, voluntárias ou filantrópicas. É assim que a través da Declaratória de Educação para Todos, se abrem novas oportunidades de investimento privado na educação. O Art. 9 que trata sobre a mobilização de recursos expõe que: “Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, **será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários.**” (UNICEF, 1990, p. 5). A partir da época se acentuam ações que podem ser chamadas de Filantropocapitalismo, com o investimento de capital privado nos serviços públicos como a educação, permeando logo em outros bens mercado desejáveis como a saúde e previdência, estabelecendo por sua vez novas formas de parcerias público-privadas.

No que se refere à formação dos indivíduos, incluído os professores, as agências internacionais ditaram diretrizes que permitiram uma preparação baseada no desenvolvimento de competências para um mundo em constante transformação incentivados por princípios como a flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, autonomia e equidade. Mais tarde, em 1996 a UNESCO disseminaria outro documento produzido por Jacques Delors, formulando propostas de ação para a educação do novo milênio. O documento pregava a educação do indivíduo por competências sob quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, estes pilares chegaram até a se constituir como políticas educativas em diferentes países da região, ao respeito Gomide explica 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**

[... tais concepções foram fortemente utilizadas nas práticas educativas e até mesmo, integraram a normatização legal, estando disseminadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento aprovado no Brasil em 1997. Na reunião realizada em Havana, em 2002, a UNESCO aprovou o quinto pilar denominado aprender a empreender, cujos princípios fundamentam as políticas e práticas pedagógicas da atualidade. (2011, p. 4582)

Da mesma forma que nos PCN de 1997, o fundamento curricular baseado em competências e na formação do indivíduo para a satisfação do mercado de trabalho também esteve presente nas DCNEM de 1998. Por outro lado, as DCNEM de 2012 quebraram com essa lógica, como explicamos mais adiante; mas que volta em 2017 com a redação da Base Nacional Comum Curricular documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais da infância e juventude brasileira em 10 competências.

Enquanto aos profissionais da educação, segundo Souza (2014) o Relatório Delors os aborda como um profissional capaz de influir na formação de atitude dos alunos, despertar de curiosidade, desenvolvimento de autonomia, ao estímulo do rigor intelectual, como também à criação das condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. Equiparando o professor a um super profissional, responsável e a sua vez culpável das dificuldades da escola, da família e dos sistemas de ensino, premissa que tem perdurado até nossos dias.

Nos anos posteriores, principalmente nos Governos de Luiz Inácio Lula e Dilma Rousseff, embora que ainda inseridos na lógica neoliberal, a educação seguiu outros rumos orientados por uma visão ideológica e política que poderia se chamar de civil democrática. Fizeram-se esforços por encarar a educação como um processo de educação cidadã, centrando se na abertura de vagas para estudantes das classes desprivilegiadas e nos incentivos para sua permanência no sistema educativo. 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**

Ensino Médio, esses esforços foram quebrados com a formulação de uma reforma no Ensino Médio instituída inicialmente pela Medida Provisória N°746/2016 convertida na Lei n° 13.415 de 16/02/2017. Na seqüência 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 para o trabalho docente.

**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 n° 13.415 em 16 de fevereiro de 2017 que é resultado da Medida Provisória n° 746 emitida em setembro de 2016. Esta Lei institui uma reforma para o Ensino Médio, que:

Altera as Leis n°s 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° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política e fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Estas proposições têm sua origem no PL n° 6.840/2013, gerado a partir do Relatório da comissão especial encarregada dos Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), criada na Câmara de Deputados em 15 de março de 2012.

Dentre as proposições do Projeto de Lei de n° 6.840/2013 estão:  
O Ensino Médio diurno em jornada de tempo integral com no mínimo 7 horas diárias; a meta a universalização do tempo

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

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

integral em até 20 anos e no final do décimo ano, com 50% das matrículas em 50% das escolas; a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos a contar da aprovação da Lei; o Ensino Médio Noturno com duração de 4.200 horas com jornada diária mínima de três horas e com o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno; para o Noturno propõe ainda que até 1.000 horas possam ser integralizadas a critério do sistema de ensino; organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática; no terceiro ano os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases chamadas de opções formativas; a obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal; incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante; que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática ou formação profissional); que a formação de professores seja feita por áreas do conhecimento. (SILVA, 2016. p. 9-10)

Muitas das propostas do Projeto de Lei 6.840/2013 foram tomadas em conta na hora da formulação da MP N° 746, e outras retiradas e agregadas na sua conversão a Lei. Isto indica que o chamado “novo Ensino Médio”, não é tão novo como a mídia

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

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

apresenta para a população brasileira. Continua relatando SILVA (2016, p. 12) que, “A intenção de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no que ela legisla sobre as finalidades e modos de organização do Ensino Médio coloca o PL 6.840/2013 em posição diametralmente oposta à das Diretrizes Curriculares homologadas em 2012”, isto porque as diretrizes em menção foram formuladas sob intensos debates, com a participação de um Grupo de Trabalho, identificado como Coletivo Social (BERNARDIM, 2013 em SILVA, 2016).

As DCNEM de 2012 lograram enfrentar o reducionismo das DCNEM de 1998 que estavam circunscritas ao discurso empresarial da necessidade de submissão da escola às necessidades imediatas de formação para o mercado de trabalho.... Consideram a juventude em sua multiplicidade e diversidade e amplia o sentido e finalidade da sua formação que, para além do preparo técnico ou propedêutico, almeja a condição de uma formação humana integral, isto é, completa, crítica e autônoma. (SILVA, 2016. p. 8)

Por tanto, 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 os Movimentos Secundaristas em Luta, que se pronunciaram através da ocupação de mais de 1400 centros educativos ao longo 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 Rousseff, 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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 argumentos, muitos autores, também, consideram que a reforma do Ensino Médio contribuirá para o aprofundamento das desigualdades sociais, uma vez 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.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), que forma parte do Movimento em Defesa do Ensino Médio, promulgou um dia depois da publicação da MP nº 746, uma Nota Pública intitulada “Medida Provisória do Ensino Médio; Autoritária na forma e equivocada em conteúdo”, onde asseguram que:

É inegável a necessidade do debate sobre as melhores formas e conteúdos de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da educação básica. O que foi determinado pela MP não dialoga com os estudos e pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnico-profissional e as juventudes que os associados da ANPEd e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas.

A MP parece desconhecer também que existe toda uma vida de práticas, conhecimentos e experiências de professores e estudantes e que esses são sujeitos de direitos e não apenas consumidores de políticas governamentais. (DIRETORIA DA ANPED, 2016, p.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**

Tais manifestações referem-se ao desconhecimento das ações que vinham sendo feitas por representantes de distintas organizações educativas e de pesquisa, entre as que podemos citar: a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação); CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação) e ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), entre outras. Estas organizações junto a representantes do MEC mantiveram discussões em relação às mudanças nas bases, finalidades e modos de organizar o EM antes das ações autoritárias do Governo Federal ao impor a Reforma do Ensino Médio a través de uma Medida Provisória como já foi exposto.

### **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 mantém privilegiadas por considerarem-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. O notório saber estipulado na Lei nº 13.415, coloca em risco não só a valorização da carreira docente, senão também a formação integral do aluno, isto porque a questão pedagógica está sendo vista como um assunto menor, privilegiando ao domínio de conteúdo, sob o pressuposto que para ensinar basta saber ou ter conhecimento em determinada área de estudo.

### **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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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, 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.
- INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas. Brasília-DF. 2017.
- GOMIDE, A. G. A UNESCO e as Políticas para Formação de Professores no Brasil na Década de 1990. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: 2011.
- 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.
- MOTTA, V. e FRIGOTTO, G. 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. O Ensino Médio como um Campo de Disputas: Interfaces entre Políticas Educacionais e Movimentos Sociais. Curitiba. ANPED SUL, 2016.
- 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.
- SOUZA, V. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 58 jul./set. 2014.
- UNICEF - Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem: 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**

**AUTONOMIA PEDAGÓGICA E O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS:  
DISCUTINDO A RELAÇÃO**

**Manoel Francisco de Melo Dias, UFRRJ,**  
[profbiomanoel@gmail.com](mailto:profbiomanoel@gmail.com)

**Ana Cristina Souza dos Santos, UFRRJ,**  
[anacrissantos.ufrj@yahoo.com.br](mailto:anacrissantos.ufrj@yahoo.com.br)

## **INTRODUÇÃO**

Os materiais didáticos têm 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 Magna, 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 voltado 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 (BRASIL, 1988). 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), que relatam em sua pesquisa o exemplo das administrações públicas municipais do Estado de São Paulo, que quando

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

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

criaram/ampliaram seus sistemas/redes de ensino com a incorporação, no todo ou em parte, do ensino fundamental adotaram parcerias público-privada justificadas na falta de experiências, em suas carências de estruturas materiais, físicas, humanas, financeiras, administrativas e pedagógicas para implantar políticas educacionais e dar continuidades a elas. Segundo os autores pesquisas revelam que no período de 1997 a 2006 identificou três modalidades principais de parcerias público-privada para a oferta da educação básica municipal no Estado de São Paulo:

A compra de sistemas de ensino privados; a oferta de vagas em instituições de educação infantil privadas subvencionadas pelo poder público; e a assessoria para a gestão educacional. A referida pesquisa mostrou 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.137)

Os estudos referentes aos “sistemas apostilados de ensino” com ênfase no Estado do Rio de Janeiro são pouco 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

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

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

seja, o IAS tornou-se como um parceiro técnico e comercial da SME. (SANTOS, 2015, p.169)

Ao tratar sobre os “mecanismos que visa à melhoria da qualidade da educação” da SME do RJ, Santos (2015) destaca a Resolução nº. 1010, de 04 de março de 2009 que trata de novas orientações relativas à avaliação escolar na rede pública municipal. Segundo o autor esse documento causou grande polêmica entre os professores, pois trazia uma “nada sutil” perda de prestígio e autonomia dos professores. Esta Resolução passou por modificações, mas as políticas da SME do RJ continuam sendo marcadas por projetos que ameaçam a autonomia pedagógica dos professores e da escola. Como resultado, em 2013 acontece uma expressiva mobilização dos professores do Rio de Janeiro que resultou em uma greve que durou 70 dias. Dentre as reivindicações, que também envolviam pautas conjuntas para estado e município, estavam o plano de carreira unificado, a paridade para os aposentados, eleição direta para diretores e autonomia pedagógica. Esta última foi marcada pelas fortes denúncias sobre a qualidade dos materiais didáticos impostos pela SME, onde em um dos “cadernos de apoio pedagógico” foram identificados mapas e gráficos que indicavam erroneamente que a capital de Pernambuco é Belém, e que a da Paraíba é Manaus, além de outros apontamentos identificados por Dias (2014), como erros conceituais, ortográficos e editoriais, abordagens inadequadas de imagens e conteúdos e erros no gabarito do caderno do professor (DIAS, 2014).

O Diário Oficial, expedido em 04/01/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011), estabelece o contrato firmado com a empresa EDIOURO GRÁFICA E EDITORA LTDA. e detalha o processo dessa escolha. E no documento consta que foi fechada a parceria com a empresa, estabelecendo o valor de R\$ 25.155.000 (vinte e cinco milhões, cento e cinquenta e cinco mil reais) para a prestação do serviço de impressão dos referidos cadernos de apoio pedagógico. Considerando a empresa habilitada para exercer tal serviço.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 a coordenação do Sepe-RJ a autonomia pedagógica vai além do direito à seleção do material a ser trabalhado e os professores precisam ter a liberdade de ensinarem de diferentes formas respeitando a matriz curricular. (O GLOBO, 2013).

As questões apresentadas nesta introdução nos apontam para a necessidade de investigações mais específicas entre as relações sobre as políticas de gestão educacional, onde se insere principalmente os materiais 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 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.

Esse viés “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLEY, 1981 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38). Vale ressaltar, também, que Phillips (1974) considera como documento “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, incluindo desde leis e regulamentos, jornais, revistas... até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38).

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

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

### **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) encontramos 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).

Num contexto histórico, os PCNs se referem à importância dos livros como “recursos didáticos”, pontuando que:

O livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira... 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)

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)

No caso do ensino de Ciências, os princípios básicos que o PNLD utiliza para analisar as coleções didáticas adequadas são aquelas que mantêm o foco em contribuir para que os estudantes desenvolvam senso crítico, busquem conhecimento, façam questionamentos, levantem hipóteses, façam experimentações e formulem explicações, ou seja, “aprendam por construção”. Esse criterioso processo tem como finalidade aproximar a nossa realidade educacional à metodologia pedagógica autônoma dos docentes, visando, com isso, a melhoria da qualidade do ensino com a participação dos professores, baseado numa escolha prévia da coleção por parte dos mesmos.

Na rede pública de ensino e em muitas escolas privadas, os professores recebem coleções didáticas, se reúnem e escolhem aquela que está mais de acordo com suas práticas docentes, e sua realidade. Isso não significa que esses materiais serão necessariamente sua única ferramenta de ensino.

Quando um professor se atém restritamente ao uso desses livros, ou outro recurso didático, sejam ele qual for, ele cria um obstáculo difícil de ser rompido para ele e para seus alunos. Pois sua prática pedagógica pode se tornar limitada e pouco criativa, ao mesmo passo que os alunos podem perder o interesse e não construir os conhecimentos necessários. Quando essa postura passa a ter um caráter dominante, a educação passa a ter um caráter bancário, como afirma Paulo Freire.

A concepção de que os alunos são meros depósitos de conteúdo e que os professores são os depositantes, confere a “educação bancária” de Paulo Freire. Nessa perspectiva, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1970, p. 34). Para ele, o ato do ensino bancário gera cidadãos que apenas reproduzem ideias e não são capazes de pensar o mundo criticamente. Tendo esse discurso como referência, é claro e evidente que os documentos oficiais elencados aqui (PCNs e PNLD) discordam deste tipo de educação, pois sempre defendem um ensino interdisciplinar, dialógico, criativo e problematizado.

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

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

Há uma distinção entre aprender o conhecimento de forma memorística e construir significados. Essa construção é a moeda da *aprendizagem significativa*. O que pode contribuir para avaliar se o aluno aprendeu determinado assunto é a sua capacidade de atribuir-lhe significados. Mas o que exatamente isso quer dizer? Ausubel (apud Coll, 1988) acredita que construímos significados cada vez que somos capazes de relacionar o que aprendemos com o que já conhecemos. Já numa perspectiva piagetiana, construímos significados assimilando o objeto da aprendizagem com a compreensão que já temos da realidade. Em ambas perspectivas há relação direta do objeto (conteúdo) com o sujeito (aluno).

Talvez, um dos grandes desafios de produzir conhecimentos significativos em sala de aula está na distância entre o que os alunos já têm como conhecimentos prévios, os conhecimentos que os professores possuem e o que os livros apresentam como verdade única e inexorável (BRASIL, 2008). Isso pode ser superado mediante a intervenção pedagógica do professor caso seja necessário, para isso é importante que haja certa flexibilidade em seu planejamento.

Coll (1988) ainda salienta que nem sempre os alunos conseguem alcançar elevados níveis de significância na aprendizagem escolar, pois isso depende das condições ofertadas a ele durante o processo de ensino-aprendizagem, e que essas condições nem sempre são fáceis de cumprir. Pois é necessário que haja uma harmonia entre o conteúdo que será abordado e o aluno que irá assimilá-lo (COLL, 1988). Acreditamos que essa harmonia pode ser facilmente quebrada quando é imposto ao professor trabalhar com algum material que não o agrada, ou usá-lo de forma desmedida “correndo contra o tempo” para concluir um cronograma pouco flexível.

Em contrapartida há o Sistema Estruturado de Ensino que conta com uma modalidade diferente, na qual as apostilas tem um papel bastante significativo. A apostila é vista como um símbolo de eficiência e modernização, passando um conhecimento de maneira organizada, prática e racional.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 apostilas são ferramentas que foram desenvolvidas em cursos preparatórios e se popularizaram por volta da década de 90, assumindo o lugar dos livros didáticos em muitas instituições, com a proposta de serem materiais padronizados, racionais, práticos e de qualidade. Seu uso foi tomando maiores proporções, até chegarem nas escolas. O livro didático, na rede particular, há algum tempo vem sendo abandonado por conta da crescente adoção desse sistema, e hoje muitas escolas públicas também têm adotado esses materiais. O que chama a atenção dos gestores escolares, é a comercialização e desenvolvimento de produtos e serviços como: materiais didáticos estruturados para alunos e professores do ensino básico; cursos de capacitação e apoio pedagógico aos professores (presencial e a distância); acesso para professores e alunos à portais educativos (chamados de plataformas).

A dinâmica institucional, compromete o desenvolvimento das aulas, dificultando aos professores diferenciar seus métodos de ensino, e “aprisionando-os” num sistema fechado de conteúdo-avaliação.

Quando fazemos um comparativo das características, do uso, do objetivo, do processo avaliativo e da participação dos professores na escolha a que é submetido o livro didático com o sistema apostilado, é possível perceber limitações que as apostilas oferecem aos professores e aos discentes. O sistema apostilado geralmente é apresentado ao professor e aos alunos como um pacote pronto com ações pedagógicas encadeadas entre si.

Gostaria de comentar que não há a intenção aqui de criticar ou apoiar o uso de apostilas por parte dos sistemas de ensino, e sim apresentar os desdobramentos que se seguem nas escolas com a adoção desses materiais (LDs e Apostilas).

Um desses desdobramentos, que é o foco deste trabalho, é a relação de dependência do uso destes materiais didáticos que os professores adquirem, devido aos sistemas de ensino serem altamente mercantilizados e suas decisões institucionais serem pouco flexíveis.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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, 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.

Devemos ter em mente que o fato do professor ter sua autonomia preservada não significa que toda a responsabilidade do ensino estará em suas mãos. Se entendemos que a educação não é um problema restrito à vida dos professores e alunos dentro de um espaço físico (sala de aula), perceberemos que o ato de ensinar e educar se trata de uma ocupação social, onde a responsabilidade de formar cidadãos é pública (CONTRERAS, 2002). Contreras (2002) descreve que:

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)

Quando Contreras (2002) fala que o professor tem um compromisso com a comunidade, ele também deixa claro que a própria comunidade precisa reconhecer a importância de participar ativamente nas decisões sobre o ensino, assim como o professor, caso contrário, essa relação professor/comunidade se torna conflituosa, e isso pode refletir negativamente na formação dos alunos.

No contexto trabalhista, institucional e social em que o professor está inserido é comum que haja conflitos com as definições institucionais da escola, a regulação 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**

suas funções e as tradições adotadas que mais parecem imutáveis. Jimenez Jaén (apud CONTRERAS, 2002), aponta para algumas dessas regulações, que refletem no que ele chama de “racionalização tecnológica do ensino”, como: a determinação cada vez mais detalhada do currículo, as técnicas de modificação de comportamento, com o intuito de controlar disciplinadamente os alunos, os textos e **manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer**, entre outros. (Jimenez Jaén, 1988, grifo nosso).

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.

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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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**

Para Comênio, o sistema escolar vigente supria as necessidades sociais da época, contudo, é inevitável reconhecer que as necessidades atuais são outras. Pesquisas contemporâneas mostram o livro didático como um instrumento que veicula conhecimentos vulgarizados. Isso tem impacto direto no processo de aprendizagem, pois reduz a possibilidade de alçar-se, através da educação escolar, devido à falta de significados atribuídos ao conhecimento (ALVES, 2005).

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. **A organização do trabalho didático na escola: Análise histórica**

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Ciências**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD 2008**. Brasília: MEC, 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**

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e bases da educação nacional: Lei n. 9.394, de 20/12/1996.** Brasília, Editora do Brasil, 1996.

COLL, Cesar. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.** In. *Infância y Aprendizaje*, n. 41, p. 145-159, 1988

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, Manoel Francisco de Melo. **Alguns apontamentos sobre a inserção dos Cadernos de Apoio Pedagógico de ciências na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.** Monografia (Graduação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

DI GIORGI, C.A.G.; MILITÃO, S.C.N.; MILITÃO, A.N.; PERBONI, F.; RAMOS, R.C.; LIMA, V.M.M.; LEITE, Y.U.F. **Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família.** *Aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1987.

LÜDKE, M. & ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação em ensino)

RIO DE JANEIRO, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, 2011. **Disponível em:** <http://doweb.rio.rj.gov.br>. Acessado em 10 de julho 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**

## **FINANCIAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO NOS ANOS 2010, 2011 E 2012**

**Márcia Lucas de Oliveira**, FFP/UERJ,  
marcia.marciocuesta@gmail.com

### **Introdução**

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 dentro 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

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

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

progressiva da jornada escolar para expandir a escola de tempo integral, numa jornada 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). 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 Dinheiro Direto na Escola- 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?

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 se deu a apropriação das escolas dos critérios de utilização dos recursos definidos pelo FNDE?

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 a utilização dos 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.

### **O Programa Mais Educação e Sua Operacionalização**

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Em sua primeira fase, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)/Ministério da Educação/MEC (inicialmente Secad/MEC) e financiado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola do FNDE, teve por finalidade fomentar o desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, culturais e artísticas, de esporte e lazer ou relacionadas a direitos humanos, meio ambiente, inclusão digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica, que ampliem a jornada escolar e colaborem para mudanças curriculares que garantam aos estudantes o direito de aprender (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**

Trata-se de um programa intersetorial que engloba, além do Ministério da Educação, o Ministério dos Esportes, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e da Tecnologia e também a Secretaria Nacional de Juventude e a Assessoria Especial da Presidência da República. A efetiva execução foi iniciada no ano de 2008, visando atender, em primeiro momento, as escolas estaduais e municipais localizadas em territórios com elevados índices de vulnerabilidade social e com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), após publicação do primeiro manual orientador do PME pela Secadi. Nesse manual constava o conjunto de critérios para adesão nos quais o município precisava estar enquadrado:

- Assinatura do Compromisso Todos pela Educação;
- Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
- Escolas estaduais ou municipais localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, com baixo Ideb (abaixo de 2.9) e com mais de 99 matrículas registradas no censo 2007, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

### **O Programa Mais Educação no município de São Gonçalo/RJ.**

São Gonçalo é um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, possui uma extensão territorial de 247.709 km<sup>2</sup>, noventa e um bairros oficiais e ainda 18 bairros reconhecidos pela população gonçalense, distribuídos entre 5 distritos, com população estimada no ano de 2016 através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de aproximadamente 1.044.058 pessoas. Esta cidade é considerada a segunda mais populosa do estado do Rio de Janeiro.

Como exposto no Manual de Educação Integral/2008, para obtenção de apoio financeiro para a execução do Programa Mais Educação utilizou-se, fundamentalmente, como um dos critérios, o IDEB abaixo de 2,9 (MEC/2009). Pudemos observar na pesquisa que o IDEB de algumas escolas que foram contempladas em 2008, 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**

atendiam ao critério de baixo IDEB, o que nos leva a pensar que o critério utilizado tenha sido a vulnerabilidade social.

Para melhor visualização trouxemos a comparação do IDEB/Município de São Gonçalo com o IDEB/Estado do Rio de Janeiro e IDEB/Brasil/Municipal.

**Quadro 1:** IDEB comparativo: São Gonçalo/Estado do Rio de Janeiro/Brasil Municipal.

ANO	Meta Projetada	IDEB SG/ 5º ano	IDEB/RJ/ 5º ano	IDEB/Brasil/Municipal/ 5º ano
2005	0	3,8	3,7	3,4
2007	3,8	3,8	3,8	4,0
2009	4,2	3,9	4,0	4,4
2011	4,6	4,1	4,3	4,7
2013	4,9	4,1	4,7	4,9
2015	5,1	4,3	5,1	5,3

ANO	Meta Projetada	IDEB/SG/ 9º ano	IDEB/RJ/9º ano	IDEB/Brasil/ Municipal/9º ano
2005	0	2,9	2,9	3,1
2007	3,0	3,4	2,9	3,4
2009	3,1	3,1	3,1	3,6
2011	3,4	3,2	3,2	3,8
2013	3,8	2,9	3,6	3,8
2015	4,2	3,2	3,7	4,1

Fonte: INEP/IDEB. Atualizado em 05/09/2016. Quadro elaborado pela autora.

Podemos observar que o IDEB do Município de São Gonçalo se encontra sempre abaixo da Meta Projetada e, mesmo nos períodos em que demonstrou uma melhora em seu IDEB, continuou abaixo do IDEB/RJ e do IDEB/Brasil/Municipal.

### **Adesão ao Programa Mais Educação no Município de São Gonçalo**

O município de São Gonçalo foi contemplado, em 2008, com o Programa Mais Educação em 7 escolas. De acordo com informações do INEP, o município de São Gonçalo teve um aumento significativo no número de escolas contempladas com o PME de 2010 a 2016, atendendo a 70% das escolas do Município. Contudo entre os anos de 2010 e 2016, houve uma redução no percentual de matrículas, se comparadas ao total de matrículas do primeiro e do segundo segmentos. Embora não seja possível, apenas por meio de dados numéricos, identificar os motivos desta redução, é possível supor que isso possa ser explicado pela diminuição de verbas federais para a execução

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 programa a partir do ano de 2014. No município de São Gonçalo, a ampliação da jornada escolar praticamente só se dá através do Programa Mais Educação, que tem proposta diferente da proposta da escola de tempo integral de Anísio Teixeira, ou de Darcy Ribeiro, para os Cieps.

O Programa Mais Educação foi implementado no Município de São Gonçalo no ano de 2008, contemplando 7 escolas, conforme mencionado anteriormente; no ano de 2009, o número saltou para 46 escolas; em 2010, o Programa já estava presente em 59 escolas; em 2011, a quantidade de escolas não variou, porém, em 2012, aumentou para 72 escolas. A cada ano havia um aumento significativo no número de escolas, chegando a atender 84 escolas no ano de 2016 (FNDE/2017). No ano de 2017, as escolas foram contempladas com o Programa Novo Mais Educação, instituído pela portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.

**Quadro 2** - Recursos enviados através do PDDE/Educação Integral/PME para o município de São Gonçalo de 2010 a 2012.

	<b>Exercício</b>	<b>Nº de escolas</b>	<b>Valor repassado R\$</b>
<b>PDDE/ Educação Integral/PME</b>	2010	59	2.031.415,66
	2011	59	2.040.099,26
	2012	72	2.165.754,88

Fonte: FNDE (2017). Quadro organizado pela autora.

Embora o recurso tenha sido enviado, não significa que a escola tenha realizado o Programa naquele ano, pois algumas escolas reprogramavam suas verbas, quando eram impossibilitadas de realizar o programa por algum motivo, como por exemplo, troca de diretor, falta de espaço adequado para o programa, dentre outros.

Tomamos como objeto de pesquisa os recursos financeiros enviados nos anos de 2010, 2011 e 2012, visto que foram os anos de maior repasse financeiro para o Programa Mais Educação no município de São Gonçalo. Neste período, 57 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**

executaram o Programa mais Educação sem interrupção. Dessas 57 escolas foram selecionadas três escolas como amostragem para estudo mais específico.

No quadro abaixo, podemos observar a quantidade total de alunos de cada escola pesquisada e a quantidade de alunos participantes do Programa Mais Educação, assim como os valores de custeio e capital enviados para as Unidades Escolares através do PDDE/Educação Integral/PME, nos anos de 2010, 2011 e 2012, período este analisado na nossa pesquisa.

**Quadro 3:** Verbas enviadas para as três escolas analisadas e a quantidade de alunos participantes do PME

Quadro 3: As Verbas enviadas para as três escolas analisadas e a quantidade de alunos participantes do PME					
ANO 2010	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS PME	CUSTEIO	CAPITAL	TOTAL
C.M.A	1.591	255	45.188,10	1.360,00	46.548,10
E.M.B	728	200	35.938,10	1.550,00	37.488,10
E.M.C	621	150	29.396,10	0,00	29.396,10
ANO 2011	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS PME	CUSTEIO	CAPITAL	TOTAL
C.M.A	1.459	150	27.928,10	2.000,00	29.928,10
E.M.B	777	180	40.838,10	2.550,00	43.388,10
E.M.C	645	150	28.396,10	1.000,00	29.396,10
ANO 2012	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS PME	CUSTEIO	CAPITAL	TOTAL
C.M.A	1.399	150	19.921,10	3.625,00	23.546,10
E.M.B	704	180	35.938,10	1.550,00	37.488,10
E.M.C	599	100	23.755,70	5.130,90	28.886,60

Fonte: Quadro construído pela autora a partir de informações fornecidas pelo FNDE/2017.

Estes valores recebidos pelas escolas eram destinados ao pagamento de monitores por 10 meses de programa e compra dos kits de materiais, usando como parâmetro, o manual de instruções fornecido pelo FNDE. Podemos observar que houve uma tendência à diminuição na quantidade de alunos inscritos no programa, e consequentemente a diminuição nos recursos recebidos pelas escolas, isso se dava pela dificuldade na adaptação dos espaços para atender as crianças do programa no contraturno, conforme relatos dos coordenadores nas entrevistas realizadas.



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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**

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 e de serem localizadas em diferentes distritos.

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 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. Realizaram-se também visitas à Secretaria Municipal de Educação a fim de acessar prestações de contas não encontradas nas escolas, bem como solicitar dados estatísticos à mesma. Além destas fontes de consulta, também solicitamos ao FNDE informações pertinentes à pesquisa, nas quais sempre fomos atendidas.

## **Prestação de Contas**

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 realizada apresentou resultados significativos que possibilitaram que os objetivos da mesma fossem atingidos. Considerando que a pesquisa foi realizada em três escolas municipais que executaram o programa, optamos por apresentar dados referentes a cada uma das três escolas estudadas por meio de tabelas resultantes das categorias oriundas do material recolhido.

**Tabela 1** – Kits adquiridos por categorias C.M.A.

Categorias:	2010	2011	2012
Camisas	1.000,00		2.300,00
Matl.papelaria/expediente	476,20	3.065,24	3.306,65
Jogos educativos/Matl.Educac.	5.089,00	3.898,80	1.646,15
Bolo/Atividades extra-classe/Transporte	320,00	645,00	2.868,70
Aquisição de equipamentos		1.461,90	1.986,90
Recarga/cartucho	230,00	920,00	
Adequação do espaço físico/Reparos	750,00		

Categorias de kits adquiridos do C.MA. Fonte: Prestação de contas. Tabela organizada pela autora.

Nesta tabela, nos chamou atenção o investimento em materiais de papelaria e expediente, cujo investimento em 2012 foi maior do que o investimento em jogos educativos, proposto pelo programa a fim de que este pudesse atingir seu objetivo de educação integral do aluno por meio de atividades lúdicas oferecidas pelas oficinas. Demonstra também um investimento muito alto nessa mesma categoria no ano de 2011, o que nos levou a verificar notas fiscais no intuito de analisarmos que materiais seriam estes. Conforme esta análise, pudemos observar que tais materiais se destinavam ao funcionamento em geral da escola.

**Tabela 2** – Kits adquiridos por categorias E.M.B.

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

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

Categorias:	2010	2011	2012
Camisas	760,00	3.946,80	1.404,40
Matl.papelaria/expediente	1.265,04	5.237,17	6.593,88
Jogos educativos/Matl.Educac.	4.944,84	4.338,10	
Bolo/Atividades extra-classe/Transporte			4.540,00
Aquisição de equipamentos	1.193,90	3.322,00	1.043,10
Recarga/cartucho	60,00	150,00	689,90
Adequação do espaço físico/Reparos	2.500,00		13.087,46

Categorias de Kits adquiridos da E.M.B. Fonte: Prestação de contas. Tabela organizada pela autora.

A análise das categorias acima nos leva a perceber que houve uso de recursos financeiros inadequado aos objetivos do programa. Esta afirmação se baseia na análise minuciosa dos documentos de prestação de contas, por meio da qual pudemos verificar uso reduzido de recursos para aquisição de itens que levariam o programa a atingir seus objetivos tais como: jogos educativos, atividades extraclases, ou mesmo camisas para identificação dos alunos do programa, e um uso exagerado de recursos para aquisição de equipamentos, materiais de expediente e adequação de espaço, pois mesmo que estes itens pudessem ser adquiridos ou realizados na perspectiva do programa, tal como uma pequena reforma no piso da quadra onde os alunos praticariam esportes, a análise das notas fiscais nos demonstrou que foram adquiridos equipamentos, material de expediente e realizados reparos que não estavam diretamente ligados ao objeto do programa, o que justificaria o uso de recurso a ele destinado. Podemos, portanto, afirmar que a análise das notas fiscais demonstrou uso de recursos em ações que deveriam ser financiadas com recursos provenientes do próprio município, oriundos da vinculação Constitucional do artigo 212 da CF, que determina que os municípios devem utilizar nunca menos de 25% na educação em Manutenção em Desenvolvimento do Ensino.

**Tabela 3** – Kits adquiridos por categorias E.M.C.

Categorias:	2010	2011	2012
Camisas		1.390,00	850,00
Matl.papelaria/expediente	2.642,94	4.196,36	7.852,86
Jogos educativos/Matl.Educac.	1.476,91	3.022,00	884,00
Bolo/Atividades extra-classe/Transporte	600,00	1.000,00	4.970,00
Aquisição de equipamentos			
Recarga/cartucho		300,00	140,00
Adequação do espaço físico/Reparos			

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

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

Categorias de Kits adquiridos da E.M.C. Fonte: Prestação de contas. Tabela organizada pela autora.

Categorias de Kits adquiridos da E.M.C. Fonte: Prestação de contas. Tabela organizada pela autora.

A análise desta tabela por categorias nos deixa claro o alto investimento em material de papelaria/expediente nos três anos da pesquisa, bem como um investimento muito alto em atividades extraclasse no ano de 2012, cujos objetivos não ficam claros através da análise das notas fiscais. Este fato nos levou a retornar à escola no intuito de entendermos os objetivos para tamanho investimento em passeios escolares. Neste retorno, indagamos à coordenadora do programa se realmente havia necessidade de tamanho investimento para que os objetivos do programa pudessem ser atingidos. A resposta foi bastante esclarecedora, dizendo que: “nessa escola sempre passeamos muito mesmo”, o que nos levou a perceber que de fato não houve uma preocupação no investimento, se este estaria colaborando para que os objetivos das oficinas propostas pelo programa fossem atingidos, mas sim em manter uma prática usual da escola.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

A pesquisa realizada nos fez perceber que possivelmente o PME 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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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, 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 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.

Analisando as prestações de contas, nos remetemos a perguntar às entrevistadas sobre a aplicação dos recursos financeiros nas oficinas, pois nas notas fiscais aparecia um alto investimento em materiais de papelaria. Uma das justificativas era de que esse material seria usado por toda a escola; outra justificativa foi o fato de usarem muito material de papelaria nas oficinas, porém não encontramos essa justificativa no manual de instruções do FNDE; e a terceira justificativa seria o fato de comprarem na loja Caçula onde não existe separação nas notas fiscais de materiais de papelaria e materiais pedagógicos.

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 fiscais 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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 setor de prestação de contas da secretaria de educação era responsável pela aprovação das contas do programa de acordo com o preenchimento de formulários específicos exigidos pelo FNDE, e posterior envio ao FNDE. Porém este setor não fazia fiscalização direta às escolas com o objetivo de averiguar se de fato esse recurso era aplicado conforme notas fiscais, pois devido ao número reduzido de funcionários para tais fins essa fiscalização ficava praticamente impossível. Ressalta-se que a Entidade Executora, ou seja, a prefeitura municipal de São Gonçalo, não realizava fiscalização quanto ao uso de recursos conforme previsto na resolução do FNDE, Resolução/CD/FNDE nº 17, de 19 de abril de 2011 que dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências.

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 o programa. Esta falta de ação fiscalizadora da prefeitura sobre a 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 disponibilizando 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 maneira contribuir para o aprimoramento de gestões futuras.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. 5ª ed., Petrópolis: RJ, 2014.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o *Programa Mais Educação*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. Número de escolas e quantidade de alunos inscritos no PME no município de São Gonçalo/RJ. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[marcia.marcioquesta@gmail.com](mailto:marcia.marcioquesta@gmail.com)> em 12 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. Recursos do PDDE/Educação Integral, entre 2008 e 2016, ao município de São Gonçalo/RJ. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[marcia.marcioquesta@gmail.com](mailto:marcia.marcioquesta@gmail.com)> em 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. Resolução/CD/FNDE nº 17, de 19 de abril de 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3440-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-17-de-19-4-2011>>. Acesso em 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE*, Brasília, 2009. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual\\_educacao\\_integral\\_2009\\_retificado.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_educacao_integral_2009_retificado.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o *Programa Novo Mais Educação*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 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**

**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” apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, observando o posicionamento de diferentes representações institucionais: sociedade civil como o Movimento 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 ANPED, 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 ideia de centralização dos conteúdos curriculares aparece na proposta do Todos Pela Educação. Esse grupo, com apoio do governo, é composto por representantes de fundações privadas e organizações sociais, gestores da educação pública no Brasil e representantes, em especial, de significativos grupos econômicos. Da mesma forma, estão articulados com organizações internacionais, como a UNICEF e UNESCO, bem como com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e diferentes grupos da sociedade civil para intervir no cenário educacional. De acordo com o site desse grupo:

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 a BNCC se mostra importante, visto que podem contribuir para a discussão sobre políticas públicas, a partir da observação de sua eficácia ou não na qualidade escolar, como influenciar nos rumos da educação brasileira com a ideia de currículo “comum”.

De acordo com Souza (2006), existem várias perspectivas sobre a definição de política pública. No entanto, ao analisar alguns autores da área, pode ser resumido 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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 redor das ações e as relações que o governo estabelece com grupos sociais e instituições.

Já para 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).

Observa-se que política pública é um campo multidisciplinar, então pode ser analisada por teorias de diversas áreas, como ciência política, sociologia e 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 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 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 desenvolver nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), visando garantir os “direitos de aprendizagem”. 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

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

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

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 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 por seus autores. Porém, 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 determinado momento histórico. Logo, é necessário analisar os distintos posicionamentos, tanto na defesa quanto na negação da BNCC, para se observar os sentidos dados a ela e qual são os efeitos como política pública.

Para isso, esse estudo, ainda que inicial, pretende elucidar os sentidos dados para os “direitos de aprendizagem” da Base e presentes em documentos 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 a 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 que serve mais para dar comandos do que para orientar os 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**

A discussão sobre a implementação de uma BNCC não é recente. Macedo (2015) analisa a linha do tempo do Ministério da Educação (MEC) e aponta que a Constituição de 1988 teria iniciado o debate, seguido pelos 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 Base como objetivos específicos que tem que ser cumpridos.

Essa proposta de listagem de conteúdos a serem seguidos, citada por Macedo (2015), pode ser percebida através de uma pesquisa 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 anos iniciais do Ensino Fundamental possuem como vínculo empregatício o contrato temporário. Isso tem favorecido a troca constante de professores e 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 da 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 possibilidade de 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 criação.

### **Referências**

- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de jun. de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 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**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretária Executiva Adjunta 2013. CONAE 2010. 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 BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <<http://www.angepd.org.br/news/nota-da-angepd-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**

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**  
**NARRATIVAS DE LICENCIANDOS SOBRE VIVÊNCIAS NA ESCOLA**

**Maria Cristina Ferreira dos Santos, UERJ,**  
[mariacristinauerj@gmail.com](mailto:mariacristinauerj@gmail.com)

**Caio Roberto Siqueira Lamego, SEEDUC-RJ,**  
[caiolamego@gmail.com](mailto:caiolamego@gmail.com)

Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas  
Agência de financiamento: CAPES

**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 e 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



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

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

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 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”.

Instituído pela Portaria Normativa nº 38 de dezembro de 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) estabeleceu estratégias que visaram estimular a integração entre o ensino superior e a educação básica por meio de projetos colaborativos (BRASIL, 2007). O Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, no Artigo 3º, estabeleceu objetivos a serem alcançados por licenciandos e professores supervisores nas escolas, entre os quais:

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes 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 (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**

Segundo Barreto (2015, p. 688), os projetos desenvolvidos pelo PIBID, enquanto programa de valorização docente, visam “[...] promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas desde o início de sua formação em nível superior, com o fito de que eles desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e um professor da educação básica”. A presença do licenciando na escola e o diálogo crítico-reflexivo com o professor supervisor e demais docentes se traduz em um movimento pela busca da valorização do magistério, além de contribuir para a formação da identidade docentes desses sujeitos, onde experiências coletivas contribuem para a formação individual do licenciando e do professor em exercício.

De acordo com Rausch e Frantz (2013, p. 623), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, 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 seis licenciandos que participaram de um subprojeto do PIBID, desenvolvido em uma escola pública estadual localizada no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Os relatórios

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

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

analisados foram elaborados por licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas e Geografia.

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). Segundo Trivinões (1987), a análise documental mostra potencialidades nos estudos descritivos por permitir ao pesquisador reunir informações presentes em variados tipos de documentos.

Os licenciandos foram informados sobre os objetivos da pesquisa e concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de manter sigilo sobre a sua identidade, como previsto nas normas éticas de pesquisa (MINAYO, 2004). Para isso foi atribuída a letra “L” seguida de um número para diferenciar as respostas dos participantes, sendo que a numeração atribuída não está relacionada ao grau de importância de suas respostas.

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:

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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).

[...] o PIBID proporciona uma interação especial entre o profissional já formado e o profissional que está se formando. Esse encontro é fantástico. Tal dinâmica colabora para o crescimento de todos os sujeitos envolvidos no processo (L3).

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 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”. Monteiro (2013, p. 37) propõe que a “[...] formação inicial ou continuada precisa investir e garantir que a profissionalização docente possibilite um trabalho enriquecedor e qualificado”, que irá permitir construir 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**

socializar saberes experienciais construídos de forma crítica pelos sujeitos envolvidos no processo de construção da identidade profissional docente. O saber da experiência corrobora para que os sujeitos sejam críticos de sua própria prática docente, pois estabelecem problematizações e reflexões que implicarão na ressignificação de suas práticas pedagógicas na escola.

Em relação às práticas, os licenciandos destacaram a importância da realização de eventos escolares, da elaboração de materiais didáticos e do uso de diferentes estratégias pedagógicas nas aulas, tais como jogos, dinâmicas, atividades de campo, oficinas e palestras.

[...] Apesar de termos desenvolvidos muitos projetos em grupo, gostaria de destacar aqui a Semana de Meio Ambiente. Considero esta atividade, que foi realizada desde o primeiro ano de projeto, o ápice da nossa presença na escola, não por sua grandeza, visto que outros eventos do mesmo porte ou maiores aconteceram, mas pelas diversas contribuições que esta trouxe ao grupo (L2).

[...] aplicamos uma aula interativa sobre biomas com o uso de um jogo da memória personalizado (L4).

[...] A IV Semana de Meio Ambiente conteve oficinas, palestras e atividades relacionadas ao meio ambiente, que envolveu toda a escola (L5).

[...] realizei diversas atividades, oficinas e feiras educativas. Teve um projeto sobre alimentação saudável e aproveitamento integral dos alimentos, em que pude trabalhar bem 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**

consequentemente virou meu tema de monografia de final de curso (L6).

Nas narrativas destacaram-se projetos e eventos escolares elaborados como atividades do PIBID que foram integrados à cultura dessa escola, como a Semana de Meio Ambiente, articulando o diálogo entre alunos, licenciandos e professores. As vozes dos licenciandos participantes do PIBID destacaram o evento Semana de Meio Ambiente, possivelmente por ter sido um momento de aplicação de diferentes práticas pedagógicas com interação entre alunos, licenciandos e professores. Este projeto escolar originado de uma iniciativa de professores e licenciandos do PIBID foi incluído no planejamento anual de eventos da escola onde foram realizadas as atividades. Para Ventura (2002, p. 40), quando o projeto desenvolvido na escola apresenta “[...] impacto sobre o ambiente escolar, será uma prova tangível da aquisição de saberes”. De acordo com Koff (2008, p.3), as práticas pedagógicas por projetos podem ser compreendidas como “[...] alternativa de inovação didática e à 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 contribuiu também para a aprendizagem por e com outros sujeitos, por envolver diversos agentes educativos nos projetos desenvolvidos na escola.

### **Conclusão**

Este trabalho teve como objetivo compreender visões de licenciandos sobre o papel do PIBID na formação inicial docente. A análise das narrativas dos licenciandos reforçou a importância do vínculo entre universidade e escola na formação inicial e o papel do PIBID como política pública de valorização da formação inicial de professores, pelas relações entre teoria e prática, experiências compartilhadas com os pares e construção da identidade profissional docente. Os participantes se referiram 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**

eventos escolares, 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 alternativas na educação básica. Esse estudo destaca a importância da articulação entre teoria e prática a partir de experiências vividas no cotidiano da escola e o desenvolvimento de projetos como facilitadores de relações interdisciplinares na 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, p. 108.
- BARRETO, E.S.S. Políticas de formação docente para a educação no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (62): 679-701, 2015.
- BRASIL. Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)>, acesso em: 22 set. 2018.
- BRASIL. Portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007. *Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID*. Ministério da Educação. Diário Oficial, 2007, p. 239.
- 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.
- MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MONTEIRO, A.M. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, 2 (3): 19-42, 2013.
- 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.



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO et al. (Org.). *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 357.

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, p. 135.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21 (73): 209-244, 2000.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987, 175 p.

VENTURA, P.C.S. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. *Revista Educação & Tecnologia*, 7 (1): 36-41, 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**

**CIDADANIA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA RELAÇÃO DE  
CAUSA E EFEITO?**

**Mônica Vieira Sandes – UFRJ**  
sandemonicaufrj@gmail.com

**Silvina Julia Fernández – UFRJ**  
silvina.ufrj@gmail.com

### **Introdução**

Este trabalho procura entender quais são os conceitos de cidadania implícitos nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas do município de Duque de Caxias (RJ), participantes da pesquisa “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre Cidadania e sobre PPP, seguida da análise dos PPPs de 8 escolas selecionadas, com objetivo de conhecer os vários projetos nelas implementados e como realizam a sua construção.

### **Cidadania, gestão democrática e planejamento escolar.**

Falar sobre cidadania é falar sobre uma construção histórica que tem raízes na própria definição da palavra, tendo sua raiz etimológica na palavra Civitas, do antigo idioma latino que significava: “Qualidade ou estado de cidadão” (CUNHA, 2015:150). Da Antiguidade até os tempos atuais, o conceito atravessa a história, sobretudo, com as revoluções inglesa, americana e francesa. Atualmente, a palavra assume o sentido de qualidade ou condição do cidadão, relacionado à prática dos direitos e deveres de um indivíduo dentro dos limites do Estado-Nação. No entanto, o conceito, que é uma construção específica do mundo ocidental, assume diferentes sentidos dependendo do lugar e do tempo histórico sobre o qual estamos falando. Ele varia no tempo e no espaço, respeitando os limites geográficos das nações e, por consequência, as regras 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**

definem quem é ou não cidadão e os direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais.

No Brasil, o processo histórico de construção da cidadania tem início simbólico com a proclamação da Independência em 1822, isso porque até aquele momento não existiam cidadãos brasileiros, pois não havia uma pátria brasileira, e chega até a atualidade com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que institui legalmente uma era plena de direitos. A história da cidadania no Brasil comprova os avanços e retrocessos de um processo trabalhoso envolvendo diferentes lutas sociais em diversas Cartas Magnas que se iniciaram com a primeira, em 1891, e culminaram com a última Constituição, em 1988. A promulgação desta última, chamada de “Constituição Cidadã”, marcou o restabelecimento do Estado Democrático de direitos, dado que garante os direitos políticos, civis e sociais a todos os cidadãos brasileiros.

O referido processo envolveu diferentes fatores, como por exemplo a forma pela qual aconteceu a colonização no Brasil, deixando uma herança que dificultou o processo de implantação da República, já que “os portugueses construíram um enorme país, dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultura e latifundiária, um Estado Absolutista” (CARVALHO, 2002, pag. 18). Essa herança ainda dificulta a consolidação da cidadania, dado que a República, como democracia representativa, pressupõe a participação do cidadão como prerrogativa, visto que ela se dá através dos representantes eleitos pelo voto direto. Entretanto, o respeito aos direitos fundamentais dos indivíduos garante a lisura da participação política, visto que seria impossível uma participação política honesta sem que o cidadão tenha suas necessidades básicas atendidas.

Na esteira do processo histórico, após a abolição da escravatura, apareceu em cena política a figura dos trabalhadores e, logo em seguida, a Proclamação da República no final do século XIX. Foi naquele momento que foi promulgada a Constituição de 1891, que estendeu o direito de votar a todo cidadão brasileiro maior de 21 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**

excetuando-se os mendigos, analfabetos, praças de pré e religiosos sujeitos ao voto de obediência que importasse na renúncia da liberdade individual, consagrando também os direitos civis nos 31 incisos do artigo 72, sem mencionar os direitos sociais. Também naquele contexto nascia a classe operária, resistindo às condições de precariedade: alta porcentagem de mulheres e crianças nas indústrias, baixos padrões salariais, péssimas condições de vida e trabalho, exclusão dos bens materiais e culturais necessários à participação qualificada na vida social, como a educação, etc. Emergiram, portanto, diferentes porta-vozes dessa classe: o Partido Comunista do Brasil, fundado em 1922, que pregava a tomada do poder por meios revolucionários, assim como as mobilizações e greves da Primeira República, encaradas com simpatia por vários setores sociais, sob o impacto da greve geral ocorrida em 1917. Eles exigiam freios institucionais que regulamentassem o sistema de trabalho predominante, pois a inexistência desses freios favorecia apenas o patronato (DE LUCA, 2015: 472). O processo de lutas continuou por diversos segmentos e momentos políticos, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988, antecedida por quatro constituições após 1891.

Assim, a Constituição de 1934 garantiu numa Reforma Eleitoral o voto secreto e o voto feminino, além da Criação da Justiça do Trabalho e as Leis Trabalhistas. Posteriormente temos uma Carta Magna outorgada em 1937, dentro de um regime ditatorial, que garantiu a perseguição de opositores, a intervenção do estado na economia, aboliu os partidos políticos e a liberdade de imprensa e instituiu um mandato presidencial prorrogado até a realização de um plebiscito que nunca foi realizado, tendo somente em 1946, após a queda de Getúlio Vargas, uma nova Carta promulgada que garantiu ampla autonomia político-administrativa para estados e municípios, defesa da propriedade privada (e do latifúndio), assegurava direito de greve e de livre associação sindical e a liberdade de opinião e de expressão.

Uma nova Carta foi promulgada em 1967, em ambiente ditatorial na passagem do governo Castelo Branco para o Costa e Silva, período no qual predominavam o autoritarismo e o arbítrio político. Documento autoritário, a Constituição de 1967 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**

largamente emendada em 1969 e confirmava os Atos Institucionais e os Atos Complementares do governo militar.

Finalmente entraria na História Brasileira uma era plena de direitos com a Constituição Federal de 1988 que garantiu os direitos civis, políticos e sociais a todos os cidadãos brasileiros. Localizado nesse aspecto dos direitos está a educação como um direito de todos e dever do Estado, tendo como um dos seus princípios a gestão democrática na forma da lei, o que garante a efetivação do direito cidadão através da participação e representatividade de toda a comunidade escolar na gestão das escolas. Cabe destacar que esse modelo de gestão pública é um processo democrático no qual a democracia é entendida como princípio e como método.

Isto quer dizer que a gestão da escola pública pode ser entendida pretensamente como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos. (SOUZA, 2006:144)

O autor destaca que compreende que essas ideias não expressam a realidade da gestão da escola pública, mas podemos utilizá-las como hipóteses ou matriz e articulá-las com a realidade, o que contribuirá para a compreensão do fenômeno, que é bastante complexo. Isto porque se bem a escolha de representantes para conselhos, associações e grêmios, por exemplo, são importantes, eles não garantem a democracia. Só se garantirá se houver participação nos diversos processos de governo institucional, assim como na garantia do acesso, da permanência e da transformação da escola em função de garantir,

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

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

efetivamente, o direito à educação – o que envolve a garantia de direito à aprendizagem de todos os estudantes (FERNÁNDEZ, 2015). É nesse contexto que se construirão os PPPs, pois pela ratificação deste princípio constitucional através do Art. 14 da Lei de Diretrizes de Bases de 1996, cabe às escolas garanti-lo metodologicamente. Por isso, é importante um processo de planejamento participativo e eficaz, que ele mesmo seja *educativo*.

Nesse sentido, os PPPs ultrapassam a ideia de um simples agrupamentos de planos de ensino e de atividades diversas, ele busca uma direção dentro de ações intencionais com sentidos explícitos, com compromissos definidos coletivamente (PASSOS, 2014). Esse seria o sentido do político e da participação, diretamente ligados ao compromisso com os interesses coletivos. O pedagógico está na efetivação da intencionalidade da escola, cabendo à mesma a definição das ações educativas e as características necessárias às escolas, para este fim.

Assim, os princípios norteadores dos PPPS devem ser: igualdade de oportunidades (condições para o acesso e permanência na escola), qualidade técnica e política para todos (uma não está subordinada à outra), gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, dado que o PPP objetiva a “Própria organização do trabalho pedagógico da escola” (PASSOS, 2014: 22) e, nesse sentido, sua gestão deve primar por uma nova organização, que evite sua fragmentação e reduza os efeitos da divisão do trabalho e do controle hierárquico, constituindo-se assim num instrumento de luta. Dentro dessa perspectiva Passos aponta sete elementos básicos para a sua construção: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

**PPPs e cidadania: um estudo em escolas públicas municipais de Duque de Caxias.**

Como já explicado, este trabalho se insere na pesquisa “Concepções de Planejamento e Gestão Escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvínia Julia

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

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

Fernández no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpe – FE-UFRJ). Nessa pesquisa selecionamos 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.

Dentro dessa amostra, este texto focaliza nos PPPs das escolas participantes, onde também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os integrantes das equipes de gestão, apenas do município de Duque de Caxias. Ali, o trabalho de campo estendeu-se de dezembro de 2014 até novembro de 2016. Estes PPPs não nos foram ofertados durante as entrevistas, mas foram obtidos no arquivo da Secretaria de Educação (SME) do Município de Duque de Caxias em abril 2015 como sendo os mais atualizados. A SME conseguiu disponibilizar apenas 8 PPPs. Assim, este trabalho está traçado na forma de análise documental, com base nos PPPs das escolas e com os subprojetos explicitados nele. O nosso foco de análise nesses PPPs, considerados um dos principais instrumentos de promoção da cidadania, orientou-se pelas seguintes questões: A formação dos diversos sujeitos que atravessam a escola durante o período da vida envolve um conceito de sujeito pensado pela escola que deve estar expresso nos PPPs, mas quais são? Igualmente, na perspectiva das ações concretas da escola: quais os subprojetos 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?

A metodologia utilizada abrange o seguinte roteiro de abordagem, elaborado a partir dos próprios PPPs: Análise da Estrutura (formato), Análise dos Marcos



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

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

Situacionais, Filosóficos e Operativos, Objetivos, Linhas e/ou Planos de Ação e Projetos.

A seguir, apresentamos os resultados obtidos a partir deste processo metodológico.

**Estrutura dos documentos:** Há um certo consenso em relação a alguns elementos contidos nos PPPs, muito embora em lugares diversificados, o que dificulta a localização dos elementos que constituem os projetos, como a identificação, em 7 escolas, do marco referencial como programa político. Os marcos referenciais, definidos pelo autor Vasconcellos (1995) - situacional, filosófico e operativo - aparecem em 6 escolas, seguidos do histórico, os objetivos da escola e a avaliação, mas apenas do ponto de vista didático, que aparecem em 4 escolas. Sumário, avaliação do PPP, introdução e epígrafe aparecem em 3 escolas e, finalmente, equipe diretiva, recursos físicos, justificativa, filosofia da escola, atribuições de cargos, organização das escolas, procedimentos metodológicos e bibliografia, aparecem em 2 escolas cada uma delas.

**Marco situacional:** Esse elemento está contido em 7 escolas, no entanto são todos genéricos e não conseguem esclarecer o contexto em que a escola se situa, dentro da dimensão real da escola. Evidenciam uma preocupação das escolas com a realidade do mundo e da sociedade atual, mas não pontuam a que realidade estão se referindo, apenas 2 escolas, referem-se minimamente à desigualdade social e seus desdobramentos, acentuando como tais, a falta de valores éticos da sociedade e das famílias. O que é comprovado pela falta de itens importantes como a acessibilidade à escola: citado por apenas 1 escola, e que evidencia uma falta de clareza no que diz respeito às facilidades e dificuldades de acesso à escola pela rede de transportes local. Paralelo a esse item está também a estrutura física das escolas e a formação cidadã também citada por apenas 1 escola, dificultando também o contexto situacional das escolas. Em contrapartida está a falta de valores humanos, que foi citado por 4 das 7 escolas, e que evidenciou uma importância maior desse item para as escolas quando comparado aos outros. Frisamos, então, a inexistência de qualquer diagnóstico, 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**

concreta sobre a realidade local ou escolar ou outro procedimento que possa evidenciar a situação real em que a escola se encontra.

**Marco Filosófico/Doutrinal :** O marcos filosóficos das 7 escolas apresentam-se genéricos e ideais dificultando a identificação da filosofia que orienta o trabalho da escola. Em algumas escolas, sem expressar com clareza os valores sociais e políticos que orientarão o processo pedagógico. Os dados analisados evidenciaram a falta de elementos importantes como a concepção político-pedagógica da escola que foi citada por apenas 2 escolas (concepção histórica-crítica e sócio interacionista) e a concepção de sujeito, citada também por 2 escolas como o sujeito da história “que interage e transforma”, aparecendo essa mesma concepção em 4 escolas, no entanto, como sujeito humano ligado a valores humanos. Entretanto, o cabedal teórico que fundamenta essas concepções aparece em apenas 2 escolas através das referências bibliográficas, não constando as mesmas nas outras 5 escolas.

**Marco Operativo:** Os marcos operativos das 7 escolas são genéricos, com ações gerais ideais e não conseguem esclarecer quais as ações que a escola pretende tomar para alcançar os objetivos propostos em nenhuma das três dimensões que compõem a escola. Faz lembrar uma lista de desejos e uma carta de intenções de como formar um sujeito ideal para um amanhã ideal, isto porque as dimensões dos elementos que devem conter o documento não aparecem ou quando aparecem não existem ações ou problemas relacionados, como é o caso da Dimensão administrativa/pedagógica/comunitária, que foi citada apenas por 1 escola (sem ações ou problemas relacionados), do mesmo modo a gestão democrática é citada como princípio norteador por apenas 1 escola, seguida pela participação da comunidade escolar, citada apenas por 3 escolas (conselho escolar).

**Objetivos:** em geral assumem a forma de uma lista aleatória, onde aparece a citada formação, porém ligada ao desenvolvimento de valores humanos, como 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**

Escola 2: introduz a formação cidadã e, a seguir, divide os objetivos em gerais e específicos por níveis de ensino, não desenvolvendo neles a formação cidadã e nem seus elementos.

Escola 3: divide os objetivos em gerais e específicos e apresenta como objetivos gerais uma lista com 16 objetivos genéricos e alguns aleatórios. A formação cidadã está contida em apenas 5 dos 16.

Escola 5: apresenta objetivos e metas, numa lista de 7 itens, sendo que a formação cidadã só é referida pelo item 7, os demais são aleatórios e sem consonância um com o outro

**Linhas de Ação:** as linhas de ações são genéricas e não expressam com clareza quais as ações que as escolas pretendem tomar para alcançar seus objetivos (quando há, ou seja, nas escolas 1, 4, 5, 7 e 8) e concretizar o programa político descrito no marco referencial, dado que na maioria das escolas, as ações se localizam com outros elementos do PPP: procedimentos metodológicos, planejamento, dimensão pedagógica, projetos, o que pode confundir a localização da página de interesse do leitor. Apenas nos PPPs das escolas 2 e 3 se localizam no item Linhas de Ação ou Metas e Ações. Ou seja, Escola 1: apresenta apenas no item 9 (dimensão pedagógica) o desejo da escola por um planejamento adequado a realidade.

Escola 2: lista de ações genéricas: “Construir ambiente educativo”, “conscientizar a importância do estudo” etc.

Escola 3: lista com 3 itens, entre eles: “Buscar informações sobre: indicadores, alunos, educadores”.

Escola 4: não há Linhas de Ação enquanto tal, no entanto, a escola possui um Projeto Anual denominado: Educar – Compromisso de todos

Escola 5: Também não há Linhas de Ação, no entanto conseguimos localizar no item 5.3, “Procedimentos metodológicos”, a seguinte frase imperativa e genérica, dado que não se explicita como será feito isso: “As práticas educativas dentro de sala de aula devem levar o aluno a ter curiosidade e o interesse nos trabalhos escolares”.

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

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

**Projetos:** Os Projetos Anuais das 7 escolas (isto porque a escola 1 não o explicita) são genéricos e sem consonância com a formação cidadã, destacando na maioria das vezes a dimensão ética em detrimento da dimensão política, trabalhando numa perspectiva apenas do dever em detrimento dos direitos, como nos dois exemplos que a seguir:

Escola 2: apresenta como tema anual a importância da relação entre a ciência e a arte, misturando nele diversas temáticas de origem também diversa, mas que não se relacionam com os problemas concretos da comunidade.

Escola 8: o Projeto Anual tinha como tema: “Acolher, cuidar e respeitar para aprender” e a justificativa explicava que “as ações pedagógicas a serem desenvolvidas naquela unidade no ano de 2012 partiu da diagnose feita com comunidade escolar na semana de planejamento e está em consonância com as diretrizes da SME/Duque Caxias”, que indicava o eixo temático, “direito de aprender”.

### **Considerações finais**

Ao longo deste trabalho procuramos compreender a relação entre o conceito de Cidadania na atualidade e a instituição escolar, para isso fizemos um retrospecto dele ao longo da história, visto ser esse um tema tratado em vários discursos acadêmicos, na legislação educacional, escolar e em planos municipais, estaduais e nacionais da educação brasileira. Vimos que o conceito de cidadania sofreu um processo de evolução ao longo da história através principalmente das lutas sociais e se constitui atualmente como um conceito inédito, sendo uma temática relevante dentro de um Estado democrático de direitos, constituindo-se ele como um dos pilares desse modelo de Estado, através da participação social e da representatividade.

Vimos também a forma pela qual a cidadania se relaciona com a escola, entre outras, através da gestão democrática, apontada pela Constituição Federal de 1988 como um dos princípios da educação brasileira, tendo como seu principal instrumento a construção pelas unidades escolares de seus Projetos Políticos-Pedagógicos, 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**

autonomia para construí-lo e reconstruí-lo de acordo com as necessidades das escolas, sendo este um documento vivo e com a finalidade de organizar o trabalho pedagógico a partir da participação de toda a comunidade escolar.

Analisamos 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. 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 algumas sem objetivos e muitos sem Planos de Ação, 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? Como vimos ao longo das análises apresentadas, 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

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

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

intervenha *hoje*, 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 Bibliográficas.**

CARVALHO, José Murilo. **A longa jornada da democracia Brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Cultura, 2016.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4, ed. Rio de Janeiro, Lexikon Editora Digital Ltda., 2010.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Projeto Político-Pedagógico e cotidiano escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades. In: AMARAL, Daniela Patti. **Gestão escolar pública: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243009POR.pdf>

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese de doutorado, PUC-São Paulo, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo, Editora Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alecanstro. **Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível**. 29º, ed. Campinas, São Paulo, 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**

## **DO DISCURSO PROFESSADO À CONCRETUDE DA ESCOLA: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E A QUESTÃO DA QUALIDADE**

**Maria Simone Ferraz Pereira, UFU,**  
[msimonefp@ufu.br](mailto:msimonefp@ufu.br)

**Mayara Duarte Pelegrini, UFU,**  
[mayara.duarte.udi@gmail.com](mailto:mayara.duarte.udi@gmail.com)

Trabalho financiado pela FAPEMIG

### **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, 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).

As agências internacionais e em especial, o Banco Mundial, por meio do financiamento das políticas voltadas para a educação, conseguiram exercer uma forte influência nos objetivos e nas maneiras de gerir os projetos educacionais, promovendo uma ênfase nas questões de gestão educacional em detrimento do aspecto pedagógico, em que “o Banco Mundial priorizou habilidades cognitivas básicas e currículos mínimos, com redução dos conhecimentos” (ARAÚJO, 2011, p.208).



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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.

Nesse contexto, a avaliação emerge como uma ferramenta de fiscalização e estruturação das políticas públicas, sob um eixo de produtividade, eficiência e qualidade, e de controle do Estado, como uma estratégia deste para alcançar os objetivos e metas estabelecidas.

A concepção comparatista é fortemente presente nos processos avaliativos em larga escala, tanto os internacionais como nacionais, em que são estimulados modelos a serem alcançados pautados nas necessidades sociais que devem ser atendidas pela educação, e respaldados pela ideia da modernização

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.

O SAEB é composto por dois centros de referência, que são: acesso e eficiência; e qualidade. O primeiro diz respeito a oferta e demanda das redes de ensino bem como a eficácia das mesmas, já o segundo envolve quatro núcleos de análise, sendo eles: 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**

performance do estudante; a realidade vivenciada pelos sujeitos escolares; a organização e gestão; e os recursos pedagógicos e estruturais das instituições.

Apesar da busca dos governos pela produção de dados que representem de certa forma a qualidade do ensino ofertado, o foco excessivo nos resultados faz com que esses instrumentos de avaliação ainda não exerçam de fato a função para qual eles foram elaborados.

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).

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 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.

Os fundamentos na qual se assentam as medidas efetivadas pelo SIMAVE são o de descentralização, participação da comunidade, foco na organização e administração da escola, gestão consorciada com estabelecimentos de ensino superior, capacitação dos professores, divulgação de informação na mídia e independência (BARBOSA, 2013)

Buscou-se assim, a criação de uma cultura de avaliação, que fosse amplamente apropriada pela sociedade civil por meio da divulgação dos resultados, com o intuito 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**

que, por meio da pressão exercida por esta sob as instituições de ensino, se promovesse uma melhora na qualidade da educação.

O SIMAVE se configura como uma política de avaliação em larga escala, de caráter censitário, com metodologia baseada em matrizes de referência, que estabelecem as habilidades necessárias a serem passadas aos alunos em cada etapa escolar, e na teoria de resposta ao item (TRI) como forma de análise dos resultados.

Ele abarca três programas de avaliação complementares, que são destinados a etapas escolares específicas, com o intuito de verificar habilidades distintas dos alunos, que são: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)

Constatamos 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).

Para Silva (2016), a busca pelos resultados instituídos pelo governo do estado, contribuiu para promover um estreitamento do currículo das escolas aos conteúdos exigidos na avaliação externa, o que acarretaria em uma contradição dentro do sistema, em que a obtenção de bons índices, não refletiria necessariamente, em uma melhora na qualidade da educação.

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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 responsabilização das escolas e o estabelecimento de metas e objetivos pelo governo sob o discurso de que isso acarretaria em um avanço da qualidade do ensino, acaba por promover e estimular uma competição entre as escolas da rede e um ranqueamento das mesmas, que intensifica processos de exclusão e seleção, tanto dos alunos que são pressionados a irem bem nas provas, como das instituições que se veem culpadas e compelidas a transformar os resultados, o que não necessariamente, se reflete em uma melhora da aprendizagem.

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).

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.

A forma como as avaliações em larga escala se materializam nas escolas se dá em um caráter verticalizado e distante da realidade das mesmas, que reduz o processo educativo aos resultados obtidos nos exames, podendo ocasionar práticas docentes que não possibilitam a reflexão crítica e nem consideram as vivências dos professores e alunos, retirando assim, o sentido motivador e integrador da aprendizagem.

Tal concepção desconsidera as especificidades e o contexto cultural e social que cada escola possui, evidenciando a busca por uma homogeneização dos sujeitos 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**

conhecimentos a modelos pré-estabelecidos e que em nada traduzem a realidade e vivências que cada instituição pode promover aos indivíduos que nela estão inseridos.

A definição de qualidade educacional não pode se dar desvinculada da compreensão do que seja a qualidade como um todo, visto que, a escola está inserida em um contexto social, que afeta a sua dinâmica e influencia e é influenciada por este. Assim, não é possível discutir a mesma sem compreender as condições de vida da comunidade escolar, em sua complexidade e diversidade.

Nessa perspectiva, é necessário que os sujeitos tenham voz e possam participar ativamente dos processos de construção e decisão dentro da escola, podendo expressar seus desejos e anseios e conferir um sentido as vivências e experiências escolares. É preciso que se promova espaços de deliberação coletiva, onde a sociedade possa atuar e estar na escola, para que assim, se promova de fato, uma qualidade educacional. (GADOTTI, 2013)

A compreensão da qualidade da educação deve ir além de questões curriculares e conhecimentos científicos que devem ser ensinados aos alunos, contemplando também aspectos de cidadania, de cuidado com o outro e com o planeta, uma educação que seja libertadora e que promova a formação de sujeitos sensíveis e conscientes sobre a realidade, capazes de intervir e transformar a mesma.

O SIMAVE tem como intuito, através de seus programas de avaliação, obter resultados que evidenciam a qualidade do ensino que é ofertado nas escolas públicas do estado. A qualidade dentro deste é entendida em termos de eficiência, em que “nos sistemas de ensino eficientes, os alunos apresentam bons índices de aprendizagem que expressam, entre outros aspectos, a qualidade do trabalho escolar” (BRASIL, p.28, 2008). Assim, a qualidade passa a ser definida em função do resultado obtido, não se considerando o processo, o entorno, e condições de vida da escola e sua comunidade.

Nesta perspectiva, as instituições são responsabilizadas pelos índices obtidos, gerando uma pressão sobre as mesmas de devolver os investimentos feitos pelo governo

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

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

sob a forma de bons resultados, estimulando mecanismos de competição entre as escolas das redes sob o pretexto de que a competição geraria qualidade (CHIRINÉA, 2009).

Com esta compreensão de que qualidade educacional é expressada e alcançada a partir da realização desses testes padronizados, onde o que é valorizado são apenas os resultados obtidos, busca-se a promoção de um controle e regulação das escolas e dos indivíduos, de modo a forçá-los a alcançar os objetivos e metas estabelecidos pelo governo e que não consideram as especificidades e particularidades destes.

Esses mecanismos intensificam os processos de exclusão dentro das escolas, em que, apesar do aluno seguir o fluxo acadêmico, ele permanece excluído das experiências e aprendizagens escolares, instituindo-se formas de avaliação informal do mesmo, que não o exclui fisicamente, ao garantir o acesso, mas sonega o conhecimento e promove um direcionamento dos sujeitos a posições e condições específicas, que vão se materializando ao longo da trajetória escolar (FREITAS, 2007).

Esta visão verticalizada da busca de uma qualidade da educação anula a escola e a comunidade escolar, que não são ouvidas em suas demandas e necessidades, intensificando-se dispositivos de seleção e exclusão. Como uma possibilidade de se repensar essa relação, Freitas (2007) propõe a ideia de qualidade negociada, em que há um compartilhamento das responsabilidades entre os sistemas e a escola, estabelecendo uma parceria entre esses na gestão e implementação das avaliações, que passam a ser concebidas de dentro para fora das instituições. A qualidade assim, possui em sua essência o aspecto do acordo, da participação, do processo e a consideração do contexto, para que se possa atuar e transformar.

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

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

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

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.

Esta visão verticalizada da busca de uma qualidade da educação anula a escola e a comunidade escolar, que não são ouvidas em suas demandas e necessidades, intensificando-se dispositivos de seleção e exclusão. Os exames de avaliação externa não são apropriados pelas instituições como parte da sua dinâmica, por não possuírem sentido para as mesmas e por serem utilizados como forma de pressão e controle, eximindo o governo de sua responsabilidade com o caminhar do ensino e culpabilizando as escolas

A qualidade do ensino ofertado por uma escola está intrinsecamente vinculada as condições de vida de sua comunidade, o que torna necessário a criação de canais de diálogo e de construções de saberes e formas de se fazer e organizar a escola, sendo preciso refletir sobre a situação social dos alunos e as circunstâncias em que o ensino é ofertado.

### **Fragmentos da Realidade: elementos para compreensão da instituição investigada**

A Escola Municipal observada está localizada em um bairro periférico, no setor leste da cidade de Uberlândia – MG. O bairro teve seu início nos anos de 1990, formado por três loteamentos, integrados em 1995. Segundo o levantamento da Secretaria Municipal de Planejamento Urbano, realizado em 2010, o mesmo tem uma população de 18.004 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**

Desde sua criação, o bairro passou por profundas transformações e melhorias, e as conquistas sociais alcançadas, como a construção de creches, escolas, pavimentação e centros de saúde, foram frutos da luta dos moradores, através de associações de bairro, que buscavam obter seus direitos e viver em um espaço estruturado e organizado (RODRIGUES, 2008).

A escola em questão foi criada no ano de 2006, através da Lei complementar nº 9.298 de 28 de agosto de 2006, que aprovou a sua criação. Ela atende as populações de 7 bairros vizinhos e alguns assentamentos que estão localizados na região, recebendo alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, oferecendo também, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O perfil socioeconômico da maioria das famílias atendidas pela escola é de baixa renda, e “o entorno do bairro comporta algumas áreas de ocupação irregular, que reforçam a segregação espacial desta área da cidade” (SANTOS, 2009, p.139).

De acordo com a direção da escola, muitos alunos possuem pessoas da família presas na cadeia localizada próxima a instituição, o que contribui para que haja um alto índice de evasão escolar, visto que, quando esses familiares são soltos ou transferidos para outro local, a família toda vai junto e as crianças são trocadas de escola.

Todo esse entorno e história do bairro e da comunidade não podem ser ignorados pela escola, visto que, eles fazem parte da dinâmica da mesma e exercem uma influência na forma como ela é vivenciada pelos alunos e suas famílias. A escola está inserida em um contexto social e ela se constitui a partir dos movimentos e construções realizadas pelos sujeitos dentro desta realidade, que é parte ativa do ensino, aprendizagem e da organização escolar.

Por meio de conversas com a gestão da instituição, o Projeto Político Pedagógico (PPP), que se faz como um guia nas decisões e idealizações da escola, foi construído de forma coletiva, houve um esforço de se dialogar com a equipe escolar e tentar trazer suas demandas para o documento. Com relação a comunidade, segundo 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**

diretora, houve uma pequena participação de algumas famílias, devido à falta de interesse das mesmas.

O PPP que atualmente guia a Escola foi concluído em 2016/2017, sendo fruto de discussões ocorridas desde 2012, através de rodas de conversa, escuta ativa e mini fóruns, que segundo consta no documento, contou com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

É estabelecido como um desejo da escola formar cidadãos conscientes, que tenham um compromisso ético e moral com a sociedade e a comunidade na qual estão inseridos, buscando-se valorizar as experiências dos estudantes e trazer estas para dentro da instituição. Como objetivo primordial, é citado inúmeras vezes no PPP, a busca por oferecer uma educação de qualidade, que possibilite aos alunos terem sucesso em sua vida profissional e pessoal.

Como principal entrave para a consolidação desses objetivos, ele traz a ausência das famílias, que segundo o mesmo, não se fazem presentes na escola e não parecem se preocupar com o desenvolvimento escolar dos filhos. Assim, percebe-se que há uma transferência de responsabilidades da escola para as famílias e uma culpabilização destas, em que a instituição, em vários momentos, se exime do seu papel de conseguir trazer a comunidade para as discussões e situações, e de atuar de forma a auxiliar na construção e atribuição de um sentido à escola.

É perceptível a falta de sentido da escola para comunidade, que se materializa em muitas faltas dos estudantes, que não são justificadas pelos responsáveis e um alto índice de evasão escolar. A escola, em sua prática, busca apenas passar um conteúdo aos estudantes, mas este se faz descontextualizado e marcado por muitos mecanismos de punição, que se utilizam dos próprios recursos e conteúdos escolares, como por exemplo, a cópia de textos.

As práticas dentro da escola evidenciam uma concepção de que o aprendizado é um ato acumulativo e de memorização, e que possui origem em uma concepção de que o ensino se dá nos moldes de um treinamento, em que por meio do condicionamento 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, serão produzidas respostas adequadas a determinados estímulos, o que desconsidera os processos subjetivos de ressignificação dos saberes e as condições culturais, sociais e políticas nas quais os indivíduos estão inseridos. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o sujeito esteja implicado no processo, utilizando-se tanto de suas experiências e relações como de seus recursos afetivos e cognitivos, na apreensão desse saber.

Quando se considera que a educação é construída nas relações e nos processos educativos estabelecidos entre os sujeitos, com base na realidade social e nas vivências que os mesmos possuem, o olhar direcionado apenas aos resultados e a desconsideração da trajetória e da dimensão humana do ensino, pode acarretar em um esvaziamento de sentido, tanto para os docentes como para os alunos.

A intencionalidade do exercício docente é o que irá lhe conferir sentido e permitir um (re)pensar sobre si, sendo este construído no coletivo a partir do diálogo entre os professores e os alunos, não podendo assim, se constituir desvinculado das especificidades dos sujeitos que a compõe.

Quando a razão de ser da prática docente se dá externa ao profissional, se configurando como uma imposição, o sentido da mesma é esvaziado, retirando a possibilidade de construção da intencionalidade do exercício do professor e transformando o seu fazer em um ato de reprodução. Aspectos fortes na dinâmica de trabalho das salas observadas.

### **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, por meio 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, 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). Entretanto, faz-se necessário diminuir a distância entre o discurso professado por tais políticas e a dinâmica concreta da organização do trabalho das escolas, especialmente daquelas que realizam seu trabalho em condições adversas.

## **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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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, 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**

## **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](mailto:nathy.azambuja@gmail.com)

**Lucia de Fatima Valente**, ICH/Faced/UFU.

[valentelucia@yahoo.com.br](mailto:valentelucia@yahoo.com.br)

### **Introdução**

O presente artigo 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 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 e em experiências correspondentes à temática.

O PME de Uberlândia-MG é um documento composto por seis eixos, e seis metas que determinam diretrizes e estratégias correspondentes para sua concretização. Apresenta como finalidade estabelecer diretrizes, metas e prioridades para a educação municipal e, como objetivo, melhorar a qualidade do ensino oferecido pelo município. No seu escopo, o Plano apresenta uma concepção de planejamento democrático, 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 participação de toda comunidade escolar e sociedade civil em sua elaboração. O referido Plano tem por intencionalidade maior tornar-se lei, a qual dará condições de continuidade nas políticas educacionais municipais.

Mediante o exposto, focaremos neste estudo a Gestão Democrática que se baseia em concepções e práticas participativas, promovendo interações, estabelecendo parcerias, e ligações na busca de soluções de problemas encontrados na realidade educacional. A gestão democrática, dentro de tais parâmetros é um mecanismo que tem em seu alicerce a transparência, autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo, representatividade e competência, buscando em seu processo refletir criticamente sobre as práticas educativas e pedagógicas na formação de seus educandos, sendo capazes de transformá-los em cidadãos participativos e críticos na sociedade.

A análise se delimita no PME da cidade de Uberlândia – MG, no que tange à gestão democrática. Em específico, segue a delimitação da Meta 04, com o foco na Estratégia de nº 03 que se refere à escolha para diretor (a) na rede municipal, uma vez que na rede municipal a forma de acesso ao cargo é por indicação político – partidária. Assim, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre as temáticas, análise dos documentos orientadores do Plano Municipal de Educação; o PME do município de Uberlândia; e o Plano Nacional de Educação (PNE) que dispõe de metas e diretrizes acerca da Gestão democrática, e institui em seu oitavo artigo, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem elaborar seus respectivos Planos Municipais de Educação.

Na busca de alcançar os objetivos propostos, o texto apresenta, inicialmente, o contexto em que o PME foi criado, a partir da Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação e faz deliberações sobre a concretização da gestão democrática. Posteriormente, abordamos as dimensões, perspectivas e desafios da Gestão Democrática, bem como, discutimos sobre o processo que materializa a escolha de dirigentes escolares vigente atualmente. Na sequência, refletimos sobre o PME Uberlândia-MG e sua relação com a Gestão democrática com o foco na Estratégia de nº 03 da Meta 04, para problematizar quais as perspectivas, desafios e os resultados 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**

execução dessa estratégia, a partir dos dados levantados na pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Portanto acreditamos que esse estudo possa trazer contribuições para compreensão e análise sobre o Plano Municipal de Educação de Uberlândia-MG e sua relação com a gestão democrática, promovendo reflexões desse processo numa perspectiva crítica, dialógica e formativa.

### **A ORIGEM DO DEBATE: DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO AO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

No ano de 2014, por meio da Lei nº 13.005, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). O qual estabelece as metas para a próxima década no que diz respeito à educação. O PNE foi organizado a partir de (10) diretrizes e vinte (20) metas, sendo que para cada meta apresentou-se as estratégias correspondentes, a serem executadas no próximo decênio. Dentre elas destacamos a “meta 19”, que apresenta a temática Gestão Democrática na Educação. Buscando a meta 19 da Lei 13.005/2014, diz o texto que pretende-se:

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto. (BRASIL, 2014, p. 28).

A Meta 19 do PNE é subdividida em estratégias que abordam sobre o repasse de recursos da União para os demais entes federados (19.1); estímulos à formação de conselheiros do FUNDEB (19.2); criação de Fóruns Permanentes de Educação nos entes federados (19.3); criação de grêmios estudantis e associações de pais (19.4),

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 municipais de educação (19.5); estímulo a participação da comunidade escolar na formulação dos documentos norteadores e reguladores das escolas (19.6); autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas escolas (19.7); e desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares (19.8). (BRASIL, 2014).

Ressalta-se que o PNE por meio dessas estratégias não define sua concepção de gestão democrática, apontando proposições de caráter mais prescritivos, 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 diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p.28). Portanto, os Estados e Municípios a partir da data de vigência da Lei 13.005/2014, em seu processo de seleção de dirigentes escolares precisarão levar em consideração critérios de caráter técnicos e de méritos, e a participação da comunidade escolar.

Dentre o conjunto de desafios que o Plano Nacional de Educação (PNE) promove ao planejamento educacional do Brasil, no artigo 8º destaca-se 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, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, 2014, p.3).

A partir dessa premissa o PNE, estabeleceu prazo para os Municípios e Estados adequarem ou elaborarem seus planos. Os Planos Municipais de Educação (PME) vão definir metas mais específicas, a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo pelo município. Se organizando em um planejamento de caráter mais dinâmico, sendo elaborado ou adequado por meio de conferências públicas, com a participação de toda comunidade escolar e sociedade civil em sua construção de forma democrática.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ESCOLHA DE DIRETORES**

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 se intensifica 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. Cury (2007) concebe a gestão democrática como,

[...] princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais comprometidos. (CURY, 2007, p. 489)

Frente a isso, à gestão democrática implica uma prática que desenvolva mecanismos de uma participação coletiva na tomada de decisões e, comprometidos com a democratização do ensino. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente com base na sua realidade educacional, sendo entendida como um ato de comprometimento político com a construção do exercício da democracia e autonomia.

A gestão democrática, entendida, portanto, como espaço de deliberação coletiva (estudantes, funcionários, professores, pais ou responsáveis), precisa ser assumida como base 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**

melhoria da qualidade da educação e aprimoramento das políticas educacionais, enquanto políticas de Estado articuladas com as diretrizes nacionais para todos os níveis e modalidades de educação/ensino. (DOURADO; AMARAL, 2011, p.303).

Por conseguinte, 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 grêmio estudantil, efetivação do conselho municipal de educação, elaboração de forma coletiva do PPP de cada escola, bem como a criação de políticas públicas educacionais que tenham como partida a realidade escolar.

A construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos de escola, a eleição para diretores, o exercício da autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral, porque a participação exige um longo processo de construção no qual a gestão democrática é um fim, mas também um meio. (PERONI E FLORES, 2014, p.186).

A escolha pela eleição de diretor escolar destaca-se entre as práticas 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 precisa ir além do acesso da comunidade a seus serviços, carecendo proporcionar à população, a participação nas tomadas de decisões acerca de seus interesses, o que implica envolvimento no mecanismo de escolha de seus gestores. Contudo há diferentes formas de acesso ao cargo de diretor na prática educacional brasileira. Paro (2011, p.44) apresenta três modalidades, sendo elas: 1 - nomeação pura e simples pelo poder executivo; 2 - concurso público; e 3 - eleição pela comunidade escolar.

No quesito de escolha de diretor escolar por meio de nomeação, Paro (2011, p.45) nos explica que,

[...] a nomeação, por critério político, em que o secretário da educação ou o chefe do poder executivo escolhe o ocupante do cargo, tendo como base o critério político-partidário, é comumente considerada a pior alternativa, em virtude do clientelismo político que ela alimenta.

Esta forma de escolha de dirigente escolar é uma alternativa bastante desestimada pela comunidade escolar, pois a escola não tem a oportunidade de exercer seu direito de escolha a respeito de seu representante, o que pode acarretar diversos efeitos negativos, pois quando se pensa em cargo de direção, logo se atrela a questão da liderança, a qual, conseqüentemente, tem haver com legitimidade e aceitação por parte dos envolvidos. Visto que nesse tipo de nomeação o indicado, vai estar sempre atrelado com os interesses daquele que o indicou não sendo complacente aos anseios da comunidade escolar local.

Na modalidade de escolha de diretor escolar por meio de concurso público, Paro (2011, p.46) nos explica que:

[...] tem como justificativa a pretensa imparcialidade presente no critério técnico, aferido em exames, que não favorece ninguém

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

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

pessoalmente, mas visa selecionar de forma objetiva os que provarem possuir conhecimentos exigidos.

Nessa prática de seleção, apesar de apresentar alguns aspectos necessários ao diretor em sua prática, como a oportunidade de verificação do conhecimento teórico e a coibição das nomeações políticas – partidárias esse mecanismo vem sofrendo críticas pela comunidade escolar, pois o candidato aprovado tem o direito de escolha do local onde se vai trabalhar. Assim, a comunidade é novamente ignorada no quesito de escolha de seu representante e não participa dessa seleção.

Já a escolha do diretor por meio de eleição pela comunidade escolar se institui a forma mais democrática de seleção, pois proporciona o direito de escolha do seu representante, se constituindo em um exercício de cidadania, que pode vir a colaborar para melhoria da prática do cotidiano escolar, na superação de conflitos, e para organização das relações escolares, e consequentemente para qualidade do ensino.

A eleição direta tem sido apontada como um canal efetivo de democratização das relações escolares. Trata-se de uma modalidade que se propõe valorizar a legitimidade do dirigente escolar como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar. Em que pesem os limites que se interpõem no curso dessa modalidade, fruto da cultura autoritária que permeia as relações sociais e escolares, a eleição para dirigentes se configura em uma modalidade a ser problematizada e avaliada, articulada ao estabelecimento de premissas e princípios básicos visando à democratização da escola. A participação dos servidores nesse processo é fundamental para a escola e para a constituição de sua identidade. (DOURADO, 2012, p.76)

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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, é preciso reiterar que o processo de eleição de diretores escolares é apenas um dos elementos da gestão democrática, que só terá um resultado eficaz no cotidiano da escola, quando a mesma é entendida como espaço de formação e de exercício das práticas educativas, capaz de promover um conjunto de ações que provoque mudanças na estrutura e nas relações escolares que nela se desenvolvem, garantindo a participação ativa da comunidade.

### **AMPLIANDO A DISCUSSÃO SOBRE O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA ANÁLISE DA ESTRATÉGIA Nº 03 PARA O MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA – MG**

No dia 26 de junho de 2015 foi sancionada a Lei nº 12.209, que aprova o Plano Municipal de Educação 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 Plano foi organizado a partir de um planejamento democrático, com a participação de toda comunidade escolar e sociedade civil em sua elaboração.

O eixo IV do PME discutiu e estabeleceu meta, diretrizes e estratégias acerca da “Gestão Democrática”. Sendo composto pela Meta 04: *Implementar a gestão democrática da educação*, e formando por três diretrizes.

Ressalta-se a estratégia de nº 3 da Diretriz I – “Garantia de ampla participação da Comunidade Escolar nas políticas públicas educacionais do Município” – que trata da escolha de dirigentes das escolas da rede municipal, o qual corresponde o foco do nosso trabalho.

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



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

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

básico. – *PRAZO*: a partir da publicação dessa lei. (UBERLÂNDIA, 2015, p. 55, *Grifos Originais*).

A partir das nossas análises sobre o PME Uberlândia, verifica-se que a estratégia de nº 03 é a única em todo texto da lei, que dispõe sobre a seleção de diretores escolares. Nela o município se compromete a partir de sua aprovação que irá “desenvolver ações a provocar a elaboração e aprovação de lei acerca da escolha dos dirigentes 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.

No quesito avaliação do PME foi instituído ser competência do Fórum Municipal de Educação por meio do Decreto nº 15.959 de 26 de agosto de 2015. Com a finalidade de colocar em prática essa avaliação foi estabelecido por meio do decreto nº 17.328, de 1º de novembro de 2017, a Comissão coordenadora do Plano Municipal de Educação de Uberlândia.

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 produção desses relatórios e avaliações se tornam fundamentais, pois é por meio desse processo que é possível mensurar a sua evolução, permitindo dimensionar o percurso

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

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

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. Mediante tais constatações, consideramos difícil estabelecer em qual momento, ou ponto, essa estratégia será concretizada, constituindo, também, mais como um alerta no sentido de que, essa omissão de definição com maior clareza das prioridades e ações a respeito de quais dispositivos a serem utilizados no processo de escolha dos diretores escolares, vão refletir diretamente no processo de seleção dos gestores escolares da rede municipal de Uberlândia-MG e em uma possível mudança no método apresentado atualmente para essa escolha.

Ressalta-se que atualmente na rede municipal de Uberlândia-MG, 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 e/ou determinação sobre qual modalidade de escolha a ser feita que assegure a perspectiva democrática nesse processo.

Compreendemos que o Plano Municipal de Educação é um documento de suma importância, visto estar sempre se reestruturando de acordo com as transformações e as mudanças da realidade municipal. Se bem planejadas e executadas as ações e metas propostas no plano, resultarão em avanços eficazes no processo de planejamento em prol da melhoria da qualidade 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**

### **Considerações finais:**

Considerando as investigações realizadas neste trabalho e a reflexão sobre os resultados encontrados, os Planos Municipais de Educação apresenta-se como um instrumento pela busca da melhoria da qualidade do ensino municipal, tendo como ponto de partida a realidade educacional local e propondo reflexões no sentido de apontar direcionamentos para mudanças necessárias e proporcionar a educação almejada por todos.

Especificamente no que se refere à gestão democrática buscamos em Freire (2002) à compreensão que Gestão Democrática é um princípio da educação na perspectiva da mudança. Pois é um sistema que envolve todos os participantes em um diálogo permanente e ativo no processo decisório sobre todas as práticas pedagógicas. Ressaltamos, ainda sobre a necessidade de reconhecimento da modalidade de processo eletivo para nomeação de diretores escolares, garantindo que em todas as escolas, os gestores sejam e escolhidos pelas comunidades por meio do voto direto.

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, apresentando uma omissão na regulamentação sobre quais são as responsabilidades específicas para que se concretize de forma eficaz essa seleção.

Diante das análises realizadas, compreendemos que houve perdas para todos envolvidos na defesa da Gestão Democrática, quando no Plano Municipal de Educação – Uberlândia-MG não estabeleceu ou legitimou, em seu texto, nenhum método que esteja em consonância com a perspectiva democrática acerca da escolha de seus gestores escolares. Partimos do pressuposto que a Gestão democrática tem como um 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**

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. Nesta perspectiva, a utilização de mecanismos democráticos, como o processo eletivo carece ser reconhecido como um exercício na construção da democracia, que visa em seu processo contribuir com a transformação da realidade das escolas, e para formação de seus estudantes, capazes de transformá-los em cidadãos participativos e críticos na sociedade.

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, por meio 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**

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](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.** RBP AE – 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** / Luiz Fernandes Dourado, – 4 ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec. Brasil. 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**

DOURADO, L. F; AMARAL, Nelson C. **Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas.** In. DOURADO, Luiz F. (org.) Plano Nacional de Educação (2011-2020) avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.285-315.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 11a Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** Campinas: Papirus, 1996.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

PERONI V. M. V.; FLORES M. L. R. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.

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**

**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](mailto:nevaldojunior@id.uff.br)

Trabalho financiado pelo CNPq

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil – e resulta da pesquisa que estamos desenvolvendo no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Nosso objetivo principal é analisar as possíveis implicações do período colonial à educação brasileira contemporânea. São nossos objetivos específicos: a) investigar os nexos causais entre *ethos* religioso propagado durante 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 nacional.

A educação no Brasil enfrenta uma série de dilemas. Dentre nossos índices preocupantes, estimava-se uma taxa de 7% de analfabetos na população brasileira no ano de 2017 (IBGE, 2018). Na conversão em números absolutos é possível constatar que possuíamos um contingente populacional aproximado de 11,5 milhões de analfabetos. O fator matrícula não é menos preocupante devido ao declínio constante (INEP, 2018). Em 2013, aproximadamente 29,2 milhões de crianças estavam matriculadas em estabelecimentos escolares do Ensino Fundamental. Em 2017 o número caiu para aproximadamente 27,3 milhões. O mesmo se repete no 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**

Em 2013 o número de alunos matriculados se aproximava de 8,3 milhões; em 2017 esse número caiu para 7,9 milhões.

Levamos em consideração que o Estado brasileiro apresentou relativa eficácia na universalização do acesso ao Ensino Fundamental apenas nos governos do ex-Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (DURHAM, 2010), mesmo que a permanência continuasse a ser um dilema. A título de comparação, a preocupação com a escolarização das massas foi uma bandeira difundida em grande parte da Europa a partir do final do século XIX (SAVIANI, 2017). Com base nesses dados, podemos inferir que o Brasil possui um profundo déficit educacional a ser enfrentado ainda hoje no século XXI.

Defendemos que examinar as possíveis razões de nosso "atraso" educacional justifica a relevância deste trabalho. Também entendemos que essa pesquisa é relevante por investigar como os resquícios estruturais do período colonial se manifestaram no Estado brasileiro pós-Independência, o papel de nossas elites nesse processo e a concepção de educação adotada para o futuro da nação. Uma análise completa do quadro brasileiro demandaria uma gama de recursos que não possuímos, além de esbarrar nos limites deste trabalho. Por essa razão, optamos por circunscrever a análise à formação do Estado brasileiro e à comparação com os eventos análogos no caso europeu.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa opera a partir de uma reconstrução histórica para mapear os fenômenos responsáveis pela formação do Estado brasileiro e os impactos nas políticas educacionais. Defendemos que através do método histórico podemos “investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 89). Nossa observação é voltada



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 transição do período colonial ao período imperial, buscando identificar os fatores estruturais que influenciaram o quadro atual da educação no Brasil.

Ao proceder com essa reconstrução histórica, adotamos dois cuidados de caráter metodológico. Primeiramente, utilizamos o termo “reconstrução histórica” por entendermos que não estamos lidando diretamente com os fenômenos pesquisados, mas com os dados manejados por nós com finalidade analítica, descritiva e explicativa. Em segundo lugar, de acordo com Fernandes (1978a), entendemos que não é possível apreender a realidade de imediato, estando o pesquisador suscetível às condições de investigação científica e aos métodos utilizados para esse fim.

Em outras palavras:

É sabido que o investigador não lida diretamente com os fatos ou fenômenos que observa e pretende explicar, mas com instâncias empíricas, que reproduzem tais fatos ou fenômenos. A realidade não é susceptível de apreensão imediata, e sua reprodução, para os fins da investigação científica, exige o concurso de atividades intelectuais deveras complexas. (FERNANDES, 1978a, p. 3)

Devido aos limites deste trabalho, focaremos nosso olhar sobre a função social da educação para a sociedade brasileira em momentos específicos no decorrer da história brasileira. Sabemos que é virtualmente impossível esgotar a complexidade de eventos ocorridos nos diversos arranjos sociais. Por esta razão, descreveremos conceitualmente os agrupamentos sociais e instituições de maneira típico-ideal.

O que importa assinalar é que por meio da elaboração típico-ideal o especialista obtém, artificialmente, um meio de controle dos dados e das interpretações dos mesmos. Pois passa a operar

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 duas séries, uma real (os fenômenos no curso observado) e outra ideal (os fenômenos no curso do como se, isto é, no curso construído racionalmente) (Idem, p. 90)

Segundo Weber (2001), um tipo ideal não é uma simples idealização, mas a construção de um conceito a partir do destaque e apreensão das características fundamentais de determinado fenômeno social. Nosso cuidado ao manusear os conceitos elaborados dessa maneira está em preservar sua finalidade descritiva com o intuito de aproximar eventos históricos potencialmente análogos, mas manifestos historicamente de maneira diversa. Por exemplo, o surgimento do Estado moderno no contexto europeu e o surgimento do Estado brasileiro após a Independência.

Este trabalho se divide em duas etapas fundamentais. A primeira é uma análise histórica dos processos que culminaram no surgimento dos Sistemas Nacionais de Educação em determinados países europeus ante à emergência do Capitalismo. A segunda é um exame sobre o processo que culminou no Estado brasileiro.

Na primeira etapa focamos nos processos de transformação ocorridos na Europa na mudança do sistema feudal para o capitalista a partir dos pressupostos materialistas, históricos e dialéticos marxianos. Essa escolha se deve ao fato que tal instrumento atende às necessidades de pesquisas que buscam compreender os processos de transformação em determinada sociedade, sendo uma abordagem que “se caracteriza pelo fato do presente negar o passado, como um elo com um futuro que não repete as ‘estruturas existentes’, porque no processo de se objetivarem e se reproduzirem elas se transformam” (FERNANDES, 1978b, p. 91).

O mesmo não ocorre no caso brasileiro. Segundo demonstra Fernandes (2005), no Brasil as nossas elites agiram de modo a conservar as estruturas sociais do período colonial. Por esta razão, nos debruçamos sobre o caso brasileiro a partir de uma perspectiva funcionalista. Partindo da análise estrutural-funcional, elaboramos um quadro explicativo e o comparamos ao caso típico europeu. O que nos interessa no caso

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

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

brasileiro é “descobrir e explicar como se processa a persistência das causas” (FERNANDES, 1978b, p. 102) de nossos dilemas educacionais.

Com o quadro analítico montado a partir dessas duas etapas, nos detemos a analisar a educação em si. Esta análise ocorreu em termos de estrutura e função, ou seja, continuamos com nossa abordagem estrutural-funcionalista, mas nos dedicando em específico à função social que a educação desempenha na manutenção das estruturas de desigualdade social.

O conhecimento sociológico dos fenômenos sociais em termos de função constitui, primariamente, um conhecimento das condições reais em que eles se manifestam e dos efeitos objetivos que eles produzem. Uma tentativa, em suma, de representar, racionalmente, a vida social através de seus mecanismos ou processos sociais mais profundos, que só se refletem na superfície, mediante as atitudes e as ações dos indivíduos ou as atividades de grupos e instituições, em alguns dos seus efeitos, quase sempre os menos consideráveis ou significativos. (FERNANDES, 1978a, p. 292)

Visamos a reconstrução analítica dessa realidade social estando cientes que não poderemos remontá-la em exata perfeição descritiva. Contudo, por meio dos métodos e quadros de referência acima adotados acreditamos que desenvolvemos uma pesquisa qualificada e completa dentro do possível, pois, assim como Florestan Fernandes, os pesquisadores também estão condicionados pelas circunstâncias de seu tempo histórico.

## **CAPITALISMO E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA 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**

Partindo da hipótese de Weber (2004) sobre a correlação entre *ethos* religioso e desenvolvimento econômico da sociedade, entendemos que 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 Federal (NOGUEIRA, 2012), as condições de desenvolvimento do sistema capitalista se processariam de maneira diferente no caso brasileiro.

Segundo Fernandes (2005), nossa adesão ao Capitalismo ocorreu a partir da adaptação econômica às pressões exercidas pelo mercado externo. Nossas elites agiram de modo a preservar as estruturas sociais do período colonial, sobretudo às de dominação de caráter estamental, as adequando às novas demandas econômicas. Como consequência, nos inserimos na lógica capitalista sem usufruir plenamente dos avanços do Liberalismo, principalmente aqueles referentes às liberdades individuais.

Analisando o caso da Inglaterra, Marshall (1967) constatou que o exercício da cidadania ocorre quando há o acesso pleno a três tipos de direitos: os civis, os políticos e os sociais. Os direitos civis se vinculam às liberdades individuais; os direitos políticos estão relacionados à participação na política institucionalizada; enquanto os direitos sociais são os serviços estatais voltados à garantia mínima de bem-estar da população.

De acordo com Marshall (1967) o desenvolvimento desses direitos foi subsequente. A partir das liberdades individuais novas demandas sociais surgiram. Com a participação política, essas demandas foram sendo conquistadas e institucionalizadas na forma de políticas públicas. Tal processo não ocorreu rapidamente – transpassando os séculos XVIII, XIX e XX – e tão pouco de maneira homogênea. Nos países que lideraram o processo de implantação do pensamento liberal e estabilização do sistema de produção capitalista houve certa correlação com o modelo proposto por Marshall.

Próprio às democracias liberais desenvolvidas, o modelo conceitual de “cidadania” estaria comprometido em terras brasileiras. No Brasil esse modelo não possui aplicabilidade, ao menos nessa ordem. Em uma sociedade de 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**

escravocrata, a mão de obra livre, inerente ao sistema capitalista, era exceção à regra. A igualdade formal entre os homens, o mínimo para a celebração de contratos, era uma conquista ainda não alcançada em terras brasileiras. Nossa história de participação política não é menos problemática, assim como nossos direitos sociais. Estes últimos conquistados de maneira mais acentuada apenas na Constituição Federal de 1988.

## **EDUCAÇÃO NA COLÔNIA E NO IMPÉRIO: UMA VISÃO PANORÂMICA**

Um texto mais completo demandaria maior aprofundamento e esbarraria nos limites do formato deste trabalho. Com isso em mente, visamos a construção de um quadro generalizado dos fenômenos educacionais brasileiros e buscamos nos debruçar sobre a atuação do Estado e de seus agentes políticos com relação à sistematização da educação nos períodos citados.

A formação do Estado-nação e a implantação do Capitalismo foram essenciais para a consolidação de uma nova forma de organização social. Contudo, acreditamos ser necessário não esquecer um evento específico: a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808. Não pretendemos tratar aqui das profundas transformações culturais engendradas pela chegada da família real em terras brasileiras, mas cabe uma ressalva sobre um dos impactos causados.

Além dos ajustamentos feitos para receber a coroa portuguesa, também é necessário rememorar que passamos a receber gradativamente a presença de imigrantes europeus. Essa diversificação populacional gerou novos impulsos sociais, modificando o comportamento psicossocial de determinadas camadas da população (FERNANDES, 2005). Sinais de uma tímida liberalização econômica podiam ser percebidos, apesar do tipo de mão de obra predominante continuar sendo a escrava (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 44-45). Disso concluímos que os ventos de mudanças trazidos da Europa não foram suficientes para engendrar transformações estruturais de caráter econômico, político e 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**

Nossas elites não estavam dispostas a abrir mão de sua condição de dominação e tão pouco permitir uma plena liberalização da economia. O meio termo entre progresso forçado e conservação desejada encontrou na figura de Pedro de Alcântara, herdeiro da coroa de D. João VI de Portugal, a tentativa de implantação de uma espécie de "monarquia constitucional" (idem, p. 46), fazendo com que a formação do Estado independente brasileiro apresentasse características distintas às demais nações americanas e, sobretudo, às europeias. O império de D. Pedro I do Brasil era uma continuação da situação colonial e não uma ruptura de fato em termos estruturais.

A ampla maioria da população brasileira no período imperial não tinha margem se quer para a disputa política dentro dos limites da democracia liberal, não sendo possível defender a existência de "cidadãos" nos moldes do esquema analítico de Marshall (1967). Com o sufrágio universal sendo um devaneio distante, "a condição de 'brasileiro' não implicava no gozo de todos os direitos de participação na vida política" (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 49). A participação prejudicada na política institucional é um poderoso condicionante à manutenção do *status quo*, o que colabora para externar e aprofundar os vícios de uma democracia que se pretende liberal. Nesse contexto, a educação cumpria papéis bem definidos no projeto centralizador do Império.

Ler, escrever, contar e crer por meio de saberes como a língua nacional, aritmética, cálculos, geometria, história nacional, religião católica, apostólica e romana, por exemplo. Para as meninas, uma redução no campo da matemática e uma inclusão no campo da "ciência da casa". Ao definir o repertório de saberes da escola primária, o Estado explicita o que pretende: agir sobre meninos e meninas. Ação que busca unificar a língua, selar ainda mais os vínculos do Estado com a Igreja católica e criar uma história para o Brasil, sendo o texto da Constituição uma peça-chave neste projeto, a ponto de ser recomendada, 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**

corpo da lei, como leitura para as escolas de primeiras letras.  
(GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 54)

Enquanto na Europa as revoluções burguesas iam em direção à laicização do Estado, no Brasil a Igreja Católica ainda se fazia sentir nos rumos políticos da nação por estar vinculada ao Estado brasileiro. Mesmo com a construção de uma nova lógica jurídica, o entrelace entre Estado e Igreja se mantinha estruturalmente (idem, p. 58). Ressaltamos que o Brasil colonial não recebeu influências diretas da Reforma Protestante, assim como os impulsos de transformação estrutural engendrados por esse movimento religioso. Em uma colônia em que tais influências passavam longe a ação católica encontrou um terreno fértil para propagação de seu *ethos*.

No caso europeu o tipo de instrução escolar atingia a diversos objetivos: a consolidação do pensamento liberal, sua reprodução para as gerações seguintes e o treinamento de mão de obra para ingresso no mercado de trabalho. Portanto, a educação europeia de caráter liberal possuía objetivos bem definidos e que nivelavam formalmente todos os sujeitos que eram contemplados com a ação do Estado (SAVIANI, 2017). No caso brasileiro, dado o caráter escravocrata da economia imperial, a educação perdia uma de suas principais dimensões: a formação para o trabalho livre e assalariado. Cabia então à educação cumprir apenas sua tarefa de preparação moral e conformação à ordem.

A educação pública oferecida pelo Estado imperial passaria a ser marcada pelo recorte de cor, gênero e origem social. A distinção social se manifestava no tipo de estabelecimento educacional acessível a determinada parcela da população. Enquanto os estabelecimentos estatais passaram a carregar a fama de acolher crianças e jovens sem “bons precedentes”, “em geral, as famílias mais abastadas não enviavam seus filhos aos mestres públicos, preferindo a aprendizagem no domicílio ou em aulas particulares” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 507). O quadro se torna mais dramático ao notarmos que essas ações do Estado brasileiro eram executadas a partir de iniciativas pontuais 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**

autoridades que não configuravam continuidade em termos de políticas públicas. Devido à organização não sistemática nossa educação se manifestava de formas diversas nas diversas localidades do território nacional.

Alguns estabelecimentos eram pensados exatamente para a contenção e resgate moral. É o caso do Instituto de Menores Artesãos do Rio de Janeiro, criado em 1861. Especificamente nesse momento histórico o país passava por uma série de crises devido à vacância no trono. A educação prisional brasileira do século XIX era utilizada como instrumento de controle visando domar o enorme contingente de pobres e marginais. Vale destacar que “as penas deviam ter em vista não apenas reprimir, mas também recuperar moralmente o detido” (ARAÚJO; CORD, 2017, p. 238). A educação oriunda do pensamento liberal europeu era vista como um instrumento de desenvolvimento, enquanto a educação do Brasil imperial era voltada à manutenção das estruturas estamentais existentes em nossa sociedade.

### **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

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, entendemos 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, ao contrário das nações europeias, o Brasil não apresentaria uma preocupação sistemática em institucionalizar a educação já no século XIX, 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 negativas. Defendemos

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 à forma como nos inserimos no Capitalismo, ou seja, de maneira dependente e heteronômica (FERNANDES, 2005). Por tais razões, defendemos que aprofundar nossas investigações e refinar nossas análises sobre 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 examinando o passado, tentando compreender o presente e criando subsídios para interferirmos no futuro.

## **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, C. E. M.; CORD, M. M. "Nesse grande rebanho de tantas ovelhas más": O Instituto de Menores Artesãos do Rio de Janeiro corrigindo e produzindo o futuro trabalhador livre, 1861-1865. In: CORD, M. M.; ARAÚJO, C. E. M.; GOMES, F. S. (Orgs.) **Rascunhos Cativos**: Educação, escolas e ensino no Brasil escravagista. 1. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ/7Letras, 2017. p. 233-252

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 17 de agosto de 2018.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2018.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, Dec. 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**

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978a.

\_\_\_\_\_. **A condição de sociólogo**. São Paulo: HUCITEC, 1978b.

\_\_\_\_\_. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

GONDRA, José Gonçalves ; SCHUELER, A. F. M. . **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2017.

MARSHALL, T. H. Cidadania 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 "objetividade" do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte 1. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001. p. 107-154

\_\_\_\_\_. **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 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](mailto:paulinhabc2@gmail.com)

**Pablo Silva Machado Bispo dos Santos, UFF,**

[pablobispo@id.uff.br](mailto: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

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

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

sua vida escolar. Percebia a escassez de formações oferecidas, principalmente em 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 km<sup>2</sup>, 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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 formar esses professores para preparar os seus alunos para o primeiro ano de 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.

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

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

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 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



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EMPREENDEDORISMO NO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR TECNOLÓGICO**

**Paula de Macedo Santos – UFRRJ**

[paulademacedo@yahoo.com.br](mailto: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 mídia e da inserção do tema empreendedorismo como componente curricular de diversos níveis da educação, dentre outras medidas.

Identificamos que, há algum tempo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passou a incentivar a inclusão do tema empreendedorismo nos currículos escolares, sobretudo no Ensino Médio. Observamos tal orientação em programas de governo como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o (PROEJA) e no Ensino Técnico e Superior Tecnológico.

Apesar disso, foi observada pouca informação referente à inserção do tema empreendedorismo nos currículos. O presente texto apresenta os resultados do levantamento bibliográfico a respeito da “Formação para empreendedorismo” e sua abordagem pela área de Educação, como componente curricular do Ensino Técnico e Superior Tecnológico.

O levantamento foi realizado na Scientific Electronic Library Online (SciELO); no Indexador Online de Periódicos na Área da Educação da Fundação Carlos Chagas

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

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

Filho (Educ@); nas Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses Digitais (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A partir dessa proposta pretendemos contribuir com a área de Educação ao apresentar as tendências da produção científica sobre o tema empreendedorismo na Área, sobretudo, no Ensino Técnico e Superior Tecnológico. Esse levantamento apresenta as primeiras considerações a respeito desse tema como projeto de tese de doutoramento.

### **O tema do empreendedorismo**

As mudanças que ocorrem nos modos de produção e no mercado de trabalho demarcam a ausência gradativa do Estado como promotor do trabalho para a população. Atualmente, 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.

No atual contexto, os ideais da empregabilidade, como a “capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece” (GENTILI, 1998, p. 89), não são mais capazes de garantir uma ocupação no mercado de trabalho formal. A partir daí, o empreendedorismo tem sido incentivado como possível alternativa para o trabalhador desempregado, que deve criar ou recriar as suas oportunidades de inserção no mundo do trabalho e driblar a falta de oportunidades.

O mérito individual passou a determinar a conquista de ocupações no mercado de trabalho. Diante dessa realidade, temos a pedagogia das competências como reguladora do mercado de trabalho. De acordo com Marise Ramos (2006, p. 56), 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**

pedagogia, os atributos individuais do trabalhador e a capacidade de realizar tarefas ganham destaque. É uma ação pedagógica centrada nas habilidades e no mérito individual, assim como os ideais de empreendedorismo.

Ela é decomposta em qualificações básicas – capacidade fundamental necessária para realizar uma tarefa ou atividade determinada, podendo compreender destreza manual e certas aptidões mentais; e qualificações ocupacionais – conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para desempenhar-se num posto de trabalho (RAMOS, 2006, p. 56).

Além da pedagogia das competências como reguladora do mercado de trabalho, surge a exigência do indivíduo se tornar um trabalhador de novo tipo, que é um trabalhador flexível, polivalente e capaz de se adaptar as mudanças no mercado de trabalho.

Por essa ótica, a emergência da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem tributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência (RAMOS, 2006, p. 66).

As exigências de “competências” dos trabalhadores de novo tipo surgem como um mecanismo, acionado pela burguesia, que tem como objetivo reconsolidar as bases de acumulação de lucro, diante da crise do capital e do desemprego estrutural. Essa situação coloca o trabalhador numa situação de vulnerabilidade em relação 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**

contratos de trabalho e “reestruturações nas organizações das indústrias ou no mercado de trabalho” (ALVES, 1995, p. 25).

Na atual conjuntura, ser flexível para o mercado de trabalho é compreender quando o momento não está favorável para a conquista de um emprego formal e, com isso, buscar outras alternativas para a geração de renda. Seria acionar o espírito empreendedor adormecido em cada um de nós, abrir um negócio e torna-se o seu próprio patrão.

Os “ideais do empreendedorismo” estão sendo cada vez mais assimilados e disseminados em diversos níveis e modalidades da educação. Um tipo de “educação” que tem como referência a pedagogia das competências, por intermédio das políticas públicas educacionais, principalmente, para o Ensino Técnico e Tecnológico. Dessa forma, o Estado controla o tipo e a qualidade da educação que será recebida pela população, que passa a ser usada como instrumento para transmitir os ideais da classe dominante e defender os interesses da burguesia.

Nesse sentido, temos um Estado que atua a favor dos interesses do capital ao adotar políticas públicas que atuam na formação de trabalhadores de acordo com as necessidades e demandas dos empresários.

A partir dessa tese, poderíamos compreender a ordem capitalista como um processo de produção e reprodução da sociedade na qual a própria reprodução pressupõe, paradoxalmente, um processo de conservação e ruptura articuladas dialeticamente (SOUZA, 2010, p. 38).

A burguesia, como classe dominante, utiliza os espaços educativos para educar a população, transmitindo a sua ideologia e com isso agir na manutenção dos seus privilégios de classe em detrimento do bem comum, ao contrário do que uma política pública pensada a partir das demandas da população deveria atuar.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 da reestruturação do capital e sua ofensiva a classe trabalhadora, mediada pela disseminação dos “ideais do empreendedorismo”, elegemos como objeto de estudo a produção científica resultante do levantamento bibliográfico realizado na Scientific Electronic Library Online (SciELO); no Indexador Online de Periódicos na Área da Educação da Fundação Carlos Chagas Filho (Educ@); nas Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses Digitais (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Nosso objetivo é identificar nas publicações científicas levantadas, se o tema da “Formação para empreendedorismo” está sendo abordado pelas pesquisas na área da Educação e o tratamento dado ao tema, tendo como referência o Ensino Técnico e Superior Tecnológico.

Partimos da hipótese que a maioria da produção científica reforça os “ideais do empreendedorismo”, a partir do estímulo ao protagonismo individual e espírito empreendedor, visando o aprimoramento das habilidades individuais para gerenciar ou criar novos empreendimentos. Além disso, essa produção científica parece estimular a atividade empreendedora ao apresentá-la como possível alternativa de fonte de renda e sobrevivência do trabalhador no mundo do trabalho.

Diante do exposto, parece que as políticas públicas para educação, que deveriam atender as demandas sociais, perderam a sua condição de direito e passaram a atuar a favor dos ideais capitalistas. Essa atuação deve-se às novas relações de trabalho estabelecidas, já que a classe dominante precisa atuar na manutenção das relações sociais, de forma que não altere a estrutura social vigente. Para esse fim, aciona a educação como ferramenta para educar os trabalhadores para a nova realidade, tendo o Estado como mediador do conflito de classes, visando à manutenção do projeto 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**

Assim, na conjuntura atual, caracterizada pelo uso cada vez mais intenso da ciência e da tecnologia nos processos produtivos e na regulação da vida social, visando a subordinação real da classe trabalhadora ao capital, a burguesia tem sido obrigada a redefinir sua ação política no âmbito do Estado, passando a se utilizar de estratégias de construção de consenso na sociedade civil em torno do seu projeto de sociedade, através das quais procura incorporar nesse projeto (SOUZA, 2010, p. 45).

Para alcançar nossos objetivos, 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 a partir do ano de 1996. Este foi dividido em duas etapas. A primeira refere-se à busca nos banco de dados citados, que ocorreu a partir de dois blocos temáticos: “Formação para empreendedorismo” e “Educação profissional técnica e tecnológica”. Para levantar as publicações científicas referentes a esses blocos temáticos, utilizamos os termos de busca: 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.

De posse das publicações científicas levantadas partimos para a segunda etapa. Nessa etapa classificamos como pertinentes publicações que tratam do tema empreendedorismo, de forma que foram agrupadas em categorias analíticas de acordo com os assuntos abordados. As demais publicações foram classificadas como não pertinentes.



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

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

Buscamos uma análise crítica a respeito dos fundamentos políticos e ideológicos da produção científica a respeito da “Formação para 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). Os resultados do levantamento bibliográfico e a análise das publicações científicas serão apresentados na próxima sessão.

### **Resultados do levantamento bibliográfico**

O levantamento bibliográfico resultou em 765 publicações. As reuniões nacionais da ANPED apresentaram 28 trabalhos, a biblioteca SCIELO apresentou 90 artigos, o Portal de Periódicos CAPES apresentou 120 artigos, a biblioteca Educa@ 85 artigos, a biblioteca digital BDTD apresentou 332 no IBICT, o Catálogo de teses e dissertações da CAPES apresentou 110 publicações científicas.

Para uma análise mais apurada do nosso tema, elegemos como relevantes apenas as 36 publicações que tratam do tema empreendedorismo e desconsideramos as demais publicações sobre o Ensino Técnico ou Tecnológico que não tinham relação com o tema. As publicações científicas pertinentes foram sistematizadas nas seguintes categorias analíticas: Pedagogia das competências (4); Capital humano (2); Ensino/Formação para empreendedorismo (14); Habilidades empreendedoras (14); Empreendedorismo feminino (1); Empreendedorismo e empresa (1).

No Catálogo da CAPES foram encontradas oito dissertações e duas teses que tratam do tema empreendedorismo na educação, sendo que apenas uma dissertação refere-se ao tema empreendedorismo no Ensino Tecnológico. Na biblioteca BDTD foram encontradas dezessete dissertações e três teses que abordavam o tema do empreendedorismo na educação, sendo que apenas duas dissertações abordavam o tema empreendedorismo no 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**

Em relação aos periódicos, as publicações científicas também não são numerosas. No Periódico CAPES não há publicações a respeito do tema empreendedorismo. A biblioteca SCIELO apresentou quatro artigos que tratam do tema empreendedorismo, mas não eram periódicos da área de Educação. O Indexador Educ@ apresentou onze artigos que abordavam o tema do empreendedorismo e foi o único em que todos os periódicos eram da área de Educação. As Reuniões Científicas Nacionais da ANPED, desde 2000, apresentaram apenas um trabalho que tratava do Empreendedorismo Feminino.

O levantamento nos bancos de dados mostrou que a produção científica referente ao tema empreendedorismo na área da Educação ainda é discreta. A partir dessas publicações, identificamos que o tema do empreendedorismo está sendo abordado numa perspectiva empresarial, pois as categorias analíticas Ensino/ Formação para empreendedorismo e Habilidades empreendedoras concentram a maior parte da produção científica, aproximadamente 39% cada.

A categoria analítica Ensino/ Formação para empreendedorismo não apresenta de forma clara como seria esse tipo de formação, apenas a sua importância no processo de construção de um empreendedor. A categoria Habilidades empreendedoras destaca o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências e habilidades pessoais para tornar-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 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 enfrentar a crise do emprego (GRAMSCI, 2001, p. 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**

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 para “aproveitar” a população excedente criada pela dinâmica populacional, integrando-a toda no mercado capitalista de trabalho [...] (PRANDI, 1978, p. 36).

Na atual dinâmica do capitalismo, a busca pelo desempenho econômico e inovação, acarreta o aumento dos índices de desemprego, deixando como única alternativa disponível para a conquista de uma ocupação, não necessariamente um emprego formal, o investimento pessoal na atividade empreendedora. “Na medida em que o trabalho autônomo não é destruído pelo capital, e na medida em que se alimenta do excedente produzido sob este, estabelece-se entre eles uma relação unilateral, em que o capital mantém em suas mãos as rédeas do processo” (PRANDI, 1978, p. 36).

O empreendedorismo baseado na pedagogia das competências é acionado como forma de educar os trabalhadores numa nova organização do trabalho no contexto neoliberal. “Com o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho – 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, promovendo novas concepções de trabalho e profissões que necessitam de um trabalhador um sujeito autônomo e polivalente. “Nesse contexto, a qualificação é compreendida, cada vez mais, como uma construção social dinâmica, isto é, tomada

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 construto que é síntese das dimensões conceitual, social e experimental” (RAMOS, 2006, p. 54).

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.

O processo de dominação ideológica do Estado ocorre sobre interferência de organismos internacionais multilaterais como o Banco Mundial, que declara que o investimento em educação deve atender as novas exigências do mundo do trabalho, visando o crescimento da economia. Seria o investimento em educação para construir os trabalhadores desejados pelo capital. Partindo dessa lógica, “a competência é apresentada como um bem privado que se deve permutar no mercado ativo e bem informado” (RAMOS, 2006, p. 63).

O objetivo é implantar no ideário dos sujeitos que a alternativa disponível para enfrentar o desemprego é ser protagonista da sua vida profissional, tornando-se empreendedor. “Nesse sentido, essa concepção de educação escolar se volta para a obtenção de maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo” (NEVES, 2010, p. 90).

Nesse contexto, o Estado atua como instância educadora das massas para formar e conformar. Formar mão de obra que atenda as necessidades do capital e conformar a população diante das novas exigências do mercado de trabalho, vulnerabilidade, precariedade e relações de desigualdade presentes na sociedade, ao passo que também transmite a concepção de mundo da classe burguesa. Essa concepção de mundo também domina a produção científica, pois é um espaço de disputa que, no nível da aparência, apresenta a atividade empreendedora como possível alternativa para enfrentar a escassez de oportunidades e relaciona a conquista de uma ocupação ou não a uma questão de habilidades e mérito individual.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 primeiras impressões a respeito da produção científica sobre a “Formação para empreendedorismo”, na área da Educação, apresentam uma perspectiva empresarial das publicações, pois o tema empreendedorismo vem sendo apresentado 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, podendo resultar no aumento da precariedade e da informalidade.

A partir do momento que a inserção e permanência no mercado de trabalho passa a ser concebida como uma questão de mérito individual, referendado no discurso da falta de qualificação profissional dos sujeitos, não há garantias de que a atividade empreendedora irá influenciar a taxa de desemprego formal. Nesse caso, temos apenas o estímulo à atividade empreendedora e desresponsabilização do Estado, por meio da inserção do tema empreendedorismo nos currículos do Ensino Técnico e Tecnológico.

Toda essa relação se dá sob a aparência de uma educação que busca a emancipação dos trabalhadores, mas a sua essência está em promover o projeto social do capital, por intermédio da escola, de forma que passe a ser aceito amplamente pelos dominados. Nesse contexto, o tipo de educação oferecida nas nossas escolas é o resultado de políticas públicas que atuam na manutenção da estrutura social vigente, portanto, não é capaz de transpor as barreiras da desigualdade e atua na conformação da cruel realidade social, pois mesmo tornando-se um empreendedor, nem sempre de sucesso, o trabalhador não terá conquistado a sua ocupação formal e sim, criado.

### **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, Giovanni. A crise do capital e as transformações no mundo do trabalho. **Novos Rumos**, Marília, v. 11, n. 25, p. 24-32, 1995.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1998.

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.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. 223 p.

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.

SOUZA, José dos Santos. Industrialismo, Democracia e Constituição do operariado em classe. **Temas e Matizes**, ugar, v. 9, n. 17, p. 35-49, primeiro semestre de 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 INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL**

**Rodrigo Coutinho Andrade** (DEGEO-GTPS-PPGEduc/UFRJ)

[rodrigoandrade@ufrj.br](mailto:rodrigoandrade@ufrj.br)

**Igor da Costa Andrade** (GTPS-PPGEduc/UFRJ)

[igorgeografo@gmail.com](mailto: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, indissociável da reestruturação político-pedagógica no bojo da ordem societária burguesa, tendo como epicentro apologético a integração dessa modalidade de ensino à formação profissional no contexto de *juvenilização* induzida. Tais mutações almejam de modo prescritivo sob a ótica do capital<sup>11</sup>, como concebido criticamente no exame dos documentos 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 na conjuntura de reestruturação de sua morfologia de modo material e imaterial.

Isto ocorre por meio da consolidação das estratégias de geração de renda no processo de intensificação da precariedade do trabalho e desemprego estrutural, indissociável da reconfiguração dos mecanismos de mediação da luta de classes

---

<sup>11</sup> O que compreendemos aqui como a “*ótica do capital*” consiste na concepção de mundo burguesa, historicamente estruturada para dar sentido ético e moral à lógica da acumulação do capital (Cf. SOUZA, 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**

(SOUZA, 2015). 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 sob essa perspectiva, combinando a setorialização da oferta à reconfiguração das finalidades formativas. Para tal, abordaremos o fenômeno da *juvenilização* da EJA associado às medidas para o recrudescimento da teoria do capital humano, sob as premissas ideológicas da empregabilidade, inexorável da reificação da pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005).

**Os mecanismos ético-políticos da *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, com tendência ascendente, 63,2% das matrículas dentre os estudantes de 15 e 29 anos (INEP, 2017). Esse fenômeno, considerado aqui como induzido, se consolida nos dias atuais como uma das principais faces da identidade da EJA no país, considerado em parte como mecanismo reparador do precoce ingresso no mercado de trabalho do segmento demográfico jovem, inexorável das medidas de exclusão, ou inclusão excludente (KUENZER, 2002), deste na Educação Básica regular, tanto em virtude da intensificação da precariedade estrutural dos sistemas de ensino de caráter público, quanto por meio das medidas de *accountability* educacional no bojo da redefinição programática das políticas educacionais.

No entanto, para 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 no Brasil, 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 societários nesta faixa etária, envolvendo 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**

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, logrando no contexto atual a crise do último nível de ensino da Educação Básica. 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 ativa 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).

Inexorável desta condição programática, Sposito e Carrano (2003, p. 18) identificam que a década de 1990 demarca a reconfiguração das políticas públicas para a juventude, com a finalidade de sua inserção laboral, sendo as medidas da década anterior destinadas para o “enfrentamento da pobreza e prevenção do delito”. Neste contexto são criados um amplo rol de programas federais que integram a EJA à Educação Profissional<sup>12</sup>, acordados às diretrizes dos organismos internacionais para a

---

<sup>12</sup> No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) são criados diversos programas de cunho ministerial. Em relação à EJA destacamos o Programa Jovem Empreendedor executado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), e o Programa Agente Jovem, executado pelo Ministério de Assistência e Previdência Social (MPAS), o Programa Capacitação Solidária. No governo posterior, observamos o incremento aos programas, como Programa Brasil Alfabetizado por meio do Decreto Nº 4.834, de oito de setembro de 2003, o Projovem sendo institucionalizado pela Lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005, assim como o PROEJA por meio do Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Nesse sentido, observamos a redefinição das finalidades formativas para a modalidade de ensino diante dos incentivos à integração com a Educação Profissional, em sincronia à continuidade de sua oferta pelos sistemas subnacionais de ensino e o PBA. Por fim, observamos a redefinição da agenda para a EJA no Brasil pela objetivação das finalidades formativas ancoradas às premissas do mercado de trabalho. Ressaltamos isso pela consolidação do Decreto Nº 6.633, de cinco de novembro de 2008, incluindo com maior proficuidade o Sistema S – SENAI, SESI, SENAC, SEST e SENAT – para oferta gratuita em cursos técnicos para alunos e trabalhadores pobres e desempregados no território nacional, assim como sua estruturação para a Educação Básica, dando início às políticas educacionais do PRONATEC.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 para o trabalho, assim como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Boa parte dos problemas do desemprego juvenil brasileiro é creditada pela OCDE ao sistema de ensino e, por isso, a mesma informa que em 2011, 8,5 milhões de brasileiros com idades entre 15 e 24 anos não haviam concluído o ensino básico e um terço dos indivíduos entre 20 e 24 anos de idade abandonaram a escola sem atingir uma qualificação superior secundária (GOUVEIA, 2014, p. 59).

Para tal, a OCDE passa a recomendar aos países signatários a expansão da escolarização articulado ao ensino profissionalizante, sendo materializada no Brasil, assim como nos países de capitalismo periférico-dependente, por meio do recrudescimento da teoria do capital humano, inexorável das premissas da nova pedagogia da hegemonia. O primeiro movimento pedagógico-curricular atende os determinantes estruturais para a reprodução ampliada do capital no contexto de crise sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2011), ou o florescimento de seu conteúdo enquanto barbárie (ALVES, 2011), reificado na combinação entre a intensificação da precariedade intrínseca às novas morfologias do trabalho<sup>13</sup>, inexorável da segunda vertente que se cristaliza pelos mecanismos de captura da subjetividade (ALVES, 2011) da classe trabalhadora por meio da reconfiguração ético-política da relação capital-trabalho.

Acerca das Diretrizes Curriculares, se ressalta a adequação dos conteúdos à faixa etária dos estudantes, a relevância dos valores culturais e cívicos, e principalmente o caráter flexível do currículo para a abordagem das situações do cotidiano e do mundo profissional, atendendo o artigo Nº 2º da LDB (BRASIL, 2000, pp. 62-67). Contudo, o que destacamos aqui são suas prerrogativas para o mundo do trabalho intrínsecos à Sociedade do Conhecimento (DRUCKER, 1994), sendo esta a centralidade da DCN

---

<sup>13</sup> Vide o processo de *uberização* da classe trabalhadora, as medidas de terceirização das atividades, o conteúdo da Reforma Trabalhista, e as ações oriundas do paradigma britânico categorizado como *zero hour contract* (ANTUNES, 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**

para a EJA, retomando as considerações da LDB: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2000, p. 62).

Tais orientações originaram a reestruturação das políticas públicas para a EJA no Brasil ao longo da década passada e são reproduzidas até os dias atuais. Isto pode ser identificado principalmente com a criação Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) e suas ramificações, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) após do Parecer CNE/CEB N° 20/2005. Tal intento reestruturou em grande parte a EJA no país sob a responsabilidade do governo federal, devido o impulso à integração da escolarização básica de EJA ao ensino técnico-profissionalizante combinado a ação comunitária, mantendo o foco principal na inserção dos jovens excluídos no mundo do trabalho.

Neste sentido, os programas criados pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT) se assentam em tais pressupostos ético-políticos para a juventude, assim como toda a classe trabalhadora, articulando premissas para a formação humana. A primeira aqui destacada é a propagação da ideologia da empregabilidade. Esta se consolida como *ethos* individual-individualizante pós-moderno que promove, além de impulsionar a competitividade e o deslocamento das questões estruturais por meio da atomização da reprodução social e material da vida, a justificativa para a desigualdade socioeconômica. “As diferenças são tomadas em argumentos para a defesa das desigualdades” (RUMMERT, 2000, p. 61) como consequência da sobrevalorização do mérito.

São tidos como “culpados”, ainda, os próprios excluídos, que, por falta de mérito, em decorrência da ausência de atributos positivos naturais ou pela inexistência de empenho real, são considerados artífices de sua própria exclusão. A estratégia de culpabilização da vítima, desenvolvida junto aos setores marginalizados e àqueles 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**

cotidianamente são colocados em situação de exclusão, apenas referenda um elemento, de há muito, constitutivo dos projetos identificatórios difundidos junto às classes subalternas pelo Estado e pelas forças dominantes (RUMMERT, 2000, p. 61 – grifo da autora).

O impulso à ideologia do mérito, que dialeticamente materializa uma sociedade hierarquizada e altamente estratificada, também baliza o discurso da insuficiência do Estado diante dos problemas sociais e da cidadania de novo tipo (NEVES, 2005). Naturalizada a perspectiva da competitividade, por meio da valorização da eficiência, produtividade e individualismo, se aglutina dialeticamente o incentivo à responsabilização social por meio da concepção utilitarista de cidadania para a redução das angústias sociometabólicas. Como forma de “mitigação” das consciências dos vencedores emerge a cidadania utilitária, onde “soma-se o aspecto lúdico e desafiador proposto pelo cotidiano competitivo, que recebe acolhida no imaginário social, constituindo um recurso de afirmação de identidades revestida de positivities” (RUMMERT, 2000, p. 62). Para Souza (2005, p. 9), com a consolidação das premissas da sociedade do conhecimento se materializaram “novos conceitos operacionais de qualidade total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente”, como forma de impetrar os imperativos do regime de acumulação flexível no cotidiano discente. As formas de gestão do trabalho reconfiguram as relações sociais de produção, que se trata da “conformação psicofísica do trabalhador/cidadão às novas exigências do processo de trabalho e de produção” (SOUZA, 2005, p. 9).

A noção de empregabilidade está associada a uma política de seleção da empresa e implica em transferir a responsabilidade da não-contratação (ou da demissão, no caso dos plans sociaux) ao trabalhador. Um trabalhador “não empregável” é um trabalhador não formado para o emprego, não competente, etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 sabe que fatores de ordem macro e meso econômica contribuem decisivamente para essa situação individual (HIRATA, 1997, p. 33 – grifos da autora).

Seria, sinteticamente, a maximização da responsabilização do trabalhador pela sua subsistência e trabalho. Por meio das competências e sua pedagogia, no contexto de crise do emprego, trabalho, empregabilidade e geração de renda, se desloca o conceito de qualificação sustentada como posto fixo no trabalho, ou comprovada mediante o diploma, em decorrência da conformação dos homens e mulheres no contexto de elevada “desempregabilidade”, onde o principal mote seria a responsabilização individual por sua condição material, induzindo sua formação principalmente à sua potencialidade subordinada do saber-fazer. Logo, a Pedagogia das Competências cimenta na escola os pressupostos sistêmicos da administração privada e do comportamento humano, resgatando princípios behavioristas. Sua normatização reside no mesmo campo do gerencialismo, por seguir critérios de avaliação e responsabilização introjetadas nos indivíduos.

Tal face administrativa incorpora os objetivos do regime de acumulação flexível, assim como os pressupostos neoliberais, por meio das medidas de *accountability* que além de proporcionar o controle exógeno, materializa a autorregulação de modo individualizado. Essa seria uma medida central do capital para a educação no âmago da captura da subjetividade, que se fortaleceu com a Pedagogia das Competências.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas 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**

combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (KUENZER, 2017, p. 341).

Dessa forma, impulsionados pela ideologia desenvolvimentista neoliberal, que toma a educação como referencial para o incremento econômico variável, ou como política econômica, ocorre de modo progressivo o recrudescimento da Teoria do Capital Humano. O cerne desta teoria consiste na consideração de que o somatório imputado à produtividade do estoque de capital físico, e do estoque de trabalho, ao longo de determinado tempo corresponde apenas a uma parcela do crescimento econômico. Há um resíduo que não é explicado pelo acréscimo do estoque de capital e de trabalho. E a existência desse resíduo é explicada pelo investimento nos indivíduos, denominado analogicamente “capital humano”, que engloba o investimento em educação formal, treinamento, saúde do trabalhador etc. Desse modo, a Teoria do Capital Humano pretende complementar os fatores explicativos do desenvolvimento econômico, segundo a concepção neoclássica, dando sua interpretação à alta de salários do fator trabalho nos países mais desenvolvidos na época de ouro do capitalismo e explicando, no nível individual, os diferenciais de renda (SOUZA, 2005, p. 3 – grifo do autor).

O segundo ponto a ser destacado no presente estudo se situa no recondicionamento do próprio conceito de cidadania. Concebida a intencionalidade formativa no atual contexto de crise orgânica do capital, ressaltamos também que a oferta de EJA nos programas federais, assim como nos sistemas de ensino, revela a primazia da participação dos sujeitos em ações comunitárias, entendidas então como o protagonismo na escala local abarcando atividades culturais, esportivas e em relação ao lazer. Reiteramos que tal pressuposto é limitante da condição cidadã e derivado direto de sua recomposição despolitizadora, vide a fenomênica impotencialidade da escala do lugar para a superação dos dilemas existenciais-estruturais no contexto de crise, pois



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 abarca as contradições sistêmicas em sua totalidade, logrando um novo sentido para o indivíduo em sua práxis social.

Por meio da reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classe, ocorre a reorientação das estratégias de conformação ético-política da classe trabalhadora (SOUZA, 2015), combinando as formas de regulação social ao regime de produção, endógeno à Pedagogia das Competências. “Trata-se de uma demanda de criação de novos mecanismos de conformação psicofísica e moral do trabalhador/cidadão diante do processo de reestruturação produtiva e da redefinição das relações de poder” (SOUZA, 2015, p. 146). Isto ocorre tanto no chão-de-fábrica para a maleabilidade e adaptação do trabalhador às novas condições de trabalho, quanto na escola pela sobrevalorização da ética burguesa.

Faz parte desta pedagogia a disseminação de formas pseudocientíficas de apreensão da realidade social que valorizam o particular, o local, o efêmero, em detrimento de uma compreensão mais objetiva dos elementos que articulam e dão sentido ao Bloco Histórico que comporta as diversas particularidades da vida social.

A naturalização da ideologia da “mão invisível do mercado” como reguladora eficiente do cotidiano social também faz parte do conteúdo desta pedagogia política. De modo geral, esta pedagogia política constitui o mecanismo pelo qual a burguesia busca formar as competências necessárias à conformação ético-política do trabalhador em uma dinâmica renovada de construção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa (SOUZA, 2015, p. 175 – grifo do autor).

Tal estratagem se enquadra na análise de Neves (2005), acerca da consolidação da nova pedagogia da hegemonia. Isto por sedimentar a educação para o desemprego, principalmente pela repolitização da classe trabalhadora e a apologia da empregabilidade, e consolidar elementos indissociáveis da nova cultura cívica.

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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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, deve: sentir-se responsável individualmente 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).

A cidadania de qualidade nova é intrínseca ao novo ordenamento social que requer a revisão das condutas individuais, corporativas e dos governos (NEVES, 2015, p. 35). Seria resultante da Sociedade do Conhecimento, tomando como sustentação a noção de colaboração social na limitação da participação política por via das estratégias da “democracia consentida” (NEVES, 2015, p. 35), preestabelecidos sobre consensos validados e capilarizados pelos aparelhos privados de hegemonia. Sua materialização se intensifica ao longo dos anos 1990, principalmente após a Conferência de Jomtien, que dá origem ao programa Educação para Todos da UNESCO. Movimento que deu origem ao processo de expansão da escolarização sob os princípios neoliberais, principalmente na consolidação dos princípios da cidadania com foco nos direitos de aprendizagem, na responsabilidade social, desenvolvimento sustentável e geração de renda.

Seria esta a face do “capitalismo humanizado”, que por meio da construção do consenso sobre valores no bojo da dialética mercado-justiça social, promove a reconstrução da privatização dos sistemas de ensino. Com o discurso da crise da escola, e de sua ineficiência na obtenção dos resultados e na garantia da coesão social, a classe empresarial passa a entrar na escola para difundir seu ideário de vida (NEVES, 2015), tendo como base o Relatório Delors (UNESCO, 2000) para a consolidação dos quatro

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

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

pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

### **Considerações finais**

No presente texto objetivamos expor o tratamento teórico sobre as mutações do conteúdo ético-político para a formação de jovens e adultos no país matriculados nos diferentes cursos de EJA, com foco sobre a essência político-pedagógica para o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem. Esta carrega em seu cerne os determinantes estruturais do processo de recomposição burguesa que busca, por meio da reorientação das finalidades formativas, a junção das premissas da Teoria do Capital Humano à requalificação da condição programática da cidadania de novo tipo na contemporaneidade, tendo como foco a população jovem diante de sua potencialidade para o rompimento, mesmo que superficial, da ordem societária burguesa.

### **Referências**

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. Entrevista. [17 de maio, 2017]. São Paulo: **Carta Capital**. Entrevista concedida a Dimalice Nunes.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 3**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 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**

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2017. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 16/08/2018.

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.

\_\_\_\_\_. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017.

MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

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.

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.

\_\_\_\_\_. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador**. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2015.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e Políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set/dez, 2003, n.º 24.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 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**

## **A JUDICIALIZAÇÃO DO ACESSO À CRECHE: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO**

**Roseli Maritan de Aboim Costa**, UNESA,  
[roselimaritan@yahoo.com.br](mailto:roselimaritan@yahoo.com.br)

**Alzira Batalha Alcântara**, UNESA / UERJ,  
[alzirabatalha@hotmail.com](mailto:alzirabatalha@hotmail.com)

**Klaus Felinto de Oliveira**, UNESA,  
[klaus.eu@hotmail.com](mailto:klaus.eu@hotmail.com)

### **Introdução**

O texto objetiva analisar a evolução da busca de vagas em creches, primeira etapa da educação infantil, por meio do Poder Judiciário, e verificar implicações para a organização dos sistemas municipais de ensino. Parte-se do pressuposto que as decisões judiciais, além de desordenar o planejamento dos sistemas municipais, acabam beneficiando as famílias que ingressaram na justiça em detrimento das que não puderam fazê-lo.

A pesquisa consubstancia-se em análise bibliográfica, documental e acesso ao sítio eletrônico do Tribunal de Justiça do estado do Rio de Janeiro (TJRJ), com o descritor “matrícula em creche”. O trabalho optou por analisar exclusivamente as decisões de mérito em segunda instância, posto que o art. 496, I, do Código de Processo Civil estabelece que as decisões contrárias a entes públicos somente terão eficácia quando apreciadas em segundo grau de jurisdição.

A Constituição Federal (CF) e leis federais supervenientes estabeleceram regras gerais para a educação infantil. Com essa perspectiva, 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) traçou mecanismos, prazos e metas para a política educacional, com uma ampliação gradativa de vagas para a educação infantil. A meta 1 do PNE previu universalizar, até 2016, a pré-escola e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de zero a três anos até o final da vigência do plano, em 2024. Entretanto, o TJRJ, além de desconsiderar o caráter progressivo das metas, entendeu que elas são um piso e não teto.

O texto está dividido em três seções, além da parte introdutória e conclusão. A primeira seção contextualiza os marcos desse direito na legislação constitucional e infraconstitucional. A segunda e terceira seções tecem considerações sobre o impacto da judicialização na organização dos sistemas municipais, tendo por base os artigos 208 e 211 da CF, referentes ao mapeamento das decisões no sítio eletrônico do TJRJ.

A emergência da demanda por vagas em creches pela via judicial requer maior atenção dos pesquisadores sobre como os Tribunais decidem, pois os juízes, ao interpretarem a legislação educacional, estão redesenhando as políticas. Assim, pretende-se contribuir para o debate acerca desse fenômeno, que se manifesta de forma intensa na saúde, mas já ganha terreno no campo educacional, notadamente na educação básica.

### **Marcos legais da educação infantil**

A CF é um marco na garantia do direito à educação infantil. Consignou no artigo 208, inciso IV, o dever de o Estado assegurar o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1988). O texto inicial, não aprovado, expressava preocupação do legislador com a capacidade material do ente público. Por isso, a expressão era “oferta de vagas”, a ser implementada de forma progressiva (DUARTE, 2016). A partir da redação final dada à CF, o Supremo Tribunal Federal (STF) consolidou o entendimento de que a educação infantil deve ser assegurada, “por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu 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**

de concretização, a avaliações meramente discricionárias da Administração Pública” (BRASIL, 2017, p.2).

A legislação infraconstitucional veio ao encontro das garantias constitucionais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforçaram o acesso à educação básica como direito público subjetivo, a partir da pré-escola, isto é, de 4 a 17 anos de idade. Portanto, qualquer cidadão pode acionar o Poder Judiciário para exigir o cumprimento do direito pelo Estado. Segundo Cury e Ferreira (2009), a partir dessa normatização, a educação passou a contar com instrumentos jurídicos para materializar a legislação. Embora a CF e a LDBEN tenham assegurado que o direito público subjetivo se inicia com a pré-escola, o Poder Judiciário tem estendido a proteção jurisdicional à creche.

O censo escolar de 2016 indica que o atendimento na pré-escola era de 84,3%, enquanto que na creche era de 25,6% (BRASIL, 2016). Esses números demonstram que a universalização da educação infantil, principalmente a primeira etapa, ainda é um desafio. Do expressivo contingente de crianças entre 0 e 5 anos excluído da educação infantil, quase 70% que estão fora são os mais pobres, enquanto que a frequência é quase universal para as classes mais ricas. Esses números retratam a desigualdade social, econômica e cultural do Brasil.

Nesse contexto, é necessário garantir a igualdade, por meio de políticas públicas que beneficiem os mais vulneráveis. No entanto, vale destacar a observação feita por Arroyo (2010), de que as políticas públicas precisam superar o viés compensatório, de que são conduzidas para mitigar os problemas da pobreza, visto que “pretendem compensar carências, desigualdades, através da distribuição de serviços públicos. Os desiguais como problema, as políticas como solução” (ARROYO, 2010, p. 1387). As políticas públicas, segundo o autor, materializam direitos conquistados na luta dos desiguais. Quando não há organizações coletivas com capacidade de mobilização, os indivíduos são reduzidos a meros clientes que batem à porta do Judiciário reivindicando vagas em creches, hospitais e 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**

Essa dinâmica, focada no individual, compromete a capacidade da sociedade se auto-organizar, despolitiza o processo de conquista dos direitos e, em alguns casos, pode prejudicar o direito à infância das classes que mais precisam. Ademais, embora, do ponto de vista formal, todos possam judicializar, os setores mais vulneráveis têm menos possibilidade de acionar o Poder Judiciário. Santos (1995, p.170), há muito, já sinalizava que a “distância dos cidadãos em relação à administração da justiça é tanto maior quanto mais baixo é o estrato social a que pertencem e que essa distância tem como causas próximas não apenas fatores econômicos, mas também fatores sociais e culturais”.

Na abertura do Encontro de Diretores da Educação Infantil no ano de 2018, o discurso do então Secretário de Educação do município do Rio de Janeiro, Cesar Benjamin<sup>14</sup>, expressou preocupação com a judicialização. Ele destacou que o município tinha 43% das crianças de zero a quatro anos matriculadas em creches. Acrescentou que o desempenho da Secretaria Municipal de Educação (SME) pode ser considerado excepcional, dado que entre 2008 e 2017 o atendimento na rede própria passou de 28.895 crianças para 60.215, um aumento de 108%. Apesar de o esforço feito pela SME para ampliar as vagas em creches, preservando a qualidade do atendimento, a Defensoria Pública (DP) considerou pouco, em razão da existência de uma fila que necessitaria ser zerada. Para o ex-secretário, a Defensoria não sabia o que estava fazendo, como também não buscou dialogar com outras instituições nem com os educadores, pois a “ampliação da oferta de vagas e a melhora da qualidade do serviço ampliam mais do que proporcionalmente a demanda por matrículas, de modo que as duas variáveis, oferta e demanda de vagas, não convergem” (BENJAMIM, 2018)<sup>15</sup>.

A atuação da DP, na tentativa de assegurar direitos, pode gerar ações desmedidas. Como exemplo, vale citar o agravo de instrumento nº 0056705-

<sup>14</sup> O Secretário Municipal de Educação Cesar Benjamin foi exonerado do cargo pelo prefeito Crivella no dia 11 de julho de 2018.

<sup>15</sup> BENJAMIN, Cesar. Encontro com Diretores da Educação Infantil - Abertura com o Secretário de Educação Cesar Benjamin, 24 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yxk32Xt3aZ4>>. Acesso em: 22 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**

28.2014.8.19.0000, originário de uma ação civil pública que buscou, por meio de liminar, a suspensão das Resoluções que impediam a matrícula de crianças com menos de seis meses de idade nas creches municipais do Rio de Janeiro. No mesmo instrumento jurídico, a DP também pretendeu a destinação de espaço e estrutura adequados para a coleta e armazenamento de leite materno, além de “panelas, utensílios e equipe com treinamento para a manipulação do leite materno, sendo disponibilizadas mamadeiras para administração do leite com identificação individual”. O Tribunal observou que a concessão da demanda “depende de avaliação prévia e de um estudo mais aprofundado acerca da viabilidade prática da implementação efetiva do que foi pedido nas creches já existentes, além da análise e preparação para o inevitável impacto orçamentário decorrente da medida” (RIO DE JANEIRO, 2015, p.1). Cumpre lembrar que o pedido da DP implica ofensa ao princípio do planejamento orçamentário previsto nos artigos 165 e 167, I, da CF e no artigo 1º da Lei de Responsabilidade Fiscal.

Como observou Cesar Benjamin (2018), a DP e o próprio judiciário não têm, muitas vezes, competência técnica e estrutura para atuarem e por isso o diálogo é fundamental. A SME, atuando em conjunto com o MP, estabelece critérios<sup>16</sup> que orientam um sorteio ao qual se submetem todos os potenciais beneficiários. Adverte que,

quando um juiz decide garantir vaga a uma criança específica em detrimento das demais, ele ofende o princípio da igualdade. [...] A judicialização do debate sobre direitos sociais não é um bom caminho. [...]. As decisões do Judiciário sobre isto não são nem racionais, nem justas, nem eficientes. Na verdade, agravam os problemas, pois drenam recursos escassos e criam privilégios (BENJAMIN, 2018).

---

<sup>16</sup> Os critérios que orientam os sorteios que o Secretário se refere são os seguintes: a) pontuação a crianças beneficiária do Cartão Carioca ou do Programa Bolsa Família; b) crianças com deficiências, c) crianças expostas à violência doméstica, que convivem com usuários de drogas, que tenham parentes próximos acometidos de doenças graves ou filhos de presidiários.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 no sítio eletrônico do TJRJ ilustra a intensa judicialização em 2018. O quadro 1 não abarca apenas o município do Rio de Janeiro, mas todo o Estado.

Quadro 1: Evolução da judicialização do acesso à creche de 2010 até março de 2018.

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	1º trimestre 2018
8	8	55	78	135	219	237	296	305

Fonte: sítio eletrônico do TJRJ.

A intensa judicialização expressa um descrédito em relação ao Poder executivo, como também o não cumprimento dos direitos sociais. Entretanto, tal mecanismo pode aprofundar as desigualdades, visto que são ações focalizadas comprometendo a noção de direito universal.

### **Judicialização do acesso à creche no TJRJ**

O aumento de demandas judiciais com a concessão de liminares determinando que se efetue a matrícula “em creches públicas ou privadas, às expensas dos recursos públicos destinados à educação obrigatória, vem sofrendo rápido crescimento” (LOMBARDI, 2014, p. 389).

O PNE (2014/2024) previu, na meta 1, universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e “ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Ao analisar as decisões judiciais, Gotti (2016) demonstrou que as metas do PNE fundamentam a defesa elaborada pelos municípios para o estabelecimento de vagas, de forma progressiva, na educação infantil. Entretanto, o TJRJ manifestou que, em relação à creche, entendida como um direito fundamental, não se pode considerar meta atendida. “O cumprimento da meta legal pelo município réu não tem o condão 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**

extinguir a obrigação, sendo a demanda persistente”<sup>17</sup>. Ou seja, o Tribunal, nesse caso, interpretou que as metas do PNE são “consideradas piso e não teto” (GOTTI, 2016. p. 102). A autora explica que, para enfrentar o problema da judicialização recorrente à creche, o município de São Paulo elaborou uma engenharia jurídica consubstanciada no diálogo interinstitucional. O principal objetivo é eliminar as filas de espera e cumprir os parâmetros de qualidade do Conselho Nacional de Educação<sup>18</sup>.

No caso do estado do Rio de Janeiro a presente pesquisa abarcou o período de 1988 até 2016. Foram encontrados quatrocentos e trinta e oito acórdãos (438), sendo que a primeira demanda judicial que chegou ao TJRJ, só ocorreu a partir de 2004, no município de Rio Claro. Trata-se de uma apelação proposta por responsáveis de um menor, cuja sentença de improcedência do pedido no primeiro grau foi revista pelo Tribunal, que concedeu a vaga em creche. A evolução desse fenômeno pode ser visualizada no gráfico 1, elaborado com base nos acórdãos.

Gráfico 1: Evolução da judicialização da educação no estado do Rio de Janeiro: 2004/16.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da consulta ao sítio eletrônico do TJRJ.

<sup>17</sup> RIO DE JANEIRO – TJRJ – 16ª Câmara Cível – Reexame necessário nº 00256676220128190066 RJ (0025667- 62.2012.8.19.0066) – Relator: Des. Carlos Jose Martins Gomes – j. 04.08.2015.

<sup>18</sup> Alessandra Gotti, advogada e membro do Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Educação Infantil de SP, indicou a necessidade de diálogo e de planejamento para solucionar a fila de espera. Blog de Olho na educação Acompanhe de perto o Brasil. 16 ago. 2017. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/de-olho-na-educacao>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

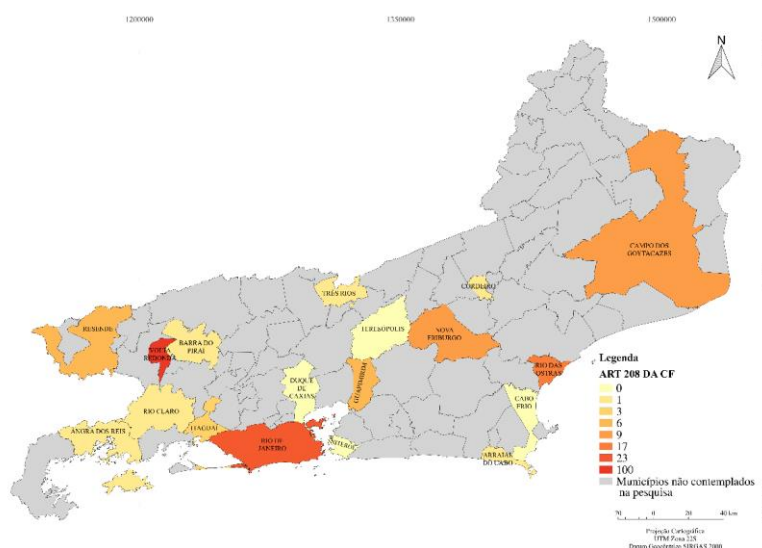
**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE**  
**VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ**  
**XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE**

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

A escalada da judicialização é emblemática. De forma geral, as concessões de vagas em creches são baseadas na proteção integral da criança e do adolescente. O Tribunal argumenta que a educação infantil é direito público subjetivo, e, por isso, cabe ao poder público assegurar vagas a fim de atender à demanda. Para tanto, apoiam-se nos artigos 6º, 205, 208, IV, e 211, § 2º da CF (BRASIL, 1988); nos artigos 4º, 53 e 54, I do ECA (BRASIL, 1990); e nos artigos 4º, I, e 11 V da LDBEN (BRASIL, 1996), além das jurisprudências do STF, Supremo Tribunal de Justiça e do TJRJ.

Os artigos do ECA e o 208 da CF foram os mais citados para justificar os pedidos nos acórdãos. Entretanto, o artigo 208 da CF tem uma peculiaridade, pois, dependendo da interpretação dada, serve para fundamentar o pedido no Judiciário, como também a política municipal em relação às creches. Diante dessa peculiaridade, optou-se por mapear os municípios, onde as demandas judiciais fundamentaram-se no art. 208 da CF.

Mapa 1: Judicialização do acesso à creche. Fundamentação - artigo 208 da CF.



Fonte: Mapa elaborado a partir do sítio eletrônico do TJRJ.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 municípios argumentam que a educação infantil não é direito público subjetivo, já que parte dessa etapa - 0 a 3 anos - não é considerada obrigatória. Para Corrêa (2014), tal argumentação é ignorada pelo Judiciário. Por isso, caberia explicitar tanto o custo quanto os dados que evidenciem vontade política de ampliar a oferta de vagas.

**Federalismo educacional e seus desafios: atuação prioritária ou exclusiva?**

Outro artigo que fundamenta os acórdãos e suscita interesse é o artigo 211 da CF, visto a interpretação dada pelos Tribunais acerca do federalismo educacional. O artigo, de forma expressa, indica que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

Colaboração no Estado Federativo cooperativo expressa um modo de atribuição e exercício conjunto de competências. Conforme Araujo (2010, p.750), a CF pretendeu “romper a lógica do movimento pendular entre centralização e descentralização, associando um dos padrões de organização federativa mais descentralizados das federações existentes no mundo”. Para tanto, faz-se necessário regulamentar as competências comuns dos entes federados, como disposto no art. 23 da CF<sup>19</sup>. Encontra-se na Câmara o PLP 448/1017, apensado ao PLP 413/2014, com objetivo de regulamentar a cooperação federativa na área da educação, instituindo o Sistema Nacional de Educação (SNE).

A indefinição dos papéis de cada nível de governo resulta em duplicação de esforços ou omissão do Estado nas tarefas que lhe cabe. No federalismo educacional, marcado por uma descentralização com pouca coordenação entre os entes federativos, iniciou-se um “jogo de empurra” com a tentativa de repassar encargos, principalmente para os municípios (ABRUCIO, 2002).

---

<sup>1919</sup> O art. 23 define as competências comuns da União, 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**

Quando questões relativas ao federalismo educacional são decididas pelo Judiciário, para a maioria dos desembargadores, a competência administrativa de forma “exclusiva” pertence ao ente municipal. Essa interpretação corrobora o processo de municipalização da educação infantil.

No estado do Rio de Janeiro o embrião desse processo foi a Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEE) nº 2614/2003, que no art. 4º, parágrafo único determinou que “Não serão realizadas novas matrículas para a educação infantil, face ao gradativo processo de municipalização” (RIO DE JANEIRO, 2003). O MP propôs uma Ação Civil Pública (ACP) para impedir a retirada do ente estadual da educação infantil. No entanto, para o Tribunal, a CF deixou clara a “vocação dos Municípios para atender, com exclusividade, a educação infantil”. Ademais, segundo o Tribunal, a referida Resolução se insere no âmbito da discricionariedade da Administração “não parecendo lícito impor ao Estado do Rio de Janeiro uma competência que não lhe é atribuída pela Lei ou pela Constituição Federal, especialmente em tema de obrigação que gera despesas financeiras” (RIO DE JANEIRO, 2005).

A partir dessa interpretação jurídica, há que se fazer duas observações: 1ª) atender prioritariamente a educação infantil não significa exclusivamente. Ou seja, os outros entes da federação não estão isentos de atuar na garantia do direito à educação infantil. 2ª) Ao se interpretar o federalismo educacional de forma restritiva, há graves consequências, diante da provável incapacidade financeira de o município arcar, de forma exclusiva, com a educação infantil. Essa interpretação ignora a solidariedade federativa.

### **Conclusão**

Ainda que o processo de judicialização seja intrínseco à dinâmica das sociedades democráticas contemporâneas, para Garapon (1998), o Judiciário surge como “muro das lamentações”. Emerge como estratégia para defender direitos, perante a descrença na política. Estudos indicam que, apesar dessa dinâmica pressionar o ente municipal, 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**

número total de vagas em creche ou pré-escola disponibilizado pela prefeitura não se altera (CORREA, 2014; GOTTI, 2016). O que ocorre é um desrespeito à fila de espera.

Melhorar o nível de educação da população requer políticas públicas que impactariam diversos sentidos da vida. Ou seja, “acaba sendo mais produtivo do ponto de vista social (bem como do fiscal) prevenir do que remediar, através de investimentos em educação” (OLIVEIRA, 2015, p. 26).

Para tanto, urge considerar o federalismo educacional, pois no contexto de 5.570 municípios, com diferente capacidade técnica e financeira, não é plausível interpretar como competência exclusiva desse ente oferecer educação infantil. A judicialização também pode não ser o melhor caminho, porquanto o Poder Judiciário não tem condições de prover políticas públicas complexas, como a educação infantil, por meio de sentenças.

Esse é um atalho que atravanca a discussão, limita o diálogo, despolitiza o processo de luta por políticas públicas universais e pode prejudicar os setores mais vulneráveis da sociedade. O grande desafio no horizonte do século XXI é a ampliação do diálogo para diminuir as desigualdades no contexto do Estado capitalista.

## **Referências**

- ABRUCIO, F. L. *A experiência de descentralização: uma avaliação*. Seminário Balanço da Reforma do Estado no Brasil- A Nova Gestão Pública, Brasília, 2002.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, 2010.
- BENJAMIN, C. Encontro com Diretores da Educação Infantil - Abertura com o Secretário de Educação Cesar Benjamin, 24 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yxk32Xt3aZ4>>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- 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, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 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, Edição Extra, nº 120-A, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Censo Escolar 2016/ *Notas Estatísticas*. Brasília-DF | Fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. *Recurso Extraordinário 1.076.911*. Relator Ministro Celso de Mello, Brasília, 22 de setembro de 2017.

CORRÊA, L. A. *Judicialização da política pública de educação infantil no Tribunal de Justiça de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Direito. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

CURY, C. R. J. e FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. *Revista CEJ*, nº 45. Brasília, DF: CFJ, 2009.

DUARTE, C. S. *Políticas públicas educacionais: sistematização da base normativa e análise dos mecanismos jurídicos de articulação e institucionalização*. 2016. Disponível em: <<http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/14592>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

GARAPON, A. *O juiz e a democracia: o guardião de promessas*. Rio de Janeiro: Renavan, 1998.

GOTTI, A. “A *Qualidade Social da Educação Brasileira nos Referenciais de Compromisso do Plano e do Sistema Nacional de Educação*”. Estudo sobre os processos de judicialização de temas tratados em normas da CEB-CNE, 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, p. 388-397, 2014.

OLIVEIRA, S. M. P. de. *A criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos: percepção de pais, diretores e juízes*. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015.

RIO DE JANEIRO. Resolução nº 2614/2003. Estabelece normas e procedimentos de matrícula para o ingresso e permanência de alunos nas unidades escolares da rede estadual de ensino, para o ano letivo de 2004 e da outras providências. *Diário Oficial* [do] Poder Executivo, Rio de Janeiro/ RJ 29 dez. 2003.

RIO DE JANEIRO. Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro – apelação nº 0009862-93.2003.8.19.0063 – relator: des. Marco Antonio Ibrahim – j. 25/10/2005.

RIO DE JANEIRO. Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro – Agravo de Instrumento nº 0056705-28.2014.8.19.0000 – Relator: Des. Augusto Alves Moreira Junior – j. 16/04/2015.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 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 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](mailto:smalheiro2004@yahoo.com.br)

**Laila Fernanda de Castro Gonçalves** (NUGEPPE/ UFF) –

[lailaeducacao@gmail.com](mailto: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 de 2001; a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR); o Plano Nacional de Educação de 2014 .

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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 professores. Ao todo, foram analisados 89 PME, tendo em vista que três municípios ainda encontravam-se em vias de finalização dos seus respectivos planos.

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 PNE, visando a examinar como tais elementos são contemplados ou apagados nas metas estabelecidas pelos Planos Municipais de Educação no Estado do Rio de Janeiro.

No contexto histórico da reabertura política e promulgação da Constituição Federal de 1988, representando não apenas o fim do regime militar, mas a conquista de direitos negados, até então, à sociedade brasileira, é que desenhamos o cenário em que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi regulamentada, em 1996. No que se refere à formação docente a LDB 9394/96, além de prever o fim do curso normal, apresentou como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura os institutos superiores de educação. De acordo com o artigo 63:

Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, s.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**

A partir da análise do decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001, bem como do decreto nº 2306/97, é possível perceber o estabelecimento de uma hierarquização do ensino superior que situa os institutos superiores em último nível de hierarquia, evidenciando o desvinculamento dos Institutos Superiores de Educação (ISE) com o desenvolvimento da pesquisa (função das universidades) e a não obrigatoriedade do ensino de excelência (exigência mínima para os centros universitários).

A atribuição de formação de profissionais da educação básica aos ISE, segundo Saviani (2005), transforma-os em uma clara alternativa aos cursos de Pedagogia “podendo fazer tudo o que estes fazem, porém de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração” (Ibid., p.24).

Outros autores como Kuenzer (1998, 1999), Cunha (1997) e Silva (1999, 1999a) criticam a formação aligeirada, de baixo custo e minimalista oferecida nessas instituições, bem como a formação pedagógica oferecida em espaço não universitário.

Pretendia-se legitimar tais medidas com a publicação do decreto presidencial 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que previa em seu 3º artigo, §2º, a exclusividade da formação necessária para os docentes atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em cursos normais superiores.

Tal decreto causou grande impacto e indignação no meio educacional (SHIROMA Et al., 2000) e uma grande mobilização encabeçada pelo Fórum Nacional em Defesa pela Formação de Professores e pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Em 7 de agosto de 2000, o decreto 3554/00 deu nova redação ao §2º, artigo 3º do supracitado decreto: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores” (Grifo nosso). Em 14 de dezembro de 2000, foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados o Projeto de Decreto-Lei (PDL) 385, que interrompeu os efeitos do referido Decreto (CASTRO, 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 2001, através do Parecer CNE 133/01, fica estabelecido que

a oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios: a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares; b) as instituições não-universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução CNE/CP 1/99 (BRASIL, 2001, s.p.).

Iniciativas de regulação da profissão docente, bem como a apresentação de um novo perfil para a formação de professores da educação são delineados a partir da definição das Diretrizes nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 8 de maio de 2001 e homologado em fevereiro de 2002: “Seu conteúdo desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação – de curso e de professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras” (FREITAS, 2002, p. 150).

Em 09 de janeiro de 2001 foi publicada a lei nº 10.172 que aprovou o PNE para dez anos e apresentava vinte e oito objetivos e metas para formação de professores e valorização do magistério. Previa:



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

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

18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas. 19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2001, s.p.).

Assim, o PNE de 2001, apesar de buscar ações conjuntas entre os entes federados, não estabelece a universalização da formação docente em nível superior. Segundo o diagnóstico apresentado em 2001, 146.087 professores não possuíam sequer a formação em ensino médio, contrariando a formação mínima estabelecida pela LDB. No total, 1.212.483 professores não possuíam a formação em nível superior.

Em 2007, 119.323 docentes atuavam sem a formação mínima estabelecida pela LDB, em contraste com 152.454, em 2009. Essa elevação, no entanto, refere-se ao aumento de escolaridade dos professores possuidores apenas do ensino fundamental que passaram a ter a formação em nível médio, no entanto, não necessariamente na modalidade normal. No total, 636.800 professores não possuíam a formação em nível superior.

A LDB, em seu artigo 87, § 4º, ao instituir a década da educação (1997-2007) previa a admissão de professores “habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. A meta prevista não foi atingida, cuja exigência era a de que todos educadores da educação básica tivessem formação superior.

Nesse sentido, foi criada, em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, e instituído pela Portaria Normativa nº 09, de junho 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**

2009 que lança o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica – PARFOR. Seus objetivos eram oferecer formação inicial e continuada de professores em nível superior, contemplando os docentes ativos na educação básica, através de mecanismos de parceria e cooperação entre os entes federados. As diretrizes e princípios do PARFOR estão embasados no Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (Decreto 6.094/2007), como Programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que apresenta entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

Tal política é a tônica da meta 15 do Plano Nacional de Educação, regulamentado através da lei 13.005 de 25 de junho de 2014 com vigência para o decênio 2014 – 2024. A meta prevê:

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 de que tratam os incisos I, II e III do caput do [art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, s.p.).

O atual PNE, portanto, enfatiza que a universalização da formação em nível superior aos profissionais da educação será alcançada através da PARFOR, mediante o regime de colaboração entre os entes federados. Também garante que tal meta seria atingida em um ano após a regulamentação do PNE, sendo assim, em julho de 2015.

Em 2014, de acordo com o Censo Escolar de 2015, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuíam 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**

de nível superior. Observamos que a margem para alcance da meta é maior nos anos finais do ensino fundamental (50,9%) e que, de fato a meta para universalização da formação em ensino superior em um ano apresentava-se, naquele momento, como um grande desafio.

Ao procedermos à análise dos Planos Municipais abordamos 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. No entanto, a letra da Lei não é específica ao ponto de indicar a *universitarização* (SILVA, 1999) como projeto de formação do professor brasileiro, embora seja essa a defesa empreendida nesse texto. Isso se deve ao reconhecimento da importância de se garantir aos docentes uma formação teórica sólida, vinculada à pesquisa e em plena sintonia com o cotidiano escolar. Além disso, “a *universitarização* da formação do professor [...] [dos anos iniciais] inscreve-se também na luta pelo resgate do prestígio social do magistério [...], principalmente em sociedades, como a brasileira, em que tal profissão apresenta baixíssimos níveis de reconhecimento social” (SILVA, 1999, p. 56).

Na análise empreendida dos Planos Municipais do Rio de Janeiro (PME) é 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 PME reconhecem a necessidade de universalização da formação docente em nível superior, porém com algumas especificidades.

Apesar de a grande maioria dos municípios indicarem a preocupação em atingir a universalização da formação docente em nível superior no prazo de um ano, de acordo com a meta nacional, vinte municípios ampliaram o prazo para o alcance da meta e oito

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 não previram tempo para alcance da meta. Itaboraí, Cantagalo e Macuco declararam estímulo à formação docente em nível superior, porém sem indicação de universalização da formação docente. Cabo Frio prevê a universalização da formação, porém somente as aprovados em concurso público, logo, somente no âmbito da rede municipal pública. Nove municípios não preveem garantia de formação universalizada aos docentes em ensino superior, a saber: Armação de Búzios, Cantagalo, Itaboraí, Itatiaia, Nilópolis, Resende, São João de Meriti, São Sebastião do Alto, Saquarema. O município de São Gonçalo apresenta informações dúbias, pois ao mesmo tempo em que declara assegurar a formação em nível superior de todos os professores da educação básica, também declara que ao final da vigência de seu PME, 80% dos professores possuirão ou terão ingressado em curso de nível superior.

Nove municípios copiaram na íntegra a meta do PNE, inclusive conservando o termo PNE no texto da meta, indicando, assim, um equívoco na elaboração da meta municipal. Vinte municípios conservaram o mesmo texto da meta nacional, porém substituíram o termo PNE pelo termo PME, indicando assim, pelo menos, a adequação da meta nacional ao âmbito municipal. Quarenta e cinco municípios, apesar de considerarem o conteúdo da meta nacional, apresentaram elementos diferentes àqueles observados no texto original. Alguns desses elementos revelam adaptações ao contexto e realidade dos municípios, porém outros apresentam equívocos em relação às suas próprias incumbências previstas em lei (Brasil, 1996), bem como em relação aos objetivos de um plano municipal de educação.

Associada à universalização da formação em nível superior abordamos a segunda categoria conceitual que 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.). Tal mensagem é ratificada no texto da LDB

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 1996, que também incumbe a União de outras responsabilidades em colaboração com os demais entes federados, incluindo a elaboração do PNE e a promoção da “formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, s.p.). Tal ação colaborativa é corroborada pelo PNE 2014-2024 ao prever a universalização da formação docente em nível superior no prazo de um ano, mediante política nacional de formação dos profissionais da educação, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

No entanto, o regime de colaboração não foi regulamentado até o presente, e “até a sua regulamentação, não é possível considerar a sua existência” (GANZELI et al, 2015, p.18). Mas existem formas de relações colaborativas que podem ser exercidas entre os entes federados, inclusive como forma de fomentar a universalização da formação docente em nível superior. Logo, a inexistência de regulamentação do regime de colaboração não inviabiliza formas de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Ao analisarmos os textos dos Planos Municipais do Estado do Rio de Janeiro, observamos que trinta municípios omitiram o regime de colaboração do texto da meta municipal que faz referência à meta 15 do PNE, e trinta e seis municípios não citaram a política nacional de formação dos profissionais da educação, ambos os aspectos previstos em legislação federal como ferramenta para o alcance da meta de universalização da formação docente em nível superior. Sete municípios declararam associação ao regime de colaboração, porém sem fazer referência à política nacional de formação.

Alguns municípios não apresentaram metas específicas para a formação docente ou apresentaram a meta integrada à outra. O município de Carmo não apresentou meta, apenas lista de estratégias. Paraíba do Sul apresentou a meta junto com as diretrizes, porém não apresentou estratégias que viabilizassem o alcance da meta. Paraty, no item Formação e valorização dos profissionais da educação, formula meta que contempla apenas a formação continuada, encontrando-se o conteúdo da meta 15 do PNE sob 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**

forma de estratégia. No PME de Cambuci não há meta sobre formação de professores, apenas lista de estratégias e uma delas contempla o conteúdo da meta 15 do PNE. O município de Cambuci não apresenta meta específica sobre a universalização da formação docente em nível superior, citando no item sobre valorização a necessidade de garantir formação inicial como instrumento dinamizador do processo educacional. O município de Seropédica apresenta a meta nacional, porém não indica meta municipal para a formação de professores. Silva Jardim também não apresenta meta específica sobre formação de professores.

A terceira categoria destacada 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<sup>20</sup> 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.

Apesar de materializar concepções historicamente defendidas por entidades da área, especialmente Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir, em grande medida, as Diretrizes também são resultantes das deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE)<sup>21</sup> de 2010 e 2014.

---

<sup>20</sup> As novas DCN tiveram por base o Parecer CNE/CP 02/2015 (Resolução CNE/CP 2/2015 publicizada em Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12 e retificada em 3/7/2015, Seção 1, p. 28), aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 24 de junho de 2015.

<sup>21</sup> A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Convocada pela [Portaria n.º 1.410](#), de 03 de dezembro de 2012, a CONAE/2014 teve caráter deliberativo e objetivou apresentar um conjunto de propostas para subsidiar a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. As conferências nacionais de educação são coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), conforme estabelece a [Portaria MEC n.º 1407](#), de 14 de dezembro de 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**

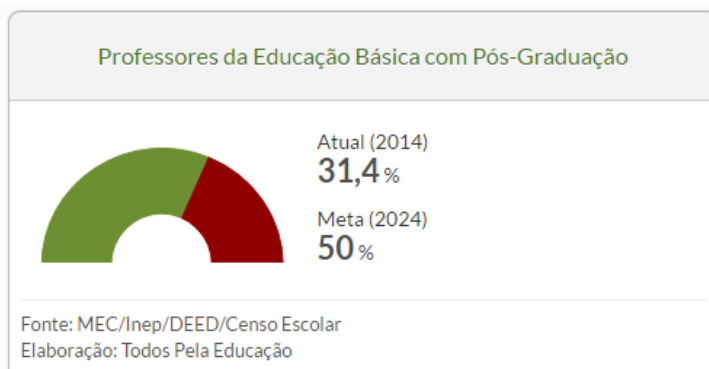
Além disso, todas as metas e estratégias do PNE 2014, que incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, em especial as metas 12, 15, 16, 17 e 18, e suas respectivas estratégias, foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Portanto, está presente no texto das DCN a associação indissolúvel entre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, indissociabilidade também presente no texto do PNE (2014). Nesse sentido, assim prevê a meta 16 do Plano Nacional de Educação:

formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 80)

No gráfico 1, observamos a demanda de formação em nível de pós-graduação, tendo em vista o diagnóstico realizado em 2014.

**Gráfico 1: Professores da Educação Básica com 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**

O conteúdo da meta 16 do PNE foi amplamente levado em consideração pelos entes municipais. Cerca de 82% dos municípios consideram a importância da formação em Pós-Graduação dos docentes, bem como da formação continuada. Nove municípios copiam a meta na íntegra, inclusive preservando o termo PNE. Outros vinte e um municípios copiam a meta nacional, porém substituem o termo PNE pelo termo PME. Outros quarenta e três municípios preservam o conteúdo da meta nacional, porém fazendo adaptações. Em relação ao alcance de 50% dos professores no que tange à formação em Pós-Graduação, dez municípios não estabelecem percentual numérico. Os municípios de Cantagalo e Macuco reduzem a previsão de alcance para 30%, São Francisco de Itabapoana para 35% e Miracema para 25%. Maricá, no entanto prevê o alcance de formação de 80% dos professores em Pós-Graduação até 2024. São Gonçalo apresenta uma meta dúbia, pois ao mesmo tempo em que prevê a formação em nível de Pós-Graduação para 50% dos docentes, também prevê alcançar a formação de 100% dos docentes neste mesmo nível.

Para concluir, podemos dizer que os PME do Estado do Rio de Janeiro não se afastaram das referências estabelecidas pelo PNE, tendo em vista que as análises mostraram o estabelecimento de metas municipais muito próximas e, em alguns casos, ainda que equivocadamente, 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.

No entanto, um último aspecto precisa ser considerado. O ato de planejar exige a definição das condições existentes que nos levem a pensar a realidade para/pela/com a qual traçamos metas e objetivos visando à intervenção. A elaboração de um Plano 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 pressupõe algumas razões e demandas que o exijam e, nesse sentido, dentre outros aspectos, é preciso ter definição da existência de problemas. Assim, como etapa imprescindível e integrante ao planejamento da educação de uma Nação, Estado ou Município, exige-se a definição de um estudo situacional que produza um diagnóstico inicial do contexto educacional em questão.

No caso da análise dos PME do Estado do Rio de Janeiro, constatou-se que menos da metade dos municípios apresentaram 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, portanto, à reflexão acerca da qualidade das metas e estratégias elaboradas com o intuito de promover e fomentar a formação dos profissionais de educação.

Por outro lado, a análise situacional realizada pelos 28,57% dos municípios do Rio de Janeiro, a exemplo do município de Campos dos Goytacazes, teve o cuidado de verificar e analisar o quadro atual referente ao nível de formação dos profissionais da educação, no âmbito municipal, para servir como suporte para o planejamento de políticas públicas educacionais. Muitos municípios apenas realizaram a análise situacional do município e não dos indicadores das metas. 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 conseguir indicar metas que atendam às realidades locais e contribuam para o enfrentamento dos desafios da formação docente em terras fluminenses e, conseqüentemente, no Brasil.

## **REFERÊNCIAS**

- BALL, S. **Educational reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham. Open University Press, 1994.  
BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições Setenta, 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. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 292 p., 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2306/97.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3554/00.** Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº [3.276](#), de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES 133/2001, de 30/01/2001.** Esclarece quanto à formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC/CNE, 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: Presidência da República, 2014.

CUNHA, L. A. A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, n.101, 1997.

DOURADO, L. F. 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, nº. 131, p. 299-324, abr/jun., 2015. Disponível em [www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf) Último acesso em 15 de maio de 2018.

FREITAS, H. C. L. 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, 2002. Disponível em [www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf) Último acesso em 10 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**

GANZELI, P.; OIVEIRA, C.; ANDREATO, A. C.; ABIATTI, A. S.; EVANGELISTA, S. R. Políticas Educacionais na Região Metropolitana de Campinas: regime de Colaboração. Curitiba: Editora CRV, 2015.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: Ferreira, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 21, n. 42, jan./jun., 1999.

\_\_\_\_\_. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 30 n. 2, p. 11-26, 2005.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. CÉLIA M. & EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, W. C. Os institutos superiores de educação e as políticas públicas para a formação dos profissionais da educação no Brasil. In: CHAVES, I. M. e S. W. C. (Org.). **Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo**. Niterói: Quartet-Intertexto, 1999.

\_\_\_\_\_. A criação dos institutos superiores de educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores. **GT de Formação de Professores da 22ª Reunião Anual da ANPED**, de 26 a 30 de setembro de 1999. Caxambu –MG, 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**

**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

## **Introdução**

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 procura-se analisar os modelos de planejamento implícitos nos documentos vinculados aos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas participantes da pesquisa.

Nesse sentido, cabe destacar que para a realização da pesquisa de campo selecionamos 15 escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias, município localizado na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, 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, iniciada em 2017, 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,

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

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

configurando assim uma população semelhante entre as duas redes escolares nesse aspecto. Além desse critério, o conjunto escolhido é formado por escolas com os mais altos e os mais baixos índices de desempenho 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.

### **Modelos de planejamento e planejamento escolar**

No Brasil, após a institucionalização da gestão democrática para a educação públicas na Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9394/96 avançou na definição da gestão escolar dispondo a realização do projeto pedagógico de forma participativa junto aos profissionais da educação e, a seguir, atrelou a gestão à participação da comunidade local em conselhos escolares ou instâncias similares. É que, após os processos de descentralização vivenciados no País, a realização participativa 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 forma não isolada, mas em sua relação com os processos de definição das políticas públicas municipais, estaduais e nacional. Desta maneira, o PPP de cada escola deve poder expressar a interpretação que aquele coletivo realiza

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 política educacional em função das necessidades e particularidades da localidade em que se encontra e suas características específicas.

Por esse motivo, 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 de planejamento. Muito sucintamente, conforme Carlos Matus (1989: 37, 51-53) podemos dizer que o modelo de planejamento normativo supõe um “sujeito” (o Estado; no nosso caso, a equipe de gestão escolar) que planeja um “objeto” (a realidade escolar), supondo que o primeiro pode controlar o segundo, dado que no “objeto” não há sujeitos com projetos, interesses e capacidades próprias. O único “sujeito” é quem planeja e o faz “de cima” da realidade planejada, sobre a que elabora um diagnóstico supostamente objetivo e, portanto, único, pois outras leituras da realidade não seriam tão válidas e verdadeiras quanto a dele. Se há diagnóstico único há também plano único, ou seja, quem planeja passará a dispor para o quê, o quê, quando e com o quê os agentes envolvidos na realidade planejada deverão atuar. É um planejamento *sobre e para* os outros, mas não com os outros. Portanto, mostra-se como um planejamento centralizador e autoritário, que exclui os sujeitos envolvidos na realidade escolar de qualquer participação na leitura da realidade, no levantamento dos problemas comuns, na elaboração de propostas de ação, assim como na tomada de decisões coletivas, negando-lhes a sua cidadania, sobretudo com relação ao direito de participar do espaço 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**

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.

Nesse mesmo contexto, paralelamente, outro modelo de planejamento buscou ser introduzido no planejamento escolar a partir da inserção de dispositivos da administração gerencial na administração pública (DE PAULA, 2005). Assim, o modelo de planejamento estratégico-corporativo parte da concepção de participação da sociedade pautada na ideia de controle social, como mecanismo de acompanhamento das ações estatais que supõe, como parte das suas estratégias de regulação, diversos dispositivos de avaliação de resultados e o estabelecimento de metas, com diferentes graus de responsabilização gerencial, que reconfiguram determinados papéis no sistema educativo.

Desta forma, entre o modelo normativo, as diversas propostas participativas – dentre as quais incluímos o modelo estratégico-situacional – e o modelo estratégico-corporativo (gerencial), cabe a pergunta sobre a efetivação destes modelos no cotidiano 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**

Destacamos que as maiores diferenças entre esses modelos se encontram na sua concepção epistemológica, o que traz consequências metodológicas e de fundamentação na tomada de decisões – no sentido de um cálculo que precede e preside a ação – muito importantes para o planejamento escolar em vistas das suas finalidades específicas. Nesse sentido,

A tese que expressamos aqui afirma [...] que as causas dos modestos resultados do planejamento na América Latina devem ser buscadas no mencionado pressuposto básico do planejamento normativo que, por um lado, conduz a um conceito restrito de planejamento e de planejador e, por outro, exclui o planejamento político como sistemática de cálculo que precede e preside a ação.

Se rejeitamos o pressuposto de que o ator que planeja está “sobre ou fora” da realidade e esta última é um objeto planificável, então, toda a teoria do planejamento normativo desaba e abrem-se as portas para reformular, teoricamente, o planejamento e o papel do planejador.

Assumamos, por conseguinte, um pressuposto de base mais realista. Suponhamos que o autor que planeja “está dentro” da realidade e, ali, coexiste com “outros atores”, que também planejam (MATUS, 1989: 53)

Nesse contexto, de considerar a participação dos outros sujeitos envolvidos na situação/realidade em que quem planeja também se encontra, equiparando-os em uma relação sujeito-sujeito e não sujeito-objeto (sistema), entendemos o planejamento escolar democrático como um processo do governo/administração institucional que supõe uma abordagem metodológica participativa – portanto introdutora do cálculo

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

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

político, no sentido de construir uma legitimidade coletiva – em função de colaborar com a organização desses sujeitos para a realização do projeto educacional.

Por outro lado, identificamos em todos os modelos de planejamento e suas sistemáticas, o seguimento de princípios temporais similares, embora diferenciando-se com relação à consideração de se os momentos do processo de planejamento são de sequência linear ou dialética, assim como em relação ao momento do cálculo estratégico, que se significa como cálculo político. Assim, esses modelos consideram:

- Um momento de seleção de problemas prioritários e a sua explicação/análise ou diagnóstico, dependendo do modelo;
- A elaboração do(s) plano(s) necessários, considerando objetivos, metas, recursos, ações, entre outros;
- A análise da viabilidade dos planos propostos, exceto no modelo normativo, considerando as condições atuais dos participantes com relação à disponibilidade de recursos, cenários possíveis e, principalmente, o posicionamento dos outros atores com relação ao projeto e aos planos propostos, por exemplo: adesão/colaboração total ou parcial, rejeição, indiferença etc.;
- A concretização/realização e avaliação em processo e de resultados do(s) plano(s) proposto(s), sendo que no modelo normativo haverá apenas um plano elaborado pelo sujeito principal (o Estado nos seus diversos níveis, por exemplo, a coordenadora pedagógica que elaborou sozinha o PPP que deverá ser “aplicado” pelos docentes) ou nos planos alternativos que surgiram do debate coletivo, de acordo às mudanças oferecidas pela situação no decorrer do tempo.

Como fica em evidência, planejar supõe um processo cíclico que deve completar-se para ser considerado como tal na sua sistemática. Elaborar planos sem diagnóstico ou análise dos problemas situacionais não comporta, a rigor, o processo de planejamento, que deve também evidenciar os outros momentos destacados nos parágrafos anteriores.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 partir destes esclarecimentos epistemológicos, conceituais e metodológicos do processo de planejamento e considerando a gestão escolar atual, que se encontra entre a tradição burocrática e as atuais demandas de uma gestão tanto societal-participativa quanto gerencial (PAES DE PAULA, 2005), buscamos entender quais são os modelos de planejamento que se evidenciam nos PPPs das escolas participantes desta pesquisa, documento que, supostamente, contratualiza tanto a interpretação local de uma política educacional específica, quanto a sua ação pedagógica coletiva correspondente.

### **Uma análise dos PPPs de escolas públicas municipais de Duque de Caxias e Rio de Janeiro**

Como já foi descrito na Introdução deste trabalho, este texto focaliza apenas nos PPPs das escolas participantes e os seus documentos complementares, como projetos didáticos específicos, registros fotográficos, cronogramas de atividades, entre outros. Cabe destacar que nenhuma das escolas nos entregou, complementarmente, planos de ação, planos anuais ou documentos similares.

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). E quando há, podemos identificar o corpo docente como interlocutor privilegiado.

Tampouco há referências claras à inserção do 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

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

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

mundial. As únicas referências encontradas costumam ser nacionais (LDB, PCNs etc.) e o Regimento Escolar da rede municipal, porém, sem desdobramentos concretos com relação a objetivos, metas, ações, projetos didáticos, etc. Ou seja, eles não funcionam como referência para a análise situacional, elaboração de objetivos ou proposição de ações concretas.

Da mesma forma, o diagnóstico e a programação, que também deveriam compor o processo de planejamento para Vasconcellos (1995), dificilmente aparecem. Em geral, a descrição/análise da situação da escola se desloca para a situação do bairro em que a escola está inserida através do Marco Situacional ou do Diagnóstico, que, entretanto, não contém dados concretos como deveria conter um diagnóstico conforme o modelo normativo.

Entretanto, e estranhamente, os diagnósticos referentes à própria escola, restringem-se à enumeração de tudo aquilo com que a escola conta: desde infraestrutura até docentes, estudantes, funcionários etc. ou a uma breve referência formal da sua história. Porém, não é realizada qualquer análise de problemas ou diagnóstico, que implicaria uma investigação baseada em dados concretos, seja do ponto de vista do planejamento normativo ou do estratégico-situacional. Nesse sentido, há referências genéricas à evasão, ao desinteresse dos alunos, “cerca de 50% de famílias com Bolsa-Família” etc., mas não localizamos pesquisas que fundamentem essas apreciações.

Sabemos que nas escolas do Rio de Janeiro são realizadas análises baseadas na matriz FOFA (SWOT), procedimento advindo da gestão corporativa que caracteriza a introdução do gerencialismo em alguns sistemas educacionais. Porém, nesta localidade, este procedimento não costuma ser incluído na documentação que caracteriza o PPP, como se se tratasse de um planejamento em paralelo. Um PPP de Duque de Caxias traz referências parciais ao tentar implementar a matriz FOFA como Diagnóstico, elencando “aspectos que precisam ser melhorados” e “aspectos que demonstram o bom desenvolvimento do trabalho”, com foco na escola. Porém, repete os problemas 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**

implementar essa matriz para a educação: simplificação e desconexão dos problemas educacionais entre si.

Da mesma forma, tampouco se evidenciam nos documentos analisados a presença dos indicadores educacionais mais vinculados a este modelo, 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.

Nos PPPs, dada a ausência de um diagnóstico ou explicação situacional/análise de problemas claros há também dificuldades na hora de colocar objetivos, que surgem sem justificativa. Assim, no mesmo PPP encontramos, no **Diagnóstico**:

Dados da realidade	Desafios
Devido a problemas sócio-econômicos, muitos pais não participam da educação dos filhos. Falta apoio das famílias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informativo aos pais.</li> <li>- Palestras e oficinas.</li> <li>- Reuniões.</li> <li>- Festas.</li> </ul>

• **Metas:**

- **Em curto prazo:** “Aumentar em 70% ou mais a participação dos pais nas reuniões e demais atividades programadas pela escola”
- **Em mediano prazo:** “Aumentar em 80% a participação dos pais nas reuniões e demais...”

• **Atividades permanentes:**

- Reunião de Pais e Mestres (descrição de reunião típica);

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 educativas, culturais, recreativas, ambientais e sociais (Projetos).

Cabe destacar, assim mesmo, que, nos poucos casos em que há metas, estas se confundem com os objetivos, como é o caso deste PPP, onde no título **Diagnóstico** não há menção a qualquer problema relacionado com o objetivo e meta que seguem:

- **Objetivo específico:** “Desenvolver a capacidade de organização dos educandos quanto à preservação e limpeza do ambiente educativo, pontualidade, horários da escola e o zelo do patrimônio escolar”
- **Meta:** “Construir ambiente educativo onde todos os segmentos da comunidade escolar sintam-se responsáveis pelo processo educativo e pela conservação do patrimônio escolar”

Constatamos, inclusive, um PPP *sem objetivos* (!).

Um outro PPP elenca, no Plano de Ação – este, sim, embutido no documento do PPP – as atribuições e ações cotidianas designadas a cada integrante da equipe escolar (OE, OP etc.), o que se repete em outros casos também. Nesse sentido, vale a pena frisar que o projeto está apenas repetindo o que já se constata no fazer institucional de maneira sistemática, ou, como podemos frisar, com outras palavras, *a rotina substitui o plano*, que deveria trazer mudança e inovação em algum aspecto dessa própria rotina.

Em alguns PPPs do Rio de Janeiro há referências ao modelo estratégico-corporativo na disposição de **Visão, Missão e Valores** da escola, inclusive com objetivos, entretanto sem metas nem plano de ação que disponha projetos, atividades, cronograma, responsáveis 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**

Em um PPP do Rio de Janeiro aparece o título “Estratégias de Ação”, entretanto, não se evidencia qualquer concretização *coletiva* do projeto:

Serão definidas *por cada professor* levando-se em consideração o grau de complexidade de cada aluno, série e/ou turma, além da interdisciplinariedade e de acordo com este projeto, sugerindo atividades de produção de texto, concursos, pesquisas de opinião e/ou conhecimentos campanhas, paródias, acrósticos, músicas e dança, poesias, competições esportivas, jornal mural correio, aulas-passeio, livros extraclasse, palestras para alunos e/ou responsáveis [...] <sup>22</sup>

Por fim, vale a pena comentar que, sem metas, tampouco se viabiliza a avaliação do PPP, sobre qual, no máximo, em três documentos se diz que este deve ser avaliado com alguma definição temporal, mas não metodológica.

### **Algumas reflexões finais...**

Da análise dos dados expostos, frente à maciça ausência de diagnósticos, análises de problemas, objetivos claros, metas e ações específicas, assim como de uma programação concreta e pertinente, podemos afirmar que, nestes PPPs, não se evidencia a concretização de um planejamento normativo ou estratégico de qualquer tipo. Tampouco há indícios de participação da comunidade escolar em geral...

Da mesma forma, é possível constatar a ausência de qualquer modelo de ciclo do processo de planejamento, o que denotaria uma temporalidade limitada no tempo. Pelo contrário, a maior parte dos projetos não estipula prazos e quando o faz, o prazo se recorta ao projeto anual ou a alguns projetos didáticos específicos, que são/deveriam ser

---

<sup>22</sup> A cursiva é minha.



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

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

subprodutos do projeto. Sabemos também, com apoio nas entrevistas realizadas, que muitos destes documentos permanecem iguais por longos anos, modificando apenas alguns dos seus projetos didáticos vinculados ou algum que outro dado por mudanças específicas, como quando muda o quadro docente da escola. Exceções a esse fato acontecem quando da mudança da equipe de gestão por diversos motivos...

Portanto, podemos dizer que, a julgar por estes documentos, o ciclo do planejamento não se completa. Cabe perguntar, portanto, que outras formas e processos de planejamento orientam as ações cotidianas das escolas, dado que os PPPs não parecem estar oferecendo essa orientação à tomada de decisões e ações cotidianas.

Nesse sentido, podemos reafirmar, 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-filosófico em detrimento das necessárias definições pedagógicas estratégicas e operacionais (FERNÁNDEZ, 2015).

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, N°1. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n1/v45n1a05.pdf>. Acesso em 15/08/2014.

**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**

FERNÁNDEZ, S. J. Projeto Político-Pedagógico e Cotidiano Escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades. In: AMARAL, D. P. (org.). **Gestão escolar pública: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243009POR.pdf>. Acessado em 24/09/2016.

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-Politico-Pedagogico/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: Papirus, 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**

**EFEITO VIZINHANÇA E EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS: O  
TERRITÓRIO COMO ELEMENTO QUE SE ARTICULA COM PRÁTICAS  
INTRAESCOLARES.**

**Regina Albuquerque, UFMG,**  
[albuquerquearf@gmail.com](mailto:albuquerquearf@gmail.com)

Trabalho financiado pela Agência de Fomento CAPES

**Introdução**

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 deste estudo, portanto, 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.

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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 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.

#### 2-Revisão de Literatura.

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;

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

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

GOMES, 2013), assim como percepções sobre as possibilidades de extensão da trajetória escolar dos alunos (COSTA e BRITO, 2010). Os estudos de Sá 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.

Os estudos que relacionam o efeito vizinhança a seleção de práticas no interior da escola debruçam-se sobre estratégias de seleção de alunos que tem como efeito o agrupamento de alunos com perfis socioeconômicos semelhantes. Gamorran (1995) aponta para processos de segregação no interior da instituição escolar, considerando que as formas de agrupamento escolar -*ability grouping*- para além de agrupar o corpo de alunos sobre regras acadêmicas, configuram-se enquanto uma forma de segregação dos alunos por critérios não acadêmicos. Por exemplo, o autor aponta que as características econômicas e sociais dos alunos nos grupos com altas habilidades são mais favoráveis do que a dos alunos no grupo com baixas habilidades. A presença de alunos não brancos no grupo de alunos com baixas habilidades também é maior.

Esses processos de seleções são práticas que se relacionam com as expectativas docentes sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos (ROSENTHAL, 1968; RIST, 1977). Rosenthal (1968), Rist (1977) ao analisar práticas de docentes identificaram processos de diferenciação de oferta de recursos que agregam valor à aprendizagem de acordo com as expectativas que os docentes tinham sobre os diferentes grupos de alunos; sendo destinados mais recursos ao grupo de alunos passíveis de altas

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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. Dessa maneira, Rosenthal (1968) verifica um sistema engendrado de ações no qual os estímulos não se traduzem apenas em melhores resultados como cerceiam toda a construção da posição do aluno na instituição escolar.

Rist (1977) faz uma análise da teoria da rotulação (*labeling theory*) identificando uma tendência nos alunos a conformar-se com os rótulos a eles atribuídos, assumindo uma postura de desviante. Jencks e Mayer (1990) ao analisarem os modelos institucionais postulam que as formas de ações da instituição influenciam no comportamento dos atores. Inferimos que, os modelos institucionais podem atuar sobre os comportamentos dos atores, inclusive quando se trata da reafirmação da percepção que a instituição constrói sobre esse ator ou grupos de atores. Nesse sentido, há uma área de intersecção entre as contribuições de Rist (1977), Jencks e Mayer (1990) e Goffman (1988) na medida em que os autores apontam que a percepção que o grupo social ou instituição faz dos atores sociais passa a ser por eles internalizada. Esses processos podem ter enquanto desdobramento a criação de estigmas a determinado grupo de atores (GOFFMAN, 1988).

### **Caracterização das Escolas: alguns dados a partir dos resultados e questionários da Prova Brasil de 2011**

A seguir, apresentamos algumas características das escolas a partir de análises descritivas de dados da Prova Brasil. O IDEB expressa um índice que considera dados sobre o desempenho dos alunos nas avaliações da Prova Brasil e o fluxo das escolas, contudo ainda expressa um retrato muito imperfeito sobre as escolas e os processos intraescolares. Considerando isso, optamos por desagregar alguns dados que compõem o IDEB, analisando a dispersão de resultados dentro das escolas e dados referente a escolaridade dos responsáveis dos alunos oriundos dos questionários da Prova Brasil para identificar algumas características das instituições e público atendido.

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

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

Pesquisas como a de Alves e Soares (2013) apontam a importância de controlar os desempenhos obtidos nas avaliações da Prova Brasil pelo nível sócio-econômico da maioria dos alunos atendidos pela escola. Dessa maneira, é possível mensurar se os resultados obtidos relacionam-se mais com o capital social e cultural (BOURDIEU, 1992) acumulado pelos alunos de acordo com seu nível sócio-econômico ou se os mesmos relacionam-se mais com a capacidade de agregar conhecimento a formação dos alunos nos processos intraescolares da instituição. As escolas selecionadas para a pesquisa localizam-se em uma região de favela, contudo o nível sócio-econômico do público atendido pelas escolas diferencia-se. É possível analisar essas distinções através do gráfico a seguir:

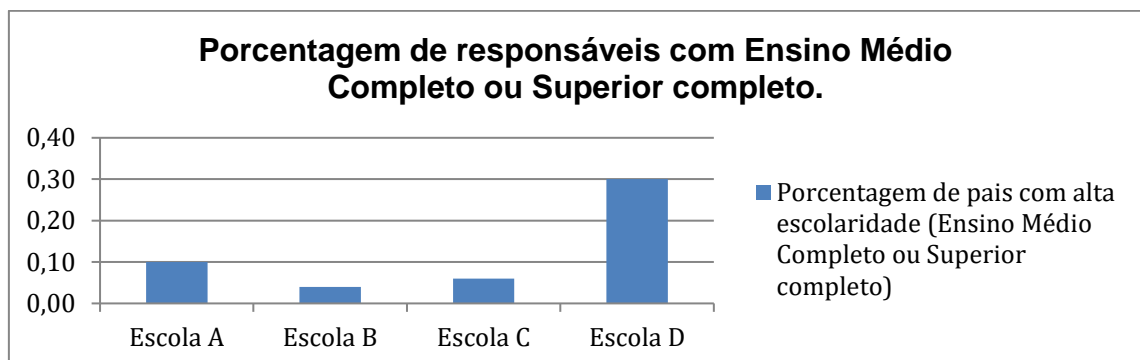


Gráfico 1. Porcentagem de pais com Ensino Médio Completo ou ensino Superior Completo nas escolas estudadas. Fonte: Questionário Prova Brasil 2011.

O gráfico nos aponta que a Escola A apresenta 0,10 % dos responsáveis das famílias atendidas que possuem alta escolaridade (Ensino Médio completo ou Superior completo), esse índice cai para 0,4% na Escola B, 0,6% na Escola C e aumenta para 0,30% na Escola D. Dessa maneira, as Escolas B e C são aquelas que atendem famílias de menor escolaridade na região e a Escola D é a que concentra alunos de famílias com maior escolaridade na região, havendo uma discrepância do capital cultural (BOURDIEU, 1992) amealhado pelos alunos.

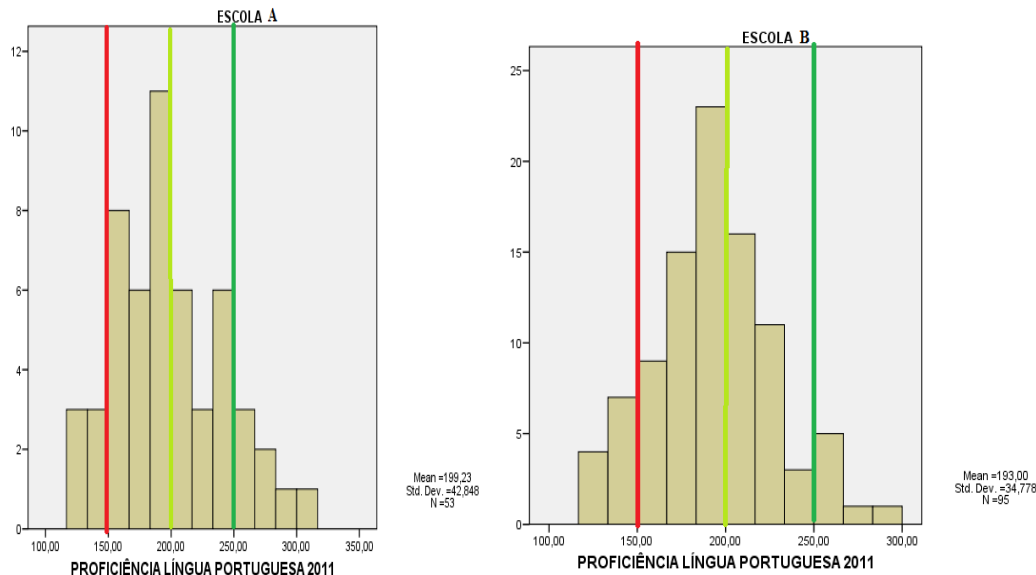


**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE**  
**VII SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ**  
**XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE**

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

Trazemos uma rápida análise do desempenho em Língua Portuguesa dos alunos das quatro escolas analisadas na Avaliação da Prova Brasil de 2011. <sup>1</sup>

A distribuição de referência a ser utilizada dos níveis nos quais se encontram os alunos segundo o resultado de suas pontuações foi definida pelo estudo de José Francisco Soares (2009) sobre o IDESP em São Paulo. De acordo com esse estudo, que compara o desempenho dos alunos brasileiros com o desempenho dos alunos de um grupo de países participantes do Pisa<sup>1</sup> é possível definir as médias de distribuição dos níveis de proficiência tendo enquanto referência um padrão internacional. Dessa maneira, para o desempenho na avaliação da Prova Brasil de Língua Portuguesa o nível abaixo do básico comporta os alunos que tem desempenho abaixo de 150 pontos, o nível básico os alunos entre 150 e 200 pontos, o nível adequado os alunos entre 200 e 250 pontos e o nível avançado os alunos acima de 250 pontos.



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

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

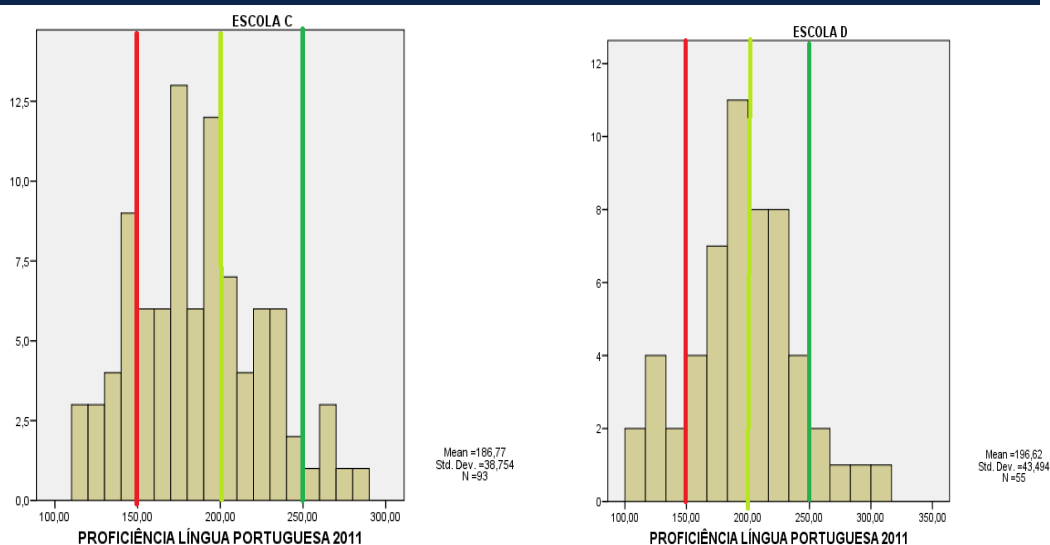


Gráfico 2. Proficiência em Língua Portuguesa. Prova Brasil 2011.

Ao analisar o desempenho dos alunos nas quatro escolas em Língua Portuguesa percebemos que: as Escolas A, B, C e D apresentam a maior parte de seus alunos com desempenho entre 150 e 200, portanto tem a maioria de seus alunos com desempenho de nível básico na avaliação da Prova Brasil. Contudo, a Escola D é a que apresenta maior dispersão nos resultados dos alunos, apresentando alunos com desempenho abaixo de 150, nível abaixo do básico, ao mesmo tempo em que apresenta alunos com nível de desempenho avançado, acima de 250, chegando a apresentar alunos com pontuação acima de 300.

Na análise dos resultados verifica-se que a Escola D, apesar de ser a escola que apresenta maior destaque considerando seu crescimento nos índices de IDEB entre 2005 e 2011<sup>1</sup>, apresenta grande dispersão nos resultados obtidos nas avaliações de língua portuguesa, apontando para a possibilidade de no interior dessa escola existir práticas intraescolares de maior destinação de recursos e estímulos pedagógicos a determinados grupos do que a outros. Fenômeno que poderia explicar a grande dispersão de resultados entre os alunos. A maior concentração de alunos de famílias nas quais os pais têm alta escolaridade na Escola D pode ser um dado relacionado ao desempenho de um grupo de alunos muito acima da média da escola. A Escola B, apesar de ter apresentado

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

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

sensível decréscimo nos índices do IDEB entre 2009 e 2011 é a escola que apresenta menor dispersão de resultados entre os alunos, apontando para a possibilidade de no interior dessa instituição existir práticas de ensino-aprendizagem semelhantes entre turmas ou grupos. Além disso, os dados de nível sócio-econômico nos questionários da Prova Brasil de 2011 apontam que a Escola B das quatro escolas estudadas apresenta o menor percentual de alunos com pais com alta escolaridade. Atendendo a um público que tem menor influência do capital cultural advindo do ambiente familiar em comparação com a Escola D.

**Análises: entrevistas com gestores, professores e observações em turmas e Conselho de Classe**

### **Entrevistas**

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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 cinco entrevistas com professores e as quatro entrevistas com gestores convergiram para representações sobre o território como influência negativa na aprendizagem das crianças. Uma segunda relação comum a todas as entrevistas se estabelece entre desempenho e percepção sobre acompanhamento familiar.

A maioria, infelizmente, são de alunos pouco assistidos pela família. Os que ficaram até março ainda sem vaga em escola. (Sobre os alunos que frequentemente se transferem da escola) Infelizmente, são aqueles mais assistidos pelas famílias. Pela questão mesmo da nossa localização ser muito ruim hoje. Então, aquele que é assistido pela família. O pai quer mesmo uma escola que não suspenda tanto a aula, a verdade é essa. (Gestora Escola C)

Eu acho que a maioria que não possuem esse acompanhamento é que possuem essa dificuldade. A gente vê, casos aqui, ainda que muito sutil, mas que há um acompanhamento você vê que a criança tem um bom rendimento. (Docente Escola B, 3<sup>o</sup> ano)

(...) justamente esses que tinham mais dificuldade não tinham acompanhamento familiar. As crianças também não tinham vontade de aprender. Desinteresse dessas crianças era notório, você percebia que não estavam nem aí. Eu acho também que a infantilidade deles. Eles, assim, se achavam muito crianças. (Docente Escola C, 3<sup>o</sup> ano, turma de baixo rendimento)

Lahire (1997) afirma que quando buscam explicações sobre o rendimento dos alunos os professores se utilizam de um discurso particular, relativista, buscando diferenças entre os alunos que justifiquem seu rendimento, mas quando se referem às famílias buscam explicações generalistas, entendendo-as de forma homogênea, atreladas a elementos que de alguma maneira definem sua condição social. Por exemplo, a representação frequente nas entrevistas sobre a pouca participação 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**

famílias no processo de escolarização das crianças e das próprias crianças desinteressadas por esse processo justificaria seu baixo rendimento. Entendemos que essa mesma lógica é aplicada em relação ao território no qual as famílias residem, representado enquanto um elemento de impacto negativo no processo de escolarização dos alunos em todas as entrevistas.

Em relação à expectativa quanto a extensão da trajetória escolar dos alunos as expectativas de professores são maiores do que a dos gestores das mesmas escolas. As entrevistas com professores apontam que as expectativas se diferenciam para grupos de alunos e, inferimos, que os professores associam o desempenho escolar a esforço individual.

A maioria. Ai, é tão complicado. Mas eu acho que, eu acho que eles terminariam pelo menos o fundamental. Eu acho que até a maioria concluiria o fundamental. Apesar de saber que muitos deles vão parar no 5º ano mesmo. (Gestão Escola A)

Olha, pelo o que eu tenho observado atualmente eu tenho encontrado muito ex-aluno no Ensino Médio.. Mas eu acredito que no 8º ano eles desistem. Apesar de eu ter encontrado, que eu moro perto de uma escola estadual, eu tenho visto muitos alunos. Inclusive alunos que foram do... (refere-se a Escola C) eu vejo, encontro. (Gestão Escola B)

6º ano. 7º ano. (Gestão Escola C)

Eu acho que a grande maioria o Ensino Médio. Tem um retorno positivo. Alguns chegam no superior, mas médio já é um retorno legal. (Gestão Escola D)

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

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

Bem, tem algumas exceções, né? Mas, confiante vamos lá pro 8º ano, 9º ano. (Docente Escola A, 3ºano).

Eu acho assim, se esforçando, os que passaram eu acredito que pode chegar até o 9º ano. Alguns até um pouco mais, mas não todos. Dos que ficaram (refere-se aos alunos retidos) a metade ainda pode passar pro 4º ano, mas uma partezinha que os pais não estão nem aí e a criança também não quer... (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento).

Eu acho que uma boa parte vai concluir o Ensino Médio e de repente prestar vestibular. Tem grupos diferentes. Mas nem falo do grupo dos MBs não, mesmo os com dificuldade já estão despertando o gosto já falam das profissões que querem. (Docente Escola C, 3º ano, turma de alto rendimento)

Se eles quiserem eles podem ir longe. Eles podem chegar em uma faculdade, ter uma vida normal. Assim, tendo os padrões normais de uma vida, se eles quiserem vão longe. Isso um grupo, não são todos. (Docente Escola C, turma Projeto NCM).

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. Em todas as entrevistas foi possível perceber que as expectativas quanto extensão da trajetória escolar são diferenciadas por grupos de alunos. 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**

possível identificar que gestores e professores consideram grupos de alunos mais propensos a alongarem sua trajetória de escolarização em anos de estudo do que outros. Logo, nos faz sentido, a revisão bibliográfica do campo que diferencia as expectativas por grupos, considerando grupos passíveis de altas expectativas em detrimento de grupos passíveis de baixas expectativas.

A seguir apresentamos duas tabelas síntese das principais categorias analisadas nas entrevistas com gestores e professores das escolas estudadas:

<b>Categorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>	<b>Escola D</b>
<b>Percepções sobre território</b>	Atrelado à violência	Atrelado à violência	Atrelado à violência	Atrelado à violência
<b>Perfil das famílias</b>	Não atribui.	Não atribui.	Não atribui.	Geracional.
<b>Expectativas quanto a extensão da trajetória escolar</b>	5º ano	8º ano	6º ou 7º ano	Ensino Médio
<b>Alocamento de Professores em turmas</b>	Segmento/cargo ocupado.	Preferência docente.	Preferência docente.	Docentes mais experientes em turmas com mais dificuldade.

Tabela 1. Percepções da gestão sobre as categorias analisadas.

<b>Categorias</b>	<b>Docente Escola A, 3º ano</b>	<b>Docente Escola B, 3º ano</b>	<b>Docente Escola C 3º ano baixo rendimento</b>	<b>Docente Escola C 3º ano alto rendimento</b>	<b>Docente Escola C Projeto NCM</b>
<b>Percepção sobre território</b>	violência atrelada ao território e aos alunos	violência atrelada ao território e fator de influência na aprendizagem	violência atrelada ao território, mas considera influência da família e do território como fatores que se relacionam a aprendizagem	violência atrelada ao território e fator de influência na aprendizagem	violência atrelada ao território e fator de influência na aprendizagem, mas considera esforço individual para superação da influência do território.
<b>Participação das famílias</b>	Pouca participação	Vincula pouca participação familiar ao baixo rendimento	Vincula pouca participação familiar e desinteresse dos alunos ao baixo rendimento	Pouca participação	Pouca participação
<b>Expectativas extensão da trajetória escolar</b>	8º ano, 9º ano	Superior (grupos turma)	9º ano e repetentes apenas o 4º ano	Ensino Médio	Superior (grupos da turma)

Tabela 2. Percepções docentes sobre as categorias analisadas.

#### 4.2- Observações em sala de aula e Conselhos de Classe.

A distribuição dos alunos em sala de aula coincidiu com o modelo centro-periferia do tipo topográfico apontado por Sá Earp (2012), não havendo lugares específicos em que se localizam os alunos com baixo ou alto rendimento nas turmas 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**

3º ano. 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.

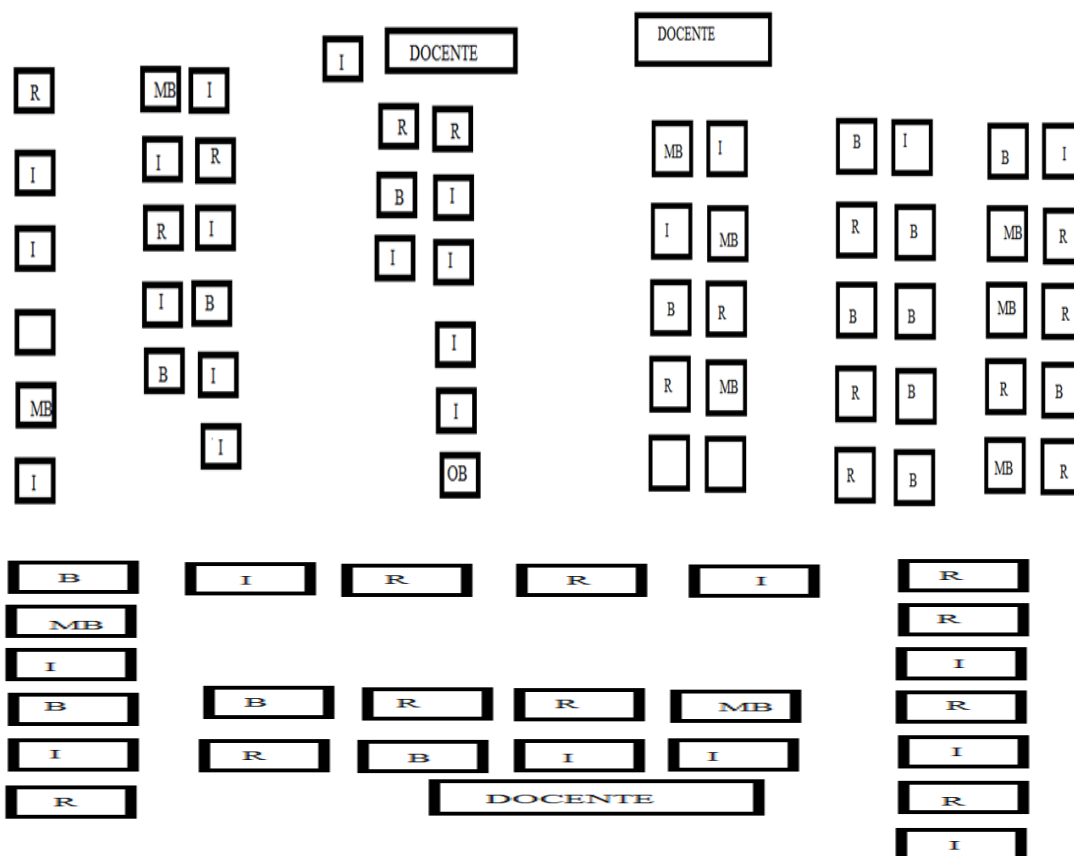


Gráfico 3: Distribuição dos alunos da Escola C em sala de aula nas turmas de 3º ano de baixo rendimento, 3º ano de alto rendimento e Turma de Projeto NCM, respectivamente. As letras no interior dos quadrados representam os conceitos dos alunos: MB - Muito Bom, B – Bom, R- Regular e I – Insuficiente.

Quanto às práticas de distribuição de recursos materiais e da atenção do professor há diferenciação entre as três turmas. As turmas de Projeto NCM e de 3º ano de baixo rendimento se aproximam quanto à maior atenção dada aos alunos com bom

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

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

rendimento e possíveis bonificações de nota para os que são considerados “esforçados” ou “bem comportados”. Os alunos que tem baixo rendimento e são considerados “mal comportados” são rotulados como “bagunceiros”, “preguiçosos”, “não querem nada”. Mesmo quando esses alunos solicitam explicação ou participação em sala o estigma atribuído a esses grupos de alunos vem à tona:

“D (nome fictício) argumenta com a professora que não sabe desenhar. “Você nunca sabe nada, D”. D abaixa a cabeça e não faz o desenho. As crianças conversam e discutem entre si sobre a atividade “O seu vai ficar feio”. As crianças solicitam material entre si. D, já desenterrando a cabeça entre os braços, mas ainda com a cabeça deitada sobre a mesa observa o desenho de outro colega de sala, Moi. D diz que não sabe desenhar. Moi responde “Você não sabe desenhar porque é burro”. Moi também integra o grupo de alunos com desempenho I”. (Fragmento de caderno de campo. Observação turma 3º ano de baixo rendimento.)

As considerações de Rist (1977) sobre os processos de rotulação e estigmatização nos ajuda a compreender os fenômenos observados nas turmas analisadas. Os processos de produção de estigmas se relacionam às expectativas das professoras em relação à aprendizagem dos alunos. Esse processo, de alguma maneira é partilhado pelos alunos, sendo reconhecidos nas turmas os alunos com baixo rendimento, passíveis de maiores restrições, enquanto aqueles que “não sabem nada”. Mesmo que essa representação seja partilhada por alunos com desempenho muito semelhante.

As observações em Conselhos de Classe apontaram para algumas categorias presentes nas entrevistas e observações em sala: percepção de baixa participação familiar, baixa participação familiar, baixo empenho individual e violência local como justificativas para baixo desempenho, adoção de falas generalistas para caracterização

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 famílias dos alunos e do território de residência. Contudo, no espaço do Conselho de Classe evidenciou-se a percepção sobre a estratégia de enturmação por rendimento como uma prática de preservação dos grupos de alunos passíveis de altas expectativas.

Eu acho que a enturmação do 1º ano já tem que sair do E.I (nomenclatura refere-se às turmas de Educação Infantil). Pegar os professores do E.I e ver quem é B e MB (refere-se aos conceitos avaliativos Bom e Muito Bom). É claro que eles não são avaliados assim, mas o professor do E.I já olha o aluno e vê que esse tem futuro e que esse não tem, então o professor já sabe. (Professor não regente, Escola C. Conselho de Classe).

A fala em Conselho de Classe evidencia que a enturmação por rendimento é uma prática, de alguma maneira, percebida como adequada tanto por professores quanto por gestores. E, como prática legitimada, a enturmação por rendimento tem como vista a preservação dos grupos de alunos passíveis de altas expectativas. Inferimos que a enturmação por rendimento parece ser percebida como uma gestão dos recursos e esforços escolares para os grupos de alunos aos quais são selecionados pelos professores e reconhecidos pelos gestores como aqueles que “tem futuro”.

1- Resultados.

As falas em entrevistas e em espaços informais indicam que as representações sobre a vizinhança de origem dos alunos relacionam-se com as expectativas docentes em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos e suas possibilidades dentro da instituição. A Escola D, apesar de declarar que não seleciona o público atendido, apresenta perfil de alunos com percentual de responsáveis com escolaridade maior que as demais escolas. Já a escola foco do estudo, Escola C, parece adotar a prática de enturmação com vistas a preservação dos grupos de alunos passíveis de altas

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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. As relações estabelecidas dentro de uma mesma turma também parecem apresentar esse perfil.

Os resultados da pesquisa apontam para comparações ainda não realizadas em estudos que relacionam expectativas docentes e da gestão com práticas de seleção de grupos, como, por exemplo, a comparação entre expectativas em relação à extensão da trajetória escolar dos alunos entre gestão e professores das mesmas instituições.

#### 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.
- LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1997.
- 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**

## **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, c  
assiaredovalho@gmail.com

Integrantes do Grupo de pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE)

### **Introdução**

Este trabalho vincula-se ao campo da educação infantil, focalizando a formação inicial de professores, em articulação a um projeto de pesquisa mais amplo que busca compreender os sentidos enunciados pelos estudantes de Pedagogia a respeito da docência na educação infantil. 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, a pesquisa, iniciada em 2017, abarca três metas ampliadas: a revisão das produções (expressa em periódicos) sobre a formação inicial para a educação infantil (CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2018), a análise documental da base legal em vigência sobre a formação e a aproximação ao contexto dos estudantes, observando os processos interativos com a possibilidade de atuação no campo 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 o referencial bakhtiniano, entendemos que integramos uma cadeia dialógica que vem abordando a formação de professores, movendo elos no diálogo com outros enunciados vinculados a essa tematização (BAKHTIN, 2011). Nesse movimento, este estudo tem como objetivo mover reflexões sobre o perfil de estudantes que ingressaram na primeira turma do novo currículo, de um curso de Pedagogia de uma universidade da região Sudeste, implementado a partir da Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015). Sinalizamos que, na continuidade da pesquisa, esses discentes serão acompanhados até a conclusão da formação inicial, observando particularmente os movimentos interativos com a educação infantil como perspectiva de atuação. Desse modo, apresentamos reflexões iniciais da pesquisa na abordagem aos estudantes. Na compreensão de que os dizeres se movimentam no curso das vivências, com novas abordagens aos estudantes (conforme previsto na pesquisa) será possível complexificar os dados, corrigir rotas analíticas, revisitar assertivas e, com isso, nutrir a teia dialógica de abordagem da formação inicial de professores, em articulação com o campo da educação infantil.

Buscando uma organicidade nas reflexões circunscritas ao escopo de ingresso dos estudantes, nesse momento inicial da pesquisa, estruturamos este texto em dois tópicos. No primeiro, que se segue a esta introdução, apresentamos o percurso metodológico de produção dos dados, evidenciando os sujeitos em diálogo com o objetivo de pesquisa. No segundo, apresentamos o perfil dos estudantes e exploramos algumas concepções apresentadas inicialmente sobre a educação infantil. Por fim, tecemos as (in)conclusões destacando os desafios que se apresentam à formação para atuação não primeira etapa da educação básica. Dessa forma, passamos ao primeiro tópico, informando sobre a metodologia encaminhada nesse procedimento do estudo, que integra a terceira meta da pesquisa mais ampliada.

### **Percurso Metodológico**

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 uma perspectiva de pesquisa qualitativa, assinalamos o caráter exploratório do estudo, requerido na abordagem das enunciações discentes sobre a formação dirigida à educação infantil. Nesse sentido, acreditamos que na pesquisa em ciências humanas o sujeito precisa ser tomado como “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p. 395), participativo da pesquisa. Assim, considerando o objetivo da pesquisa de compreender os sentidos a respeito da docência na educação infantil, por meio da aproximação aos enunciados dos discentes de um curso de Pedagogia, busca-se acompanhar a formação inicial destes estudantes, com procedimentos de aplicação de questionários e produção de narrativas, particularmente, no primeiro (momento de inserção), sexto (momento em que cursam a disciplina de Trabalho Docente na Educação Infantil) e último período (momento de conclusão) do curso, que tem duração média de quatro anos.

A continuidade e processualidade da pesquisa, sustentada em uma perspectiva bakhtiniana, se justifica na observação de que os estudantes constroem suas trajetórias “com experiências que dialogam sobre os diferentes universos que constituem a totalidade da vida” (CÔCO, 2013a, p.108). Assim, perspectivas de atuação, tensionadas no período de formação constituem movimentos analíticos que sempre podem ser retomados na continuidade da vida, em especial, quando de novas vivências, sobretudo quando do ingresso efetivo no campo de trabalho.

Assim sendo, reiterando nossa abordagem vinculada as ações de início da pesquisa, para esta produção, selecionamos os dados produzidos por meio da primeira aplicação de questionário, no ingresso da primeira turma do novo currículo, reformulado após a aprovação das DCN (BRASIL, 2015). O questionário, tendo como respondentes 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 de profissionais. Focalizando o perfil dos ingressantes, para esta produção selecionamos do primeiro eixo nove questões objetivas. No que se refere as perspectivas, do segundo eixo selecionamos uma questão discursiva, abarcando concepções sobre 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**

infantil. Com isso, analisamos um conjunto de dados produzidos junto aos estudantes, que passamos a apresentar no tópico que segue.

### **Ingressantes no curso, perspectivas para a docência na educação infantil**

A partir das DCN (BRASIL, 2015), que apontam novas demandas ao currículo dos cursos de licenciaturas (a serem implementadas até 2018), o curso de Pedagogia, no *locus* pesquisado, uma universidade pública da região sudeste, passou por ajustes, iniciando implementação do novo currículo no primeiro semestre do ano de 2018. Nesse contexto, com dados produzidos junto aos estudantes ingressantes no novo curso, buscamos indicadores de perfil, com atenção às aproximações a educação infantil.

Nesse propósito, 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, o instrumento da pesquisa comportou questões objetivas e, especialmente, questões abertas, com vistas a compor um espaço de acolhimento das enunciações.

Com os dados, neste texto, tecemos reflexões sobre o perfil dos estudantes (abarcando categorias relativas à idade, gênero, composição familiar e localização de residência), as experiências profissionais e as concepções inicialmente afirmadas sobre a educação infantil.

Iniciamos essas análises concordando com Limonta (2009, p.125), que afirma, ao pesquisar o Currículo e formação de professores no contexto do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, que discutir o “perfil ajuda na análise das concepções sobre a identidade profissional, o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo”. Com isso, passamos a traçar o perfil dos ingressantes no curso de Pedagogia que, conforme apontam os dados, a maioria dos respondentes são jovens, de até 20 anos (71%), portanto, com o ensino médio recém concluído. Os dados também apontam que a maior parte dos discentes não possui filhos (83%), mora com os pais (74%) e declara-se solteiro/a (77%). Esse quadro indica uma perspectiva de ingresso no mercado 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 (com a conclusão do curso), em uma faixa etária ainda de juventude. Dos 31 respondentes, 29 identificam-se com o gênero feminino, confirmando a permanência de um curso eminentemente feminino, como já assinalam outras pesquisas (IVASHITA, S/A; GUTIERRES *et al.*, 2012).

Ainda nesse delineamento de perfil, evidenciamos que os respondentes informam residir na região metropolitana do estado pesquisado, onde localiza-se a universidade, distribuídos em quatro municípios desta região. Cabe ressaltar que dos quatro *campus* da instituição, dois ofertam o curso de Pedagogia, um na região metropolitana e outro no norte do estado, demarcando assim, um curso de formação que ainda não atende a todo o estado.

A análise da trajetória de escolarização dos estudantes permite considerar um progressivo crescimento no atendimento a educação infantil, uma vez que quase metade dos ingressantes frequentou a creche (48%) e um número ainda maior vivenciou a pré-escola (87%). Esse grupo contribuirá para reposicionar a assertiva de que muitos professores não puderam vivenciar a educação infantil em sua escolarização, compondo suas memórias da escola na infância mais circunscritas ao ensino fundamental (CÔCO, 2013b), no bojo da observação de que a expansão dessa etapa da educação tem ascendido este campo no conjunto das possibilidades profissionais associadas à docência (CÔCO, 2013a). Nesse sentido, cabe lembrar a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), na qual define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, indicando a necessidade de ampliação da oferta (BRASIL, 2014).

No bojo de um perfil de jovens, em uma trajetória de continuidade de escolarização, dez estudantes (cerca de 32%) informam experiências profissionais na área da educação de maneira ampla. Desses, oito informam experiências em funções de professoras voluntárias, de inglês e de judô, de monitoras e em cargos administrativos em escolas, sendo três deles em articulação com a educação infantil. Os outros dois restantes (do total dos dez) relataram experiências exclusivas com a educação infantil. Desse modo,

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

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

cinco participantes da pesquisa afirmam experiência com educação infantil nas funções de assistentes aos professores, de estagiárias com professores ou nas instituições e/ou de voluntárias. Neste contexto, em que a educação parece constituir-se num campo para as primeiras experiências profissionais (mesmo nos primeiros períodos do curso), 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 respondentes (29) indicam que entram no curso conscientes de que a formação abarca a docência na educação infantil, informando uma maior visibilidade da educação infantil nas possibilidades profissionais (CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2017). Esse dado apresenta uma nítida mudança em relação a uma pesquisa anteriormente realizada, em que se marcava uma surpresa por parte dos estudantes ao serem comunicados de que o curso os habilitaria para o trabalho com as crianças pequenas (CÔCO, 2013a, p.114).

Diante deste quadro de estudantes que reconhecem a educação infantil como possível campo de atuação e que, mesmo que em baixa proporção, apresentam algumas experiências que dialogam com este campo, evidenciamos também nestas reflexões alguns dizeres sobre as características necessárias aos profissionais para trabalhar na educação infantil, apontados pelos estudantes pesquisados. Tomamos respostas apresentadas no diálogo com seguinte questão: “Na sua opinião, quais as características necessárias aos profissionais para trabalhar na Educação infantil?”

A reunião dos dados informa sentidos ligados a 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 formação inicial. Esses indicadores permitem tensionar uma visão romantizada da educação infantil, que perdura no cenário educacional, lembrando ainda que esta etapa carrega em si os reflexos sociais de uma visão de trabalho docente voltado para o assistencialismo, visto a recente integração da educação infantil à educação (vinda dos setores de assistência

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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). Ainda assim, cabe também evidenciar que a formação apresenta-se ativa nesse diálogo, agregando indicadores relativos ao estudo e à formação, repercutindo nas formas de percepção da educação infantil enquanto campo de atuação docente.

### **Conclusões**

Na abordagem a estudantes ingressantes do novo curso de Pedagogia, no contexto de uma universidade pública da região sudeste, destacamos um perfil de jovens, do gênero feminino, que moram com a família, não possuem filhos e residem em municípios que integram uma região metropolitana. Na trajetória de escolarização, evidencia-se a ampliação do atendimento na primeira etapa da educação básica, com o ingresso de muitos dos estudantes na educação infantil, sobretudo na faixa da pré-escola. Nas experiências profissionais, ainda que incipientes (justificadas inclusive pelo perfil) destaca-se uma aproximação ao campo educacional, incluindo a educação infantil. Nesse movimento aproximativo, destaca-se também o conhecimento de que a formação inicial em Pedagogia abarca a certificação para a atuação no campo da educação infantil. Essa atuação configura-se com sentidos que reúnem – não sem conflitos – dimensões ligadas ao afeto às crianças e a qualificação da formação.

Na integração à teia dialógica que vem tematizando a formação de professores, 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, em especial, no campo da educação infantil.

### **Referências**

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- 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. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares

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

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

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 [da] 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 [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

CÔCO, V. Interfaces da formação inicial com a Educação Infantil: aprendizagens recíprocas. 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, 2013a, p. 107-124.

CÔCO, V. Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: Transformação na docência... Em nós... In: RANGEL, Iguatemi Santos; NUNES, Kézia Rodrigues; CÔCO, Valdete. **Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos.** Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013b, 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.

GUTIERRES, J. D.; ELY, S. S.; MOTA, M. R. A.; VIEIRA, S. R. O perfil dos alunos do curso de Pedagogia da FURG. In: **IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica**, 2012, Caxias do Sul - RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012, v.1.

IVASHITA, Simone Burioli. Perfil dos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UEL. In: **XIII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**, 2017, Curitiba. XIII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação. SIRSSE - IV Seminário Internacional de representações sociais, subjetividades e Educação., 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. CDROM

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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

[verarssantos@yahoo.com.br](mailto:verarssantos@yahoo.com.br)

**Fabíola Santos** – UNIRIO

[fabpedsg@gmail.com](mailto:fabpedsg@gmail.com)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC) – UNIRIO

### **Introdução**

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 Programa Nacional 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 bastante significativa no país. Neste sentido, pretendemos discutir aqui algumas questões envolvendo o *Ciclo de Alfabetização* e as formações continuadas de professores/ professoras – a formação docente proposta pelo PNAIC e a formação docente tecida em espaços de trabalho –, elementos captados em duas pesquisas por nós empreendidas sobre este agrupamento.

Pesquisas de cunho qualitativo – uma já concluída e outra em andamento – as duas investigações trazem considerações importantes acerca das especificidades 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**

têm envolvido essa organização do tempo escolar referente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Uma delas objetivou analisar a relação das professoras do *Ciclo de Alfabetização* com os documentos da política educacional e a outra, a atuação docente no último ano do ciclo de alfabetização, especialmente as práticas docentes realizadas com estudantes que chegaram a esta etapa sem apresentar pleno domínio da leitura e da escrita. Em ambas, o processo de formação continuada apresentou-se latente, o que nos permite, neste texto, tecer considerações acerca deste movimento.

O texto está organizado em duas partes. Em um primeiro momento, analisa as diferentes tipologias de ciclo e a relação intrínseca com o currículo e com a avaliação. A seguir, são levantadas e analisadas pistas acerca da formação docente, captadas nas duas investigações. Objetivando perscrutar a estreita relação entre a formação das professoras, suas concepções de ciclo – e, intimamente relacionadas a elas, suas concepções de currículo e avaliação –, esta parte trará algumas considerações docentes acerca do trabalho realizado no *Ciclo de Alfabetização*.

### **As diferentes concepções de Ciclo e suas implicações na prática docente**

Por meio de investigações qualitativas, realizadas em dois 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, 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 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



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

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

aproximadas, têm-se como referência suas potencialidades e as características que apresentam nas diferentes fases da vida.

Neste debate, questão importante a ser considerada 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.

Combinando observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental, a pesquisa captou posicionamentos das professoras que regiam turmas do ciclo de alfabetização, não apenas em relação aos documentos curriculares e à política educacional implantada, mas também em relação às concepções de currículo, de avaliação e da própria concepção de ciclo. Tal fato demonstrou estreita relação com a formação das docentes, mais especificamente, com os movimentos de formação continuada empreendidos coletivamente no âmbito da instituição.

Uma fala significativa que o exemplifica foi a de uma das professoras, que 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

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

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

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 afirmava que a avaliação tem que ser diária, 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.

Estas professoras participavam, semanalmente, na própria escola, dos *Centros de Estudos*<sup>1</sup> para as professoras dos três anos iniciais do Ensino Fundamental e um dos momentos deste era o estudo coletivo/ reflexão coletiva acerca das especificidades do ciclo formado pelos três anos iniciais do Ensino Fundamental, seguido de planejamento coletivo. Mediado pela coordenadora pedagógica, os estudos enfocavam temas como avaliação, currículo, progressão continuada, práticas docentes. Refletindo acerca das questões que os textos traziam e das questões colocadas por elas mesmas, as professoras da referida escola foram direcionando o olhar para a proposta de continuidade, implícita na estruturação dos *Ciclos de Formação*. Esta proposição ampliava-se nas discussões que ocorriam nos Centros de Estudos Integral, realizados bimestralmente, dos quais participavam todos os professores e todas as professoras da escola.

**Formação continuada: desafios e possibilidades de uma política recente**

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Entre outras atribuições o PNAIC 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.

Em ocasião dos encontros de formação – tempos e espaços que suscitaram o desejo de realização de uma das pesquisas empreendidas – foi possível notar que a ampliação do tempo – um dos princípios da organização escolar em ciclos – para a consolidação efetiva de objetivos educacionais, ainda não era compreendida plenamente por parte desses sujeitos como uma possibilidade pedagógica potente para melhoria do trabalho alfabetizador. Entretanto, muitas falas sinalizavam a questão da reprovação no ano final do ciclo para estudantes que ainda não leem nem escrevem convencionalmente, mas que já tinham conquistado avanços particulares às suas individualidades.

O posicionamento descrito evidencia uma noção de avaliação formativa, contínua, que coaduna com os princípios da proposta de organização escolar em ciclos, e revela que tal concepção ainda não se efetiva nas redes de ensino, devido ao não reconhecimento dos diferentes tempos de aprendizagem para além de dois ou três anos e por submeter os estudantes a possível reprovação ao final do ciclo. No entanto, as inquietações apresentavam especialmente a urgência de soluções didáticas a fim de suprir as necessidades dos estudantes do ano de escolaridade em questão, suscitando a seguinte pergunta: Como dar continuidade e potencializar o processo alfabetizador 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**

crianças no terceiro ano que possivelmente seriam reprovadas em virtude de um tempo que anunciava se esgotar?

A pesquisa, em andamento, ainda não apresenta resposta para a questão que a norteia. Contudo, inicialmente encarregou-se da revisão de bibliografia, no intuito de reconhecer pesquisas sobre a temática, sem restringir-se aos aspectos referentes à organização do trabalho pedagógico docente, visto este não ser exclusivamente responsável pelos sucessos ou insucessos dos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, por ocasião desse trabalho trazemos aqui alguns resultados preliminares a partir da análise de pesquisas sobre a política do PNAIC, entre outros relacionados à formação docente para atuação no *Ciclo de Alfabetização*.

Em decorrência das análises de Sousa, Nogueira e Melim (2015), foi possível observar 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, afirma 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 estão 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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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.

Sendo o PNAIC uma política de formação docente que se compromete em alfabetizar crianças das classes populares, por saber-se atenta aos desafios que esses grupos demandam, os debates realizados em tempos e espaços designados pelas secretarias de educação, fora do local de trabalho de cada cursista, conota uma contrariedade com o que as pesquisas apontam como formação continuada mais aproximada da ideal – a formação em serviço. Independentemente das contrariedades dos meios pelos quais os processos formativos docentes têm se efetivado até aqui, a investigação das possíveis influências dos estudos realizados se faz pertinente à medida que há uma empregabilidade de tempo e outros recursos para qualificação profissional, em prol de repercussões positivas na aprendizagem dos estudantes.

O desafio de alfabetizar, principalmente crianças que não correspondem às expectativas as quais lançamos sobre sua capacidade de aprender, tem implicado revisitas constantes aos aportes teóricos vistos nas formações iniciais, tentativas de compreensão de novas concepções de alfabetização e esforço para identificação dos impedimentos que até então tem provocado tantas tensões para a continuidade do processo de aquisição da leitura e da escrita. Diante disso, espera-se que os processos formativos, nesse caso os do PNAIC, possam colaborar para a reflexão do papel docente e da alfabetização na vida dos estudantes.

Paulo Freire muito assertivamente nos chama a atenção para a educação enquanto ato político e, além de com ele concordar, compreendemos na alfabetização uma concentração maior desse ato, visto que por meio da leitura da palavra nos é 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**

condição de realizar uma leitura de mundo mais crítica (FREIRE, 2011, p. 19). Acreditamos que garantir às pessoas o direito de ler e escrever pressupõe um compromisso de potencializar os modos de pensar e agir desses sujeitos, com autonomia e criticidade. E, observado o cenário histórico, político e social em que estamos, é notório já não termos mais tempo a perder para fazer valer um projeto de sociedade cada vez mais justa e democrática.

### **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 apresentado. Percebe-se que as concepções docentes acerca de avaliação, de currículo e, principalmente, de *Ciclo de Formação* ou *Ciclo de Alfabetização* 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**

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011. 51ª ed.

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**

## **A META 06 DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO: ESTRATÉGIA PARA NÃO SER**

**Tereza Cristina de Almeida Guimarães**, Unirio  
tecrisalgui@hotmail.com

**Elisangela 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 abordados, 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 ausência do cumprimento legal até então, e a falta da execução de um projeto que vise ao trabalho de jornada ampliada nessas Unidades Escolares.

O 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 2018-2021 para observar o planejamento de construções/reformas no âmbito da Secretaria de Educação, além dos termos de visita, que são documentos produzidos pela Supervisão Educacional das escolas pesquisadas. 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 autores como Bernado e Martins (2017), Coelho (2009/2016), Cavaliere (2014), Fank e Hutner (2013), Antunes e Padilha (2010) e outros os referenciais que consubstanciaram as discussões aqui trazidas.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 à escolha metodológica que diz respeito à análise documental e bibliográfica, Gil ((2008, p.45) esclarece que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre o 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 objetos da pesquisa.

Assim, a pesquisa bibliográfica foi instrumento de auxílio para a construção da fundamentação teórica da pesquisa, enquanto a análise de documentos forneceu dados para seu desenvolvimento.

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: meta número 06. Tal meta apresenta nove estratégias que incorrem em aspectos importantes como diversidade cultural brasileira, intersetorialidade e outros. No texto encontramos a determinação:

Meta 06: 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.

Em São Gonçalo, município da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, 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 observamos a Meta 06 do PME/SG, encontramos o seguinte 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**

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”. É importante ressaltar que entendemos, neste estudo, a revitalização como um amplo reaparelhamento e reconfiguração de um determinado espaço, a fim de compô-lo de modo a possibilitar um elaborado cabedal de oportunidades educativas.

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 Ipiíba; 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 Ciep 045 - Porto de 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. Quanto aos Cieps, Cavaliere e Coelho (2003, p.147) revelam:

Durante os anos 80 e 90, em dois períodos governamentais (1983- 1986 e 1991-1994) foram construídos e postos 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**

funcionamento 506 Cieps, escolas públicas de tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias.

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)”. Bernado e Martins (2017, p. 38) entendem que:

a escola com o tempo ampliado pode ter suas capacidades fortificadas como provedora de socialização e disseminadora cultural. Para isso, é preciso que a ampliação da permanência dos alunos na escola tenha um projeto que além de ser compatível com o processo educativo local, esteja articulado com os processos sociais.

Além disso, Antunes e Padilha (2010, p. 18) afirmam que “a Educação integral é, na verdade, um fundamento do Tempo Integral”, pois se trata da articulação de conhecimentos em projetos integrados e integradores, mediante parcerias diversas. Percebemos assim, que apesar de concepções diferentes, educação integral e tempo integral parecem associados no sentido de que o último pode ser estratégia para a busca do primeiro.

Tendo essas perspectivas em mente, voltamo-nos para a investigação dos Planos Plurianuais (2014-2017/2018-2022). No entanto, cabe aqui esclarecer que, segundo o Portal da Câmara dos Deputados: “O Plano Plurianual (PPA) é um planejamento de médio prazo, que deve ser realizado por meio de lei”. O portal esclarece que no PPA deverão ser identificadas prioridades a serem contempladas num período de quatro anos, além dos investimentos a serem feitos em torno dessas prioridades. Feito o esclarecimento, registramos que a análise dos documentos mostrou-

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

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

nos que não havia e nem há nenhum dispositivo em tais planejamentos que vise à “revitalização” dos Cieps municipalizados. As referências às obras de manutenção, reparos, reestruturação etc. não explicitam os Cieps. Isso significa que as intenções governamentais ainda não se direcionam para o cumprimento da estratégia 6.17 do PME e esse indicativo nos leva a concluir que tal estratégia está longe de ser contemplada, uma vez que os planejamentos orçamentários do município, que correspondem passados e atuais não se voltam para as proposições constantes na estratégia 6.17, da meta 06, do PME.

Ainda na análise do PPA, em referência a 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”. No entanto, tal programa não se materializa nos Cieps estudados e as análises aqui feitas não dão conta de apontar para onde esses recursos foram direcionados. Além disso, a assertiva da oferta da educação integral por meio das atividades relacionadas parece-nos um equívoco conceitual, uma vez que entendemos que essa é uma busca complexa, que não se esgota em propostas oficinairas e desarticuladas, mas demanda de articulações outras para se aproximar de um trabalho amplo com os estudantes, que os considerem em sua complexidade.

PROGRAMA: 2117 - BAIRRO ESCOLA					
OBJETIVO: Oferecer educação integral aos alunos da rede, com oficinas de artes, esportes, educação, etc...					
CÓDIGO	ACÇÃO	FUNÇÃO	SUBFUNÇÃO	TIPO	
2087	Implantação e manutenção das atividades extracurriculares da rede de ensino	12	361	A	
	Exercício de 2014	Exercício de 2015	Exercício de 2016	Exercício de 2017	Total
Produto / Unidade de Medida	Aluno a atender	Aluno a atender	Aluno a atender	Aluno a atender	
Meta Proposta	100%	100%	100%	100%	
Valor (R\$ 1,00)	42.000	44.100	46.305	48.620	181.025
Fonte 00	42.000	44.100	46.305	48.620	181.025
<b>TOTAL DO PROGRAMA</b>	<b>42.000</b>	<b>44.100</b>	<b>46.305</b>	<b>48.620</b>	<b>181.025</b>

Figura 1

Fonte: Plano Plurianual de São Gonçalo/2014-2017

**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**

No atual PPA 2018-2021, há a replicação do programa, como podemos constatar na figura abaixo a mesma situação é observada no sentido de não haver a concretização do programa nas escolas aqui estudadas, o que evidencia, no mínimo, a falta de um cumprimento legal, pois o programa objetiva o atendimento de 100% dos estudantes da rede. Outro fator que se observa é a diminuição dos valores destinados ao programa. No PPA 2014-2017 tinha-se o valor de R\$ 181.025 e no PPA 2018-2022 o valor passou para R\$ 121.820, fato que se revela preocupante, uma vez que recursos financeiros são indispensáveis para a concretização de um trabalho com perspectivas amplas do desenvolvimento humano. Quanto a isso, Silva e Silva (2014, p. 96) garantem que “a ampliação do tempo esteve sempre associada à ampliação do espaço, através da construção física das escolas e de grandes investimentos financeiros”. Percebe-se, então, que são indissociáveis as questões que envolvem tempo, espaço e recursos para um trabalho educativo que tenha pretensões de integralidade, numa concepção complexa, integrada e integradora do trabalho educativo.

PROGRAMA: 2010 - BAIRRO ESCOLA						
OBJETIVO: Oferecer educação integral aos alunos da rede, com oficinas de artes, esportes, educação, etc.						
CÓDIGO	AÇÃO			FUNÇÃO	SUBFUNÇÃO	TIPO
2065	Implantação e manutenção das atividades extracurriculares da rede de ensino			12	361	A
	Exercício de 2018	Exercício de 2019	Exercício de 2020	Exercício de 2021	Total	
Produto / Unidade de Medida	Aluno a atender	Aluno a atender	Aluno a atender	Aluno a atender		
Meta Proposta	100%	100%	100%	100%		
Valor (R\$ 1,00)	10.600	35.280	37.044	38.896	121.820	
Fonte 00	10.600	35.280	37.044	38.896	121.820	
<b>TOTAL DO PROGRAMA</b>	10.600	35.280	37.044	38.896	121.820	

Figura 2

Fonte: Plano Plurianual de São Gonçalo/2018-2021

Outro Programa relevante para este estudo dentro dos PPAs 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 por ano, que não são identificados no Plano. 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**

PPA 2018-2021 anuncia o atendimento a 100% dos imóveis, como constatamos nas figuras abaixo:

PROGRAMA: 2061 - PATRIMÔNIO, PRÓPRIOS MUNICIPAIS E IMÓVEIS SOB SUA RESPONSABILIDADE						
OBJETIVO: Adquirir, construir, ampliar, reformar e manter o patrimônio, próprios municipais e imóveis de locação.						
CÓDIGO	ACÇÃO	FUNÇÃO	SUBFUNÇÃO	TIPO		
1001	Aquisição de imóveis por compra ou desapropriação	12	361	P		
					Exercício de 2018	Exercício de 2019
					Exercício de 2020	Exercício de 2021
					Total	
<b>Produto / Unidade de Medida</b>	<b>Imóvel a adquirir</b>	<b>Imóvel a adquirir</b>	<b>Imóvel a adquirir</b>	<b>Imóvel a adquirir</b>		
<b>Meta Proposta</b>	01	01	01	01		
<b>Valor (R\$ 1,00)</b>	10.000	88.200	92.610	97.240	288.050	
<b>Fase 00</b>	10.000	88.200	92.610	97.240	288.050	
CÓDIGO	ACÇÃO	FUNÇÃO	SUBFUNÇÃO	TIPO		
2015	Aquisição, manutenção, ampliação, construção, reforma e equipamento das creches voltadas para o ensino infantil	12	365	A		
					Exercício de 2018	Exercício de 2019
					Exercício de 2020	Exercício de 2021
					Total	
<b>Produto / Unidade de Medida</b>	<b>Imóvel a atender</b>	<b>Imóvel a atender</b>	<b>Imóvel a atender</b>	<b>Imóvel a atender</b>		
<b>Meta Proposta</b>	100%	100%	100%	100%		
<b>Valor (R\$ 1,00)</b>	3.620.875	3.907.810	4.166.200	4.374.510	16.130.422	
<b>Fase 00</b>	10.000	176.400	185.320	194.481	566.101	
<b>Fase 06</b>	3.277.373	2.391.244	2.510.806	2.636.346	9.815.771	
<b>Fase 08</b>	1.333.500	1.400.175	1.470.183	1.543.695	5.747.950	
CÓDIGO	ACÇÃO	FUNÇÃO	SUBFUNÇÃO	TIPO		
2016	Aquisição, manutenção, ampliação, construção, reforma e equipamento de imóveis próprios e locados	12	361	A		
					Exercício de 2018	Exercício de 2019
					Exercício de 2020	Exercício de 2021
					Total	
<b>Produto / Unidade de Medida</b>	<b>Imóvel a atender</b>	<b>Imóvel a atender</b>	<b>Imóvel a atender</b>	<b>Imóvel a atender</b>		
<b>Meta Proposta</b>	100%	100%	100%	100%		
<b>Valor (R\$ 1,00)</b>	4.558.484	6.561.901	6.889.995	7.234.495	25.244.875	
<b>Fase 00</b>	32.374	1.764.000	1.821.200	1.844.810	5.962.384	
<b>Fase 06</b>	2.625.000	2.756.230	2.894.062	3.038.765	11.314.077	
<b>Fase 08</b>	1.901.110	2.041.671	2.143.733	2.250.920	8.357.414	
<b>TOTAL DO PROGRAMA</b>	<b>8.189.359</b>	<b>10.617.920</b>	<b>11.148.814</b>	<b>11.706.254</b>	<b>41.662.347</b>	

Figura 3

Fonte: Plano Plurianual de São Gonçalo/2018-2021

Em relação à educação, os objetivos do PPA (2018-2021) indicam “Manutenção das atividades operacionais da rede de ensino” para 100% das escolas, no entanto, não há especificações quanto à destinação de verbas especificamente para os Cieps e entendemos que manutenção não contempla o objetivo expresso no PME de revigorar dos Cieps. As prestações de conta analisadas de dois dos Cieps aqui investigados revelam gastos com pequenos reparos, consertos em geral, mas nada que implique em “revitalização” do espaço. Mesmo porque o compromisso com a meta 06 do PME e com suas estratégias é da Prefeitura e do governo que a representa. Outro documento analisado, denominado “termo de visita”, onde os Supervisores Municipais registram, entre outras coisas, as demandas das escolas visitadas, aponta para múltiplas necessidades das unidades escolares como bebedouros, climatização, reparos de infiltrações, reparos gerais etc. Observamos, a partir dos termos de visita, que os gestores procuram realizar pequenas obras, a fim de manter a estrutura dos prédios e as necessidades mais básicas dos Cieps, no entanto, até mesmo para as mais ínfimas



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

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

reformas há dificuldade de realização, uma vez que as demandas de prédios com a estrutura dos Cieps são inúmeras e dispendiosas.

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”. Qual a perspectiva governamental de educação integral e 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.

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

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

Compreendemos assim, que a revitalização do espaço deve corresponder a muito mais do que a simples reforma do prédio com objetivos de restaurações, reparos e consertos. Ela 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 sujeito.

### **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 até a presente data. O que se constata é que os documentos oficiais sequer traçam objetivos direcionados à revitalização dos cieps, em seu planejamento orçamentário. No entanto, entendemos a importância do espaço multiforme para atender a um repertório de atividades em escolas com a oferta da jornada ampliada.

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 da execução 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 da disseminação de saberes e fazeres na efetivação do processo educacional.

### **Referências**

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. *A Educação Cidadã, Educação Integral*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 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**

BERNADO, Elisângela da Silva; MARTINS, Anna Carolina Furtado. Gestão Democrática em Escolas Públicas no Contexto do Programa Mais Educação: Limites e Perspectivas. *Revista Agenda Social*. Rio de Janeiro, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n.º. 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.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps?. *Cadernos de Pesquisa*. 2003.

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.

SILVA, Jamerson Antonio; SILVA, Kathrine Ninivi Pinto. Analisando a concepção de Educação Integral do Governo Lulu/Dilma através do Programa Mais Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2014.

<http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa> - Acessado em 28 de julho 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 DO INEP SOB AS REDES DE ENSINO A PARTIR DA  
CONSTRUÇÃO DO SISTEMA INTEGRADO DE INFORMAÇÕES  
EDUCACIONAIS (SIEd) CONSTRUÍDO NOS ANOS 1990**

**Thaís Rabello de Souza- ISERJ**

**Claudia Alves- UFF**

O presente artigo tem sua origem na pesquisa de doutoramento cujo tema foi a revitalização e a reestruturação do Instituto 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.

Apreender a história e a memória da equipe construtora do Sied indicou possibilidades, revelou impasses e avanços durante os processos de revitalização e a reestruturação do INEP entre 1995 e 2002. Saber perguntar, saber contar, saber procurar, eis os mecanismos disseminados pela historiografia dos Annales que, por fim, contribuíram (sendo mutuamente alimentados por ela) para uma interpretação e, ao mesmo tempo, uma reinvenção da memória. “Se a memória servia como uma maneira de justificar o modo de ser dos homens, saber conduzir sua construção foi também 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**

forma de orientar uma determinada construção do ser” (DURAN, BENTIVOGLIO, 2013, p.222).

Concordamos com Duran e Bentivoglio (2013, p. 223) sobre a História estar envolvida nesse processo de construção do homem; mesmo o autor tecendo críticas, todavia, em relação à sua própria matéria-prima: a memória. Resgatar e reconstruir a história por intermédio da memória construída como uma documentação do passado apresentado no presente. As vivências dos homens e sua interação com o mundo, os objetos cotidianos e na percepção destes objetos, na sensação que eles nos provocam é desafiador tanto para quem oferta os relatos orais e documentais, quanto para quem os analisa. A leveza da pena do historiador é uma questão ética que tem a ver com o respeito e à fidelidade máxima durante a reconstrução da História por intermédio dos relatos advindos da memória dos sujeitos, na medida do possível.

Partimos das informações coletadas em documentos públicos tais como artigos científicos, relatórios de experiência e os Relatórios de Atividades do INEP dos anos 1995, 1996 e 1997, para reconstituir parte da memória sobre a criação, implementação e avanços do SIEd, durante o governo FHC. Segundo o primeiro registro oficial em relatórios do INEP, o SIEd era “[...] um banco de dados contendo as mais diversas informações sobre educação a fim de promover e apoiar a capacitação dos recursos humanos necessários a sua operacionalização e aprimoramento qual possibilitou a modernização do Sistema Estatístico da Educação” (INEP, 1996, p. 15).

Segundo seus idealizadores e responsáveis, na época, o diretor do Departamento de Estatísticas Educacionais João Batista Ferreira Gomes Neto<sup>1</sup> e o coordenador-geral de Análise Estatística Carlos Eduardo Moreno Sampaio<sup>2</sup>, antes, durante e depois da reestruturação do “novo INEP”, o sistema foi construído a partir de três módulos: regional, municipal e escolar. Sua base de dados produziu, desde 1995, informações estratégicas para o gerenciamento das redes de ensino, para a formulação de políticas e para o aprimoramento do sistema educacional, sobretudo, visando dar suporte ao Censo Escolar e este, ao Fundef.

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

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

Gomes Neto (1995, p. 1) afirma que não se pode dizer que o MEC não dispusesse de um sistema gerencial de informações até 1994, mas, com certeza, o sistema que existia não cumpria seu papel de modo suficiente para apoiar o monitoramento e controle gerencial das informações organizacionais, dos recursos e outros. Para tanto, foi construído um projeto experimental, visando a implantação do sistema integrado de informações educacionais, com a finalidade de dinamizar o trabalho feito pela equipe do Departamento de Estatísticas Educacionais (SEEC).

Dentre os avanços obtidos pelo SIEd após o “novo INEP” tornar-se uma autarquia, está o fato de o mesmo, interligar, desde 1999, boa parte das Secretarias Estaduais de Educação ao Instituto, consolidando-o como órgão responsável pelas avaliações e levantamentos estatísticos da educação brasileira. Segundo visão de Gomes Neto (1995, 1999) a informação é uma aliada essencial para o monitoramento e avaliação das políticas públicas, logo, tal interligamento era extremamente necessário.

Para Gomes Neto (Idem), o sistema de informações utilizado pelo MEC, até 1994, era centralizado e a coleta de informações, especificamente do Censo Escolar, tinha um modelo de gestão ultrapassado. O Censo era feito pelo MEC, mas este precisava contratar os serviços de terceiros para dar conta da digitação dos relatórios e da alimentação do seu banco de dados; sem falar na dificuldade de acomodar os funcionários temporários no ambiente de trabalho do Departamento de Estatísticas Educacionais (SEEC). Para o MEC, ter que cuidar dos questionários que vinham de todo o Brasil fazia com que o serviço se tornasse extenso e dispendioso, com pouca mão de obra disponível. Na época, a única forma para divulgação dos resultados dos Censos era por intermédio de relatórios que deveriam ser anuais, mas, efetivamente, levavam muito tempo para estar prontos e disponíveis. Além de ser um serviço extremamente caro, o processo enfrentava diversas dificuldades: faltava local adequado para a digitação, o estoque de questionários facilitava o extravio de documentos e a digitação errada das informações, tornando os dados menos fidedignos.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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) O SIEd conseguiu sincronizar a responsabilidade de produzir e divulgar os indicadores exigidos na construção de processo de credenciamento e credenciamento 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.

Em 2001, o SIEd era responsável por materiais específicos para a divulgação das informações estatísticas. A saber:

- A Matrícula do Ensino Fundamental em Perspectiva – Projeção de matrícula no Ensino Fundamental no Brasil e Unidades da Federação 2002-2003;
- Atualização da série Geografia da Educação Brasileira (em editoração);
- Atualização da série Folder da Educação Básica no Brasil (Brasil, Regiões e Unidades da Federação) (publicada);
- Sinopse Estatística do Ensino Superior 2001 – (em editoração);

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

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

- Dicionário de Indicadores Educacionais 2002 – (para editoração);
- Microdados da Educação Básica 2001 – (para divulgação);
- A Educação no Brasil na Década de 90 – (em editoração);
- Elaboração do Texto para Discussão Sincronismo Idade-Série: um indicador de
- Produtividade do sistema educacional brasileiro (em editoração);
- Atualização do Sistema Educação em Perspectiva: geração de bases de dados agregadas, incorporando informações relativas ao ano de 2001 da Educação Básica e informações da Educação Superior 2000, em nível de município e software de consulta;
- Atualização da base de dados com indicadores educacionais e cálculo de um conjunto de indicadores por escola e carga dos resultados, em Oracle, no banco Sied, relativo ao Censo Escolar 2001;
- Criação, atualização e consistência de indicadores e cálculo dos 30 indicadores de referência com os dados do Censo Escolar 2001;
- Participação no desenvolvimento do Banco Multidimensional de Informações Educacionais (BMEd) do Inep, com a liberação para acesso via Internet e bases de dados interna das informações relativas à Educação Básica 1996/2001; extração, transformação, carga e validação das informações da 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**

1997/2000; elaboração do escopo da implementação do BMed, do Saeb, Provão, Enem e Gasto Público em Educação. (INEP, 2002a, p. 76)

À Coordenação Geral do SIEd coube, também, o atendimento de solicitações de usuários que, na época, ainda era uma demanda não-estruturada, ou seja, existia, mas estava em vias de se tornar uma linha de ação com objetivos definidos e metas a alcançar (Idem, p. 76-77). O documento afirma que foram atendidas 4.672 solicitações, no ano de 2002, e esses dados correspondiam a uma média mensal de 390 atendimentos (superando os de 2001, que foram de 273). Os principais usuários em 2002 eram órgãos públicos (IBGE, Fundação Seade/SP, Ipea, FNDE/MEC, Programa Bolsa-Escola, Fundescola, Ministérios), Tribunal de Contas da União (TCU), Universidades Públicas (USP, Unicamp, UFRJ, UnB, UFC), Prefeituras Municipais, Organismos Internacionais (Unesco, Unicef, BID), Embaixadas, Senado Federal, Câmara dos Deputados, CNE, CNTE, Fundação Getúlio Vargas/RJ, Senai, pesquisadores e estudantes.

Para, além disso, o SIEd teve participação direta no planejamento e na execução do relatório de contexto para a divulgação dos resultados do Saeb 2001, assim como nos anteriores. Foi o responsável pela geração de base de dados para o Banco Mundial, contendo indicadores por escola, municípios e regiões geográficas, a nosso ver, por intermédio do seu subsistema, o Saemec. Também gerou toda a base de dados para o FNDE, com os resultados do Censo Escolar de 2000 e 2001, auxiliando o fundo no quesito subsídio para monitoramento do Programa Merenda Escolar. Foi o responsável pelo cálculo de indicadores para subsidiar a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, de modo que a mesma pudesse chegar a uma definição de política de apoio financeiro, a partir do rendimento escolar naquele Estado. O SIEd coordenava toda a produção de dados estatísticos do INEP, inclusive a geração de bases de dados para o Tribunal de Contas da União (TCU).

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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) Apresentação de trabalhos e divulgação das atividades desenvolvidas no Encontro da Abep (Associação Brasileira de Estudos Populacionais), no Encontro do Gusas (Grupo de Usuários do SAS), Equipe Técnica do Pnud, no Ministério da Saúde, na divulgação do Saeb, no âmbito do Mercosul.
- 2) Workshop sobre análise dos dados do Pisa e Saeb usando a técnica HLM.
- 3) Workshop sobre ajuste dos indicadores de Fluxo escolar com a possibilidade de reclassificação no Ensino Fundamental regular. (Ibidem, p. 77)

Quanto à disseminação de informações, o Relatório de Gestão de 2002 afirma que o SIEd foi a base confiável que deu “subsídios para a divulgação do Censo Escolar 2001, Censo da Educação Superior 2000, Enem 2002, Provão 2002, Saeb 2001, Mensagem Presidencial 2002” (Idem, p. 77).

Sendo assim, confirma-se a hipótese inicial, a nosso ver, de que toda a primeira espinha dorsal do INEP, composta pelas avaliações da educação básica e do ensino superior, tinha como alicerce para tornar sua produção confiável o Sistema Integrado de Informações Educacionais, o qual se tornou coordenação e permanece, até os dias atuais, dando suporte às demais instâncias dessa agência de Estado.

No ano de 2001, o SIEd também era o responsável por dar subsídios para as respostas aos questionamentos das Nações Unidas (ONU) sobre o relatório acerca do Pacto do Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, estabelecido pelo Decreto nº 521, de 6 de julho de 1992, sobre “Atos Internacionais; Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Promulgação”. Também foi o responsável pelos subsídios ofertados pelo INEP para a elaboração do Relatório do Governo Brasileiro sobre a Convenção dos Direitos da Criança, ligado ao referido Pacto.

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

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

Ressaltamos que Gomes Neto e Carlos Sampaio também responderam, nesta pesquisa, questões relativas à reestruturação do INEP. Perguntou-se: “Professor João Batista, você atuou junto à equipe dirigente do ministro Paulo Renato Souza durante os processos de revitalização e reestruturação do Instituto entre 1995 e 2002”. Refletindo sobre a situação do Instituto antes e depois... Na sua avaliação, se pode dizer que o INEP foi refuncionalizado para atender a um novo projeto de educação? (entrevistadora)

[...] acredito que a função do INEP não se perdeu ao longo destes anos, embora, no início do primeiro governo Lula, houve uma descontinuidade no avanço que o INEP poderia ter feito. Somente com a direção de professor Reynaldo Fernandes o INEP retornou ao seu rumo dado pelo ministro Paulo Renato. Acredito que tornou-se muito grande, como quase toda a administração pública durante os governos petistas e tenho minhas dúvidas se havia necessidade para tanto. Não posso dizer muito mais que isto, pois não tenho acompanhado em detalhe o que está ocorrendo. (Informação escrita via e-mail) (03/08/2017)

Como essa reformulação influenciou a organização da educação no Brasil na medida de que o INEP passou a ofertar as bases de dados e informação para a construção da política educacional? (entrevistadora)

Acredito que o INEP, com sua reformulação iniciada pelo ministro Paulo Renato no governo FHC, contribuiu para que as informações educacionais, tanto as censitárias como as avaliativas, saíssem do senso comum. A credibilidade do INEP em levantar e fornecer as informações educacionais brasileiras

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 um ganho desta reformulação. Se antes havia dúvida na capacidade do governo de apropriar estas informações em tempo para serem utilizadas pelos formuladores, hoje não há mais. Isto foi um ganho obtido durante ainda no governo FHC e que continuou ao longo dos últimos anos. Assim podemos dizer que o projeto INEP e o SIEd, como um sistema integrado de informações educacionais, tiveram sucesso na medida que ultrapassaram o governo FHC e, de um projeto de governo, passaram, a meu ver, um projeto de Estado. Devemos, no entanto, dar o mérito ao ministro Paulo Renato por sua visão de longo prazo em reformular o INEP como um órgão responsável pelas informações educacionais, criando um sistema complexo de estatísticas e de avaliação educacional brasileiro. (informação escrita via e-mail) (03/08/2017)

Enfim, o projeto de Educação do Governo FHC pode ser considerado consolidado não só porque havia uma equipe dirigente organizada pelo ex ministro Paulo Renato Souza, pessoas simpatizantes e /ou ligadas, em geral, aos partidos PSDB, PFL, e PTB. Todas desenvolvendo atividades em prol de objetivos coletivos com metas a serem alcançadas em longo prazo de acordo com o “Projeto Mãos à Obra Brasil”.

É preciso entender que, no contexto histórico atuaram diferentes tipos de intelectuais diferentes papéis que nem sempre foram direcionados a dirigir o processo, como, por exemplo, os funcionários do INEP que estavam cumprindo suas funções no ambiente de trabalho. Entende-se que qualquer “indivíduo pode ser envolvido na gestão pública de seu país influenciando na produção de políticas públicas que participam diretamente da produção de tais políticas no âmbito do Estado” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 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**

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, 2002b, 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.

### **Referências**

- 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.
- DURAN, Maria Renata da Cruz. BENTIVOGLIO, Júlio. Paul Ricoeur e o lugar da memória na historiografia contemporânea. *Dimensões*, vol. 30, 2013, p. 213-244.
- INEP. Relatório de Atividades 1997. Brasília, dezembro de 1997.
- \_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2002. Brasília, dezembro de 2002a.
- \_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2002. Brasília, dezembro de 2002b.
- \_\_\_\_\_. Legislação Básica do INEP. Brasília – DF, 2002B.
- SEDIAE/INEP. Relatório de Atividades 1996. Brasília, dezembro de 1996.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação: no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.
- 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**

<sup>1</sup> João Batista Ferreira Gomes Neto iniciou seu trabalho na área da Educação como professor Departamento de Estatística e Matemática Aplicada da Universidade Federal do Ceará na década de 1980. Seu percurso profissional foi marcado por atividades de consultoria ligada ao Banco Mundial (BM) desde 1986. Essas experiências o levaram a tornar-se, no Brasil, um dos principais consultores ligado ao Banco Mundial. No MEC iniciou as atividades como consultor preparando a Conferência sobre Educação Secundária no Distrito Federal em novembro de 1990. No mesmo ano passou a trabalhar como consultor do INEP para estruturar o SAEB quando, em 1992, concomitantemente, participou da elaboração de Cartas Consultas para o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) para projetos de Educação Superior. Enquanto consultor do BM também desenvolveu outros projetos e estudos no País: Projeto Nordeste II e III (1992- 1994), Projeto Qualidade da Educação em Minas Gerais (1993) e Paraná (1993-1994).

<sup>2</sup> Carlos Eduardo Moreno Sampaio iniciou seu trabalho na área da Educação como servidor público trabalhando sob o regime de dedicação exclusiva, cujo enquadramento funcional é Analista de Sistemas, vinculado desde 1985 ao MEC. Após o processo de revitalização/reestruturação do “novo INEP” (1995) assumiu atividades vinculadas à coordenação da “experiência de implantação do SIED e, posteriormente, a direção e administração da Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais, além de manter a Coordenação Geral do Sistema Integrado de Informações Educacionais. Sampaio ainda faz parte do quadro efetivo do “novo INEP” e foi um dos funcionários entrevistados nesta pesquisa. O mesmo possui graduação em Estatística pela Universidade de Brasília (1983) e mestrado em Estatística e Métodos Quantitativos pela Universidade de Brasília (1991). Atualmente atua, também, como professor do Instituto de Educação Superior de Brasília. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Política e Estatística 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**

## **RESUMOS EXTEMPORÂNEOS**

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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*

*EIXO 02. Políticas e Práticas do Ensino Superior*

### Resumo

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, trataremos 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, 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

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

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

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.

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

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

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

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 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 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



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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.

**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**

## **UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DE 2003**

Elizeth Rezende Martins da Silveira, UFU, [elizethrm@yahoo.com.br](mailto:elizethrm@yahoo.com.br)

Fabiane Santana Previtali, UFU, [fabiane.previtali@gmail.com](mailto:fabiane.previtali@gmail.com)

Apoio Fapemig e CNPq

Eixo 1: Políticas e Práticas da Educação básica

### Resumo

O presente trabalho trata-se de um estudo, em andamento, no âmbito do programa de Doutorado na Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo é compreender como se materializa a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) e identificar as suas principais implicações na organização escolar e no trabalho dos docentes da Rede estadual Mineira, em Uberlândia. Essa política regulatória foi implantada em 2003, pelo Poder Executivo do estado de Minas Gerais, como umas das estratégias da Reforma Gerencial do governo, denominada Choque de Gestão. A partir desse processo avaliativo o governo tem imposto várias e emergenciais demandas, intenso controle sobre o fazer docente, promovendo interferências no seu cotidiano pedagógico, nas condições de trabalho e na sua autonomia. Daí reside a relevância da pesquisa uma vez que contribuirá no sentido de suscitar mais pesquisas e produções em torno do tema, de forma a apontar caminhos para superação do atual cenário educacional Mineiro no que se refere à política regulatória, em vigor nos dias atuais. A hipótese do estudo é que as modificações advindas das reformas educacionais, ocorridas nos últimos anos, têm conduzido à precarização e à intensificação do trabalho docente. A pesquisa constitui-se de um estudo qualitativo que dar-se-à por meio de revisão bibliográfica para a recuperação e a análise da produção sobre o trabalho docente principalmente no tocante

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 processos de regulação do trabalho de professores em Minas Gerais com vistas a analisar o alcance da referida avaliação, perpassará a revisão de literatura com vistas a mapear a produção acadêmica inerente ao estudo em questão, pesquisa documental em leis de âmbito estadual, local e nacional e em documentos oficiais que regulamentam a Avaliação de desempenho e, sobretudo em cartilhas que tratam do funcionamento da avaliação. Contará com a realização de entrevistas com docentes efetivos da rede estadual de educação básica através de questionários semiestruturados para diagnosticar a situação vivenciada pelos docentes acerca desse processo avaliativo. Serão analisadas as novas configurações que o trabalho docente assume a partir das transformações no mundo do trabalho, em consequência de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que se processam nos últimos anos. A pesquisa apontará elementos em torno das condições de trabalho atuais, do grau de expropriação e precarização dos docentes, num contexto de grande controle gerencial sobre o trabalho, em Minas Gerais.

**Avaliação de Desempenho Individual: implantação e funcionamento**

A referida Avaliação de Desempenho docente foi implementada pelo Poder Executivo, em 2003, como uma das ações da Reforma do aparato Institucional do Estado, chamada Choque de Gestão, no estado de Minas Gerais. Parte-se do pressuposto que, a partir das reformas educacionais implementadas, a partir dos anos 1990, houve um acelerado processo de precarização e intensificação do trabalho docente que, ligado aos novos modelos de regulação educativa impõem um rígido monitoramento sobre os resultados.

**Reestruturação do mundo do trabalho: implicações no trabalho docente**

O processo de reestruturação produtiva promoveu diversas mudanças na esfera social e, a partir da imersão do trabalho docente nesse contexto, sofre significativas modificações. Charlot (2005) aduz que a sociedade passa por mudanças e rupturas advindas da globalização neoliberal que implicam em transformações no sujeito e influenciam também a educação, que passa a ser articulada sob a lógica econômica 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**

preparação para o mercado de trabalho. O cenário encontrado é tecido pelo processo de precarização das condições de trabalho. Tais processos afetam o trabalho escolar e as condições sob as quais ele se realiza, com possíveis desdobramentos na saúde física e mental dos docentes. Assis (2006), argumenta que os professores têm sido acometidos pela Síndrome de *Burnout* resultante do desgaste físico, emocional e psicológico entre o indivíduo e o seu trabalho.

Atualmente, da forma como as políticas públicas são instaladas, exigem-se que os professores exerçam o trabalho em sala de aula de forma controlada e intensificada, pois assumem várias outras atividades, não só de caráter pedagógico e intrínseco à sala de aula, mas também assumem tarefas administrativas, imbuindo-os de maior senso de responsabilização. Há, portanto uma individualização das formas de controle do trabalho, como é o caso de Minas Gerais. Diante disso, Oliveira (2004, p. 1132) afirma que o trabalho docente compreende “[...] a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação”. Daí percebe-se a amplitude do trabalho docente nos dias atuais.

Apesar das contradições, o trabalho é uma questão central da vida porque diferencia os seres humanos das outras espécies e, por isso, torna-se um desafio dotar-lhe de sentido, para que a vida fora dele também o seja. Se, por um lado, ele é necessário, reconhece-se seu potencial emancipador, mas é preciso também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social (ANTUNES, 2005).

O trabalho é fonte de produto, prazer, realização profissional e um compromisso vital. Para Linhart (2007, p.43), ele permite e organiza o encontro com o outro, constituindo “[...] uma ocupação. É um meio de lutar contra a monotonia da vida, de encher o vazio, de passar o tempo”. Ainda, Linhart (2011) salienta que o sofrimento humano tende a se refletir no desempenho dos professores, sinalizando aspectos crescentes da “precarização subjetiva” que os acomete e 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**

tida como correlata da precarização objetiva, representada pelas formas deterioradas de contratação e de exercício funcional.

Reconhecida como profissão de suma importância para a sociedade e seu desenvolvimento (OIT; UNESCO, 1984), presencia-se entre os professores brasileiros uma realidade que vai do sentimento de derrotismo ao adoecimento físico e mental que leva à incapacidade laboral e à loucura. Isso ocasiona a “[...] desistência na escola e da escola” (PAPARELLI, 2009, p. 340). A precarização permeia as condições de emprego e salário, assim como o seu sentido subjetivo, e atinge também consciência dos trabalhadores. De acordo com Mancebo (2007), em geral, a pressão por produtividade inibe o potencial inovador do professor, e os resultados tornam-se menos expressivos. Portanto, para a investigação apoiar-se-á em um referencial teórico consistente e uma análise crítica que aponte possíveis soluções para a problemática em questão.

### **Referências**

- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ASSIS, F. B. **Síndrome de Burnout**: um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- LINHART, D. Para uma perspectiva do trabalho. In: LINHART, D. **A desmedida do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- LINHART, D. Entrevista: Danièle Linhart. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 149-160, mar./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v9n1/v9n1a11.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2015.
- MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 2007.
- MINAS GERAIS. Avaliação de desempenho individual. In: **Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais**. 2015. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br/gestao-governamental/gestao-de-pessoas/politica-de-gestao-do-desempenho/avaliacao-de-desempenho-individual-adi>> Acesso em 20 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**

MINAS GERAIS. **Lei Complementar Estadual nº 71, de 30 de julho de 2003.** Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na administração pública direta, autárquica e fundacional do poder executivo e dá outras providências. Belo Horizonte, 30 jul. 2003b. Disponível em:

[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=71&comp=&ano=2003&aba=js\\_textoOriginal#texto](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=71&comp=&ano=2003&aba=js_textoOriginal#texto). Acesso: 15 jun. 2015.

MINAS GERAIS. **Decreto Estadual nº 44.559, de 29 de junho de 2007.** Regulamenta a avaliação de desempenho individual do servidor estável ocupante de cargo efetivo e do detentor de função pública da administração pública direta, autárquica e fundacional do poder executivo estadual. Belo Horizonte, 29 jun. 2007a. Disponível em: <[http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/decretos/decreto\\_44559.pdf](http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/decretos/decreto_44559.pdf)>. Acesso: 25 jun. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Choque de gestão.** Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/choque-de-gestao>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 27abr. 2016.

OIT; UNESCO. **A condição dos professores:** recomendação internacional de 1966. Genebra, 1984.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. 2009. Tese (Doutorado)** – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 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**

## **PNE 4 ANOS: AS MUDANÇAS NO MUNICÍPIO DE CAPINÓPOLIS**

**Fernando Henrique dos Santos**, PPGED/UFU,

[fernandohs16@gmail.com](mailto:fernandohs16@gmail.com)

**Raquel Silva Borges**, PPGED/UFU,

[raquels\\_borges@hotmail.com](mailto: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



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 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 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,



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

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

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 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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 todos os estudantes de graduação e pós graduação em todos os turnos para instituições de ensino superior e tecnológico.” (idem, 2015. p. 74)

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

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

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

2018: Receita – 63.525.000,00 | Educação e Cultura: 13.248.000,00 – LOA 2017

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**

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO MECANISMO DE INTEGRAÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA DOCENTE**

**Rosângela Rodrigues dos Santos**, UNISANTOS,  
[rosangelajua@gmail.com](mailto:rosangelajua@gmail.com)

**Antonia Edna Belém Gomes**, FJN,  
[professoraednabelem@gmail.com](mailto:professoraednabelem@gmail.com)

**Teresa Maria Siqueira Nascimento Arrais**, FJN,  
[ttsiqueira@yahoo.com.br](mailto:ttsiqueira@yahoo.com.br)

### **Resumo**

O presente trabalho tem como objeto de estudo a disciplina de Estágio Supervisionado, no Curso de Graduação em Pedagogia, com objetivo de investigar a integração dos saberes necessários à prática docente durante o estágio realizado na formação inicial de professores. Busca-se refletir sobre as estratégias desempenhadas na disciplina para fortalecer a relação teoria e prática, numa perspectiva crítico-reflexiva, para que os professores em formação iniciem a construção de sua identidade docente e dos saberes necessários para a atuação na escola.

Problematizamos as estratégias utilizadas no estágio, na perspectiva de integrar a teoria e prática, deixando em destaque os questionamentos: Os conhecimentos se consolidam ou se fragmentam com a prática? Qual o papel do estágio para a formação docente? O estágio é momento de reflexão crítica ou só mais uma disciplina? Neste contato com o ambiente escolar o profissional em formação precisa refletir e analisar à luz de uma fundamentação teórica para permear sua prática, um movimento onde transitam entre si o saber e saber fazer.

A reconstrução dos saberes requer uma contextualização teórica respeitando os aspectos históricos, culturais, sociais e afetivos dos educandos. E, neste contexto, 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**

estágio contempla no curso de formação docente, parte necessária para desenvolver no profissional em formação a compreensão dos conteúdos, de modo a desenvolver uma prática reflexiva, investigativa e essencial para reelaboração dos modelos existentes, numa perspectiva construtiva e analítica integrando conhecimentos.

Para Pimenta e Lima (2017, p. 6), o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental.

A formação inicial é um tempo/espaço para vivências, que potencializem as reflexões sobre a práxis para promoção de uma formação humana. A Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução 01/2006 (BRASIL, 2006), abordam a obrigatoriedade do estágio no Curso de Graduação, mas é delineado de modo insuficiente, ficando a cargo das instituições através dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e dos Regimentos de Estágio para atender às necessidades específicas de cada curso e seus aspectos regionais.

### **Dos referenciais teóricos, caminhos metodológicos e análise dos dados**

O presente trabalho apresenta a elaboração do Estado da Questão (EQ), contribuindo para a construção da pesquisa na verificação do conhecimento científico já produzido sobre a temática. O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, na plataforma da Scielo e nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas Ensino – ENDIPE.

Dentre as produções pesquisadas ficou evidente que o estágio é elemento indispensável para a prática docente; além de ser um espaço de reflexão que proporciona muitas vivências para os professores em formação, mas que ainda se apresenta como atividade limitada, simplesmente como hora da prática, desconstruindo e distanciando ainda mais a academia e os conhecimentos teóricos da escola: ambiente de desenvolvimento da complexa atividade de ensino e aprendizagem. As 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**

e resultados dos trabalhos consultados implicam numa organização estrutural na disciplina de estágio, com um acompanhamento mais eficiente e possibilitando integração dos estagiários com o ambiente escolar no desenvolvendo atividades coletivas.

A base do estudo é composta por: Freire (1996); Nóvoa (1997); Tardif (2002); Pimenta (2006); Lima e Pimenta (2007); Lima (2008) e Abdalla (2006, 2015). Os autores embasaram os conhecimentos sobre o estágio, a formação docente e os saberes necessários à prática docente.

O estágio, como disciplina que propicia um diálogo entre teoria e prática, correlacionando os saberes acadêmicos com as vivências no campo da sala de aula e da escola, favorece a construção da prática educativa.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos de coleta de dados foram realizados através de questionários distribuídos entre os 30 graduandos que concluíram a disciplina de estágio supervisionado, no Curso de Pedagogia de uma Universidade na Região do Cariri. Após análise dos questionários foram selecionados 3 discentes para uma entrevista semiestruturada, aplicada em sala na universidade. Dentre os procedimentos de coleta, foram realizados levantamento de dados e documentos institucional. Para o tratamento dos dados foi utilizado a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009), que se caracteriza por um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam ao discurso. Segundo Severino (2016), trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Através das análises verificou-se que as atividades desenvolvidas no estágio não estão organizadas, de modo, que o estagiário compreenda sua dimensão teórico-prática na formação de professores, na integralização dos saberes necessários à prática docente, aperfeiçoando as dimensões histórico-sociais, emocionais e políticas, que requerem a ação docente. Os futuros professores consideram que a formação universitária deve ensinar todo o conteúdo necessário para sua atuação 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**

Com a aproximação e experiências no campo de estágio, observamos que há um choque do professor com a realidade de sala de aula, os dilemas e conflitos vividos no ambiente escolar e se deparam com a necessidade de saberes que integram a dimensão ética e humana para se fazer professor (SILVA, 1997).

O confronto com uma realidade adversa desperta no futuro professor um resgate das estratégias apreendidas na universidade, mas no ambiente escolar estamos expostos a todas as influências externas, sociais e de história de vida dos alunos, sendo imprescindível uma constante adaptação de estratégias por parte dos professores e dos estagiários, não podendo ser esquecida a função social do professor e compromisso com o processo de ensino e aprendizagem.

### **Considerações Finais**

Foi possível compreender que o estágio é uma disciplina de essencial importância na formação dos professores, na contextualização e integração das várias dimensões necessárias para prática docente.

O estágio nos apresenta a realidade do cotidiano escolar e aponta reflexões para que os professores em formação comecem a construir sua identidade docente, diante das adversidades e conjunturas políticas que só alimentam as desigualdades sociais.

O campo de estágio proporciona aos estudantes em formação uma visão política e social da educação e da responsabilidade social do professor na transformação da educação brasileira.

Por fim, os estudos desenvolvidos com a temática do estágio são inúmeros, mas ainda urge a necessidade de se aprofundar ainda mais sobre a formação inicial dos professores e a relação do estágio como contextualizador de todos os saberes que requerem a práxis.

### **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**

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

ABDALLA, M. F. B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Rev.Educ.** PUC-Camp., Campinas, 20(3):215-227, set/dez., 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, M. S. L. *Reflexões sobre o estágio: prática de ensino na formação de professores.* **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddl=1836](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddl=1836)>. Acesso em: 30 jan. 2018.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente.** Site: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4658/1/FPPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4658/1/FPPPD_A_Novoa.pdf), s/d, p. 1-27.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** – Vol. 3, n. 3 e 4, pp. 5-24, 2005-2006. Disponível em: <[www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/10542/7012](http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/10542/7012)>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SILVA, M. L. A docência é uma ocupação ética. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto Editora, 1997, p. 161-190.

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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@globo.com

Eixo 03: Formação e Valorização dos Profissionais da Educação  
Trabalho financiado pela CAPES

### **Resumo**

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

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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. 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 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 utilizadas 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 contribuir 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

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

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

Técnicos de Educação (secretaria e inspetoria). O embasamento teórico voltou-se aos estudos da andragogia, da aprendizagem 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 compromissada com o bem comum.

**Palavras chaves:** Formação. Educação Pública. Processo Educativo. Profissionais da Educação. 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**

**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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) acesso em 20/04/2017>. 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.
- 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: Papyrus, 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.
- \_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**.5ª ed. Goiânia: MF livros, 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**

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-autores**. 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**

**O SENSO COMUM E AS TEORIAS CIENTÍFICAS:  
CIÊNCIAS E DEBATES HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Greicy Silva de Alcântara, IFRJ, [greicyalcantara@hotmail.com](mailto:greicyalcantara@hotmail.com)**

**Luana Lima Borges, IFRJ, [luanaborges92@hotmail.com](mailto:luanaborges92@hotmail.com)**

**Maylta Brandão dos Anjos, IFRJ, [maylta@yahoo.com.br](mailto:maylta@yahoo.com.br)**

**Conhecimento científico**

A ciência nasceu no século XVII e busca produzir verdades através da observação da realidade com o levantamento de hipóteses, se legitimando em nossa sociedade de tal forma que é quase uma consonância o entendimento de que a ciência é uma verdade absoluta e irrefutável. Francelin (2004) afirma que na observação da sua construção se faz claro o entendimento de que são as hipóteses levantadas sobre determinado fenômeno que deram origem a um ou mais conceitos científicos. Sabemos que o professor durante uma discussão sobre ciência em sala de aula pode e deve levantar com seus alunos discussões acerca da construção da ciência e de seus paradigmas e teorias, tornando evidente aos alunos que o conhecimento científico teve a mesma base do senso comum, fundamentada na relação causa e efeito, mas caminha pela busca de algo novo, partindo da formulação das hipóteses, usando a experiência para refutar questões e chegar a respostas consistentes sobre os fenômenos observados (SILVA e NETO, 2015). Cabendo a este ressaltar também que a ciência é passível de erros porque se a ciência for mostrada, principalmente aos nossos estudantes, de forma empobrecida e distorcida pode criar rejeição por parte deles, dificultando o processo de ensino aprendizagem no que diz



**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 à educação científica (CACHAPUZ *et al*, 2011). Muitas vezes a mídia é a responsável por nos apresentar a ciência desta forma e o professor pode utilizar essas grosseiras deturpações da ciência midiática para problematizar o assunto em sala e trazer à visão desses alunos a ciência como algo mais próximo, assim estimulando-os a seguir até mesmo carreiras científicas. Isso pode ser apresentado pelos professores através das ideias de Karl Popper quando o mesmo afirma que podem ocorrer rupturas com o paradigma vigente por esse não atender mais aos questionamentos da comunidade científica acerca de algo (FRANCELIN, 2004) ou até mesmo porque se verificou que estava incorreto, levando os alunos a compreender que quando se faz ciência é possível que erros sejam cometidos. Cabe aqui ressaltar a importância do professor desmistificar a imagem que é veiculada dos cientistas, segundo Alves (2005) a visão do cientista como um mito se torna perigosa porque inibe o pensamento do indivíduo e o cientista acaba sendo visto como alguém capaz de pensar corretamente e não como ele é, alguém que se especializou em um assunto e está acostumado a pensar sobre determinado fenômeno. Os nossos alunos devem ser levados a ter a consciência de que o cientista é alguém comum e que eles podem ser cientistas e pesquisadores, que essa carreira é algo que está próximo deles e não distante como muitos imaginam.

### **Senso Comum**

Ao longo de muitos séculos a humanidade utilizou a crença e a religião como forma de dar sentido à busca pela verdade (FRANCELIN, 2004) e assim tentavam explicar os fenômenos da natureza. Para Silva e Neto (2015) a humanidade se constituiu a partir da seleção de saberes, reproduzindo e passando esses conhecimentos, que atendiam às suas necessidades, para as gerações posteriores. Atualmente temos alguns exemplos em nosso cotidiano de credices e superstições do senso comum que ainda não são

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

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

comprovados pela ciência, mas que nada impede que sejam pesquisados. Quem nunca ouviu falar que cortar o cabelo na lua crescente fará com que ele cresça mais rápido? Sobre essa afirmação não há nenhuma constatação científica que o crescimento do cabelo estar diretamente relacionado às fases da lua, porém existem pessoas que só cortam o cabelo na lua crescente e de alguma forma isso se torna verdade para ela e lhe confere a esperança de que seu cabelo irá crescer mais rápido. O conhecimento popular ou do senso comum não é avaliado conforme os critérios avaliativos do conhecimento científico e isso confere a ele certa inferiorização e o que tange ao nosso conhecimento isso não deve se configurar como verdade pois para Francelin (2014) o conhecimento científico depende do popular para se constituir, isso se dá quando o meio científico se apropria dos conceitos do cotidiano, os testam e comprovam cientificamente, deixando de ser fundamentados em hipóteses tornam-se conhecimento científico.

### **Formação do Professor**

Algo muito inquietante é saber como os professores são formados para orientar seus alunos a esta reflexão sobre conhecimento do senso comum e o conhecimento científico. Isso é algo que pode não ser respondido abaixo, mas que com certeza nos levará a uma profunda reflexão acerca deste tema. Para Borba *et. al* (2014) as atividades que o professor desenvolve em sua sala de aula como docente são reflexos da sua formação inicial então para ter uma prática reflexiva acerca do conhecimento científico, do senso comum e de todas as vertentes que envolvem estes assuntos julgamos ser necessário que essas discussões sejam fomentadas ao longo da formação inicial do professor. Carvalho e Perez (1993) nos dão um norte quando nos afirmam o que deveria saber fazer o professor de ciências, apresentando como questões fundamentais: conhecer a matéria a ser ensinado, conhecer e questionar o conhecimento docente espontâneo, ou seja, os saberes que o mesmo possui a partir da sua experiência de vida, envolvendo questões simplistas não somente sobre o seu dia a dia, mas também 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**

prática docente, adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem de ciências, saber refletir sobre sua prática, saber pesquisar e preparar suas aulas. Somente a partir de uma formação crítica e reflexiva o professor poderá compreender o processo da construção da ciência e auxiliar seu aluno a perceber como se dá essa construção. Ele será capaz de não se ater apenas aos domínios dos conceitos científicos, mas a compreensão de como se dá a construção da ciência ao longo dos anos percebendo de onde parte essa construção e de como o conhecimento espontâneo é importante neste processo, fomentando assim a curiosidade dos alunos, o questionamento e a busca por explicações à luz da ciência.

O respeito ao conhecimento prévio do aluno, a preocupação em superar as visões do senso comum, a visão de promover a compreensão do mundo, demonstram que o professor percebeu que precisa trabalhar para superar o ensino tradicional, considerando a bagagem cultural que o aluno traz de fora da escola e que esses alunos, como cidadãos, precisam aprender a ter uma participação consciente no seu bairro, na sua cidade e na sociedade como um todo (GABINI e DINIZ, 2012).

Dessa forma se faz necessário o professor se atentar ao fato que a superação das visões do senso comum em nenhum momento se refere a desprezar o senso comum como um saber inferior, mas tendo a escola o papel da formalização dos conteúdos, precisa propiciar aos seus alunos a apropriação dos conceitos científicos, quando o professor compreende como ocorre a construção do saber científico, torna-se mais fácil ensinar ciências.

Sobre o ensino de ciências a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirma que:

[...] ao longo do ensino fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. (BRASIL, 2017, p.319).

**XI SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE**  
**XI ENCONTRO REGIONAL 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 ensino de ciências deve priorizar uma formação global do sujeito, tornando-o capaz de compreender os conceitos científicos e fazer uso dos mesmos no seu cotidiano. Isso deve ser feito de forma humanizada, sendo construído e significado a partir da realidade do aluno e somente um educador crítico e reflexivo consegue criar um ambiente acolhedor às concepções prévias do educando, aos saberes que ele adquiriu fora do espaço escolar, o senso comum, enraizado na sua cultura e vivência.

Encerramos nossas considerações afirmando ainda que a formação inicial do indivíduo pode ser incapaz de atender a todas as suas necessidades como futuro professor e por isso corroboramos com Selles (2002) que é necessário permitir que o professor tenha acesso a uma formação continuada, sendo assim necessários mais investimentos nesta área a fim de contribuir para um melhor aperfeiçoamento da prática do professor acerca de diversos assuntos.

### **Referências**

- ALVES, R. Filosofia da ciência: Introdução ao jogo e suas regras. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BORBA, R. E. S. R.; PESSOA, C. A. S.; ROCHA, C. A.; ASSIS, A. B. A formação de professores de anos iniciais do ensino fundamental para o ensino da combinatória. Revista Paranaense de educação matemática, v.3, n.4. Paraná, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. A Área de Ciências da Natureza. Secretaria de Educação - Brasília: MEC/SEF 2017.
- CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. A necessária renovação do ensino de ciências. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARVALHO, A. M. P. & GIL PEREZ, D. Formação de professores de Ciências. São Paulo: Cortez, p. 120 1993.
- FRANCELIN, M. M. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos- Ciência da Informação. v.33, n.3, p.26-34, Brasília, 2004.
- SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: Anotações de um projeto. Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, v. 2, n.2, 2002.
- SILVA, S. F.; NETO J. F. de M. Saber Popular e saber científico. Revista Temas em Educação. v. 24, n.2, p. 137-154, João Pessoa, 2015.
- GABINI, W. S.; DINIZ, R. E. S. Formação docente e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: O foco na escola. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 2012, Campinas.