

SUMÁRIO

- **Gestão democrática: a busca pela implantação na escola pública.** - *Ricardo Alexandre Marangoni (UFPR)*
- **Gestão escolar na sociedade contemporânea: impasses e desafios para potencializar a gestão democrática.** *Jenerton Arlan Schütz e Cláudia Fuchs (UNIJUI)*
- **O kit educacional do UNICEF: programa da família brasileira fortalecida e suas implicações na gestão.** *Camila Maria Bortot e Ângela Mara de Barros Lara (UFPR)*
- **O curso de formação de conselheiras (os) de escola no município de Suzano (SP): modalidade presencial.** *Cileda dos S. Sant’Anna Perrella e Rubens Barbosa de Camargo (UNIPALMARES)*
- **Educação estatística no ensino médio: percepção de gestores de escolas de referência.** *Marciel José do Monte e Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho (UFPE)*
- **Sistemática de acompanhamento de egressos à luz da legislação brasileira e das políticas educacionais.** *Isabella Tamine Parra Miranda, Luiz Alberto Pilatti e Claudia Tania Picinin (UFTPR)*
- **RAP: Caminho de expressão do conhecimento pela mediação artística.** *Everton Antonio Marcelino de Siqueira et. al. (CESUMAR)*

- **Escola Projeto Âncora: um novo jeito de fazer a educação.** *Josineide Teotonia da Silva (SME- Recife-PE)*
- **Educação no sistema prisional do estado de Alagoas: a formação docente em foco.** *Maria da Conceição Valença da Silva et. al (UFAL)*
- **O REUNI e a precarização do trabalho docente.** *Cláudio Martin Rocha (UFPR)*
- **Notas sobre o primeiro ciclo de autoavaliação institucional do SINAES (2004-2006) na UFPE.** *José Marcio Augusto de Oliveira (UFAL)*
- **Docência: profissionalização e identidade profissional docente.** *Valdiene Carneiro Pereira (UFPE)*

EDITORIAL

Apresentamos aos nossos leitores mais um número da Revista de Administração Educacional. Continuamos empenhadas em provocar o debate sobre questões atuais referentes à gestão e políticas educacionais. Com muita satisfação aproveitamos para divulgar o novo designer da capa da revista e um *template* para os artigos, que a partir de agora, torna-se padrão e confere melhor visibilidade e destaque aos textos publicados no periódico.

Neste primeiro número de 2018, o leitor contará com doze publicações de autores vinculados a instituições superiores de diversas regiões do País. São artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas abordando temáticas que, direta ou indiretamente, se vinculam ao escopo da revista.

Abrimos nossa publicação deste ano com o artigo **“Gestão democrática: a busca pela implantação na escola pública”**. O texto, desenvolvido por Ricardo Alexandre Marangoni trata sobre gestão democrática da escola pública tomando como referência a legislação educacional brasileira. Com base na análise de diferentes documentos legais indica as diferentes posições e contradições que permeiam e orientam o processo de implantação da gestão democrática nas escolas públicas do país.

Dando continuidade ao debate sobre gestão escolar, o artigo dos autores Jenerton Arlan Schütz e Cláudia Fuchs, intitulado **“Gestão escolar na sociedade contemporânea: impasses e desafios para potencializar a gestão democrática”** tematiza os impasses, desafios e possibilidades de se desenvolver uma gestão democrática no âmbito escolar. O referido texto sugere algumas possibilidades de se pensar para além de uma gestão centralizada e setorizada construindo uma gestão democratizada, participativa e coletiva.

O terceiro artigo desta edição é assinado pelas autoras Camila Maria Bortot e Ângela Mara de Barros Lara. No texto intitulado **“O kit educacional do UNICEF: programa da família brasileira fortalecida e suas implicações na gestão”** elas analisam os livretos que compõem o referido kit problematizando as intencionalidades para a gestão e políticas educacionais de zero a três anos. Em suas análises constatam a influência à manutenção da gestão da pobreza utilizando estratégias de uma agenda globalmente estruturada para a moralização das classes pobres, em que a participação e os livretos autoajuda são eixos para a educação das crianças e de suas famílias.

Na sequência, apresentamos o texto **“O curso de formação de conselheiras (os) de escola no município de Suzano (SP): modalidade presencial”**, de Cileda dos S. Sant’Anna Perrella e Rubens Barbosa de Camargo. No artigo os autores apresentam e discutem uma experiência de formação de conselheiras (os) escolares, a experiência formativa oferece contribuições para a democratização da gestão das escolas e dos sistemas, pois aborda questões de classe, gênero, etnia, geração, entre outras que interferem nas tomadas de decisão desses atores. Destacam que o processo formativo implementado revelou-se um espaço de diálogo e reflexão para os participantes e poder público.

Dos autores: Marciel José do Monte e Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho o artigo **“Educação estatística no ensino médio: percepção de gestores de escolas de referência”** apresenta resultados de um mapeamento realizado em escolas de referência do Recife para identificar ações e/ou projetos para o trabalho com tabelas e gráficos com o auxílio do computador. Os achados da pesquisa indicam que, na percepção dos participantes, existe um trabalho com conteúdos de Estatística nas escolas. Entretanto, a maioria assumiu não ter conhecimentos sobre a existência de projetos envolvendo o uso de computador para o ensino de Estatística.

O sexto artigo intitulado **“Sistematização de acompanhamento de egressos à luz da legislação brasileira e das políticas educacionais”**, da autoria de Isabella Tamine Parra Miranda, Luiz Alberto Pilatti e Claudia Tânia Picinin trata sobre a sistematização de

acompanhamento de egressos da Rede Federal de Educação Tecnológica. Os resultados da investigação permitem levantar diagnósticos, subsidiar o planejamento, adotar estratégias e políticas institucionais relacionadas à gestão de qualidade e ao aprimoramento do ensino, pesquisa e extensão.

O artigo seguinte apresenta uma revisão bibliográfica sobre o Rap enquanto expressão artístico-musical na escola. No texto **õRAP: Caminho de expressão do conhecimento pela mediação artística,õ** Everton Antonio Marcelino de Siqueira e colaboradores mostram que o *rap* pode influenciar na formação da identidade do sujeito, principalmente nos espaços periféricos, com potencial de organizar sentimentos, emoções e formular discursos socialmente engajados.

O oitavo artigo deste número é denominado **õEscola Projeto Âncora: um novo jeito de fazer a educaçãoõ**. Neste texto Josineide Teotonia da Silva analisa posturas de professores e alunos para entender como se desenvolvem atividades pedagógicas alicerçadas nos princípios de autonomia, democracia e diversidade.

O artigo seguinte aborda proposições para a formação inicial e continuada dos professores das unidades prisionais do estado de Alagoas. **õEducação no sistema prisional do estado de Alagoas: a formação docente em foco,õ** texto de Maria da Conceição Valença da Silva e colaboradores, evidencia que a ênfase da formação inicial no Sistema Prisional de Alagoas está nas normas para atuação docente na prisão; a formação continuada não dispõe de programa sistematizado, mas discute a educação formal para a ressocialização dos sujeitos.

Na sequência o artigo **õO REUNI e a precarização do trabalho docenteõ**, de Cláudio Martin Rocha, problematiza o referido Programa e suas implicações e/ou influências para a intensificação do trabalho docente. Destaca que para atender a grande quantidade de alunos por sala, os docentes acabam por priorizar o ensino em detrimento das atividades de pesquisa, extensão, além de assumir trabalhos de cunho administrativo.

O texto de José Marcio Augusto de Oliveira intitulado **Notas sobre o primeiro ciclo de autoavaliação institucional do SINAES (2004-2006) na UFPE** relata as principais etapas de implementação do Sistema na UFPE pontuando resistências, limites e reelaborações institucionais e na sua relação com a coordenação nacional da avaliação da Educação Superior, com ênfase analítica no primeiro relatório de autoavaliação produzido pela CPA da instituição. O autor identifica nas iniciativas de autoavaliação, estratégias qualificadas como "mecanismos de dispersão" da crise da universidade pública e sua perda de centralidade na relação com o Estado e com a sociedade.

Por fim o décimo segundo e ultimo artigo deste número da revista trazemos um artigo de natureza bibliográfica, produzido por Valdiene Carneiro Pereira. O trabalho que tem como título **Docência: profissionalização e identidade profissional docente** aborda a docência no âmbito da profissionalização docente a fim de apreender conceitos relacionados às identidades profissional e profissional docente. A autora ressalta a complexidade da temática e problematiza a origem, evolução e debates em torno dos conceitos de profissionalização, identidade profissional e identidade profissional docente na literatura.

Agradecemos aos autores, pareceristas e técnicos que contribuíram para o êxito desta publicação e desejamos que, com os textos reunidos neste número da revista, possamos proporcionar ricas leituras e interpretações sobre questões relacionadas à gestão e políticas educacionais, potencializando assim as discussões deste campo no contexto atual. Uma boa leitura a todos/as!

Recife, 10 de julho de 2018

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar e Laêda Bezerra Machado (Editoras)

GESTÃO DEMOCRÁTICA: A BUSCA PELA IMPLANTAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

DEMOCRATIC MANAGEMENT: THE SEARCH FOR IMPLANTATION IN THE PUBLIC SCHOOL

Ricardo Alexandre Marangoni¹

Resumo

O presente artigo se propõe a discutir a gestão democrática da escola pública, com base nos dados coletados no pós-doutoramento em educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O estudo retoma a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) e os escritos de alguns autores. Através desta análise foi possível concluir que existem diferentes posições e contradições que permeiam e orientam o processo de implantação da gestão democrática na escola pública.

Palavras-chave: Gestão escolar. Gestão democrática. Escola pública.

Abstract

The present article proposes to discuss the democratic management of the public school, based on the data collected in the postdoctoral in education, carried out in the Graduate Program in Education of the Federal University of Paraná. The study retakes the Federal Constitution (1988), the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), the National Plans of Education (2001-2010 and 2014-2024) and the writings of some authors. Through this analysis it was

¹ Pós-Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: ramarangoni@hotmail.com

possible to conclude that there are different positions and contradictions that permeate and guide the process of implementation of democratic management in the public school.

Key-words: School management. Democratic management. Public school.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre a gestão democrática da escola pública é parte do pós-doutoramento em educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

No que tange à gestão democrática, partimos da apresentação e do reconhecimento das conquistas legais, entretanto, a dinâmica das escolas públicas (MARANGONI, 2017) vem indicando que o exercício democrático tem encontrado (e sempre encontrou) dificuldade em se realizar.

A dificuldade de estabelecer-se a democracia na escola remonta à história da educação brasileira, de tradição autoritária. Atualmente, o ideário neoliberal, fazendo uso de um “novo discurso”, ratifica a lógica do capital na agenda educacional. Então, as mudanças que vem ocorrendo por dentro e por fora da escola, atendem as necessidades conjunturais da classe dominante. *Grosso modo*, chamamos a atenção para o fato de que a conjuntura histórica reproduz os aspectos estruturais da sociedade capitalista.

Valorizar a gestão democrática da escola pública é assumir, de antemão, que a escola é um lugar de participação, de tomada de decisões e de luta pela transformação da educação e da sociedade.

É justamente a reflexão teórica sobre a gestão democrática que interessa ao presente artigo. Sinteticamente, serão apresentados e analisados os principais excertos da Constituição

Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) e os escritos de alguns autores.

Logo, as questões que se colocam são: (1) o que dizem os aportes legais e teóricos sobre a gestão democrática da escola pública? (2) quais os desafios que se apresentam à implantação da gestão democrática? Essas questões revelam-se pertinentes porque pensar a gestão democrática da escola pública supõe conhecer o embasamento legal e teórico e, especialmente, posicionar-se politicamente a favor ou contra à democracia.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: revisitando os aportes legais e teóricos

O princípio da gestão democrática da educação foi inscrito na Constituição Federal de 1988. Camargo (1997, p. 100), destaca que “[...] nenhuma Constituição Federal anterior fazia menção a este princípio”, o que não significa que os movimentos sociais tenham deixado de reivindicar a democratização da educação, ao longo da história do Brasil.

A conjuntura política do fim dos anos 1980 possibilitou a ampliação dos direitos sociais, políticos e civis. O desejo de a sociedade brasileira superar os anos de ditadura militar, culminou na redemocratização, aparecendo com força, então, o termo “gestão democrática”, como esperança de ampliar a participação da sociedade nas decisões e na organização dos serviços públicos. Assim, a luta pela democratização da educação liga-se aos movimentos sociais mais amplos de redemocratização do país.

Mais adiante, já nos anos 1990, outro fator soma-se à conjuntura política brasileira, que trata-se do ideário neoliberal, que trouxe o discurso da redução do Estado e de modernização dos serviços e da gestão. Nesse cenário, a educação passou por reformas e, o termo “gestão democrática” sofreu mudanças em seu significado. Na perspectiva neoliberal, o termo passa a ser

compreendido como redução da participação do Estado na educação e, ampliação (e responsabilização) da participação da comunidade escolar. A ofensiva neoliberal precisa ser analisada com cautela, pois, além de denunciarmos as distorções do pensamento neoliberal, precisamos dar visibilidade ao processo pelo qual este pensamento se realiza, criando uma realidade que acaba impossibilitando as pessoas de pensarem em outra realidade.

Segundo Garcia (2003, p. 14), a “alteração na correlação de forças entre setores progressistas e conservadores, produzindo uma inflexão neoliberal no plano das políticas públicas e nas reformas educativas”, desloca a discussão sobre a democratização da escola para um rumo técnico, dificultando sua apropriação política por parte da sociedade.

Esta trajetória em curso, insere-se num contexto de novo padrão de acumulação do capital, responsável pela redefinição do Estado e das políticas educacionais, que aproximam a gestão dos sistemas e das escolas aos princípios da gestão gerencial (ADRIÃO; PERONI, 2005).

Portanto, é consensual que a partir de 1990, várias reformas educacionais foram introduzidas sob o argumento de superação de uma crise na administração e na educação pública, fato é que Charlot (2013) afirma:

A lógica neoliberal, que conquistou as mentes a partir dos anos 1990, confirma, aparentemente, o que eu escrevia em 1975, em uma abordagem marxista: ela descarta os grandes debates sobre o Homem e impõe a divisão social do trabalho como referência básica do discurso sobre educação [...]. Em outras palavras: a desigualdade social voltou a ser considerada legítima (p. 44-45).

Podemos inferir que a construção da gestão democrática percorre dois caminhos contraditórios. No primeiro, a sociedade participa da construção e da condução dos serviços públicos, criando um ambiente político de decisões coletivas, fato importante na consolidação da democracia. No segundo, sob o enfoque neoliberal, a gestão democrática reduziria (e é o que

ocorre) a responsabilidade do Estado frente aos serviços públicos, oferecendo suposta autonomia à escola.

Neste sentido, Dourado (2004, p 67) afirma que no “campo educacional intensifica-se uma tendência de retomada do capital humano e de proposições gerenciais como norte para as questões escolares, sobretudo nos processos de regulação e gestão dos diferentes níveis de ensino”. Em meio às transformações, registramos a necessária re colocação da questão da democracia no interior da escola, ponto central a ser retomado.

A Constituição Federal de 1988 pode ser entendida como o auge do movimento de redemocratização. Foi nesse contexto de mobilizações populares e lutas democráticas que o termo “democratização da escola” se intensificou, resultando na aprovação do princípio de gestão democrática do ensino público. Para tanto, Cury (1997) destaca:

O sucesso da retomada do Estado de Direito, através da redemocratização política, foi fundamental para que, no processo constituinte de 1987, os representantes das populações afetadas pela ausência de uma democratização substantiva pudessem inserir e formalizar na Carta Magna princípios e garantias tendentes à declaração e efetivação dos direitos sociais (p. 200).

O princípio da gestão democrática foi inserido na Constituição Federal de 1988 com a seguinte redação:

Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com

piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p. 66).

Em relação à democratização da gestão da educação, afirmamos que as conquistas foram parciais. De acordo com Paro (2002), duas questões merecem atenção. A primeira refere-se ao adjetivo “público” associado à palavra “ensino”, o que exclui a gestão democrática ao ensino privado. E, a segunda relaciona-se à expressão “na forma da lei”, que possibilita a aplicação da gestão democrática em outras legislações. Importante mencionar que nenhuma referência mais foi realizada ao longo do texto constitucional.

Nessa perspectiva, Adrião e Camargo (2002) observaram que, ao delegar para leis futuras – especialmente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – a definição de orientações gerais, a Constituição Federal permitiu que cada sistema organizasse de forma própria seu funcionamento, pouco ou nada avançando dos procedimentos já existentes.

A participação de representantes em órgãos da administração pública marcou um importante avanço. Adrião e Camargo (2002), afirmam que o termo “princípio” designa um postulado básico no Estado de Direito. Deste modo, torna-se importante a fixação do princípio da gestão democrática do ensino em termos de legislação, uma vez que, orientará futuras normatizações. No entanto, a incorporação da gestão democrática do ensino público, ainda apresenta limitações.

As disputas políticas que sucederam na Assembleia Constituinte culminaram na aprovação da LDBEN, em 1996. A demora de sua aprovação pode ser compreendida dentro do contexto político e econômico. A década de 1990 foi marcada por profundas reformas da Educação e, conseqüentemente, esse debate resvalou à construção da LDBEN. Novamente, progressistas e conservadores se fazem presentes na disputa, no entanto, com um novo ingrediente: o poder crescente dos organismos internacionais na política educacional, que levou

países da América Latina, inclusive o Brasil, a se adaptarem às reformas impostas à educação, acarretando uma justaposição das políticas econômicas em relação às políticas sociais.

A LDBEN apresenta o princípio da gestão democrática:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Observamos que o princípio da gestão democrática apresentado no artigo 3º, inciso VIII, repete o texto da Constituição Federal de 1988, não havendo nenhuma mudança e, conseqüentemente, nenhum avanço. Paro (2002), destaca ser um absurdo a restrição da gestão democrática ao ensino público, deixando o ensino privado, se assim desejar, ser autoritário. Logo, uma sociedade que aspira ser democrática, não pode pensar em uma educação que não a seja.

Outra questão que retomamos refere-se a segunda parte da frase, “[...] na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, que nos leva ao artigo 14:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Conforme o excerto acima, a LDBEN transfere aos sistemas de ensino a definição das normas para a gestão democrática. Como bem assinala Paro (2007):

[...] ao renunciar a uma regulamentação mais precisa do princípio constitucional da “gestão democrática” do ensino básico, a LDB, além de furtar-se a avançar, desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa de Estados e municípios – cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos – a decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha dos dirigentes escolares (p. 75).

Portanto, o que vemos é uma lei com insuficiências, fruto de uma disputa de projetos políticos. Apesar de a normatização a respeito da gestão democrática não estar bem definida, a LDBEN, ao estabelecer os princípios que nortearão o ensino, cita a participação, que é condição para a efetivação desse tipo de gestão na escola.

Ressaltamos que foram os movimentos sociais que influenciaram na aprovação da gestão democrática, tanto às vistas da Constituição Federal, quanto da LDBEN. No entanto, precisamos considerar os diferentes contextos em que ambas foram aprovadas. A primeira (1988) sofreu forte influência dos movimentos sociais, professores, alunos e sindicatos. Já a segunda (1996), a influência foi disputada e minimizada pela atuação dos organismos internacionais, em especial, do Banco Mundial.

A Constituição Federal e a LDBEN representam conquistas importantes, uma vez que, mesmo de forma genérica, apresentam a gestão democrática do ensino público. Embora não esgotem as possibilidades para concretização da gestão democrática, podemos considerá-las como instrumentos na definição de diretrizes que norteiam a escola na busca de novos rumos. Apesar das falhas e omissões, consideramos haver avanços nos textos legais no processo de democratização da gestão escolar.

A LDBEN, em seu artigo 9º, dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE): “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

Com a Lei nº 10.172/01, aprovou-se o PNE. Salientamos que essa lei originou-se de forma peculiar: de um lado, diversas entidades estudantis e sindicais, associações científicas e acadêmicas e demais setores se organizaram e apresentaram uma proposta; por outro lado, o Poder Executivo também encaminhou sua proposta, embasada em levantamentos estatísticos do MEC e INEP.

As duas propostas de PNE materializavam a existência de dois projetos de escola, ou melhor, duas perspectivas antagônicas de política educacional.

De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

Dessa disputa, venceu o projeto do Poder Executivo. Com relação à gestão democrática, o PNE (2001-2010) destacou:

Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (PNE, 2001).

Um outro passo, previsto no PNE seria o envolvimento de Estados e Municípios, no sentido de elaborarem suas propostas, seguindo os princípios do próprio plano. “Contudo, tal situação não se confirmou na dimensão esperada, haja vista as dificuldades e as omissões de vários estados e municípios para engajamento neste processo” (AGUIAR, 2010, p. 714).

Analisando o PNE, observamos apontamentos para questões que eram e são importantes à gestão democrática das escolas. Há questões relacionadas, à participação da comunidade na gestão da escola, à formação e fortalecimento dos conselhos de escola, à elaboração e implantação dos projetos político-pedagógicos, entre outros aspectos. No entanto, parece-nos que a falta de fomento não permitiu que avançássemos em outras direções, como, por exemplo, na formação de grêmios estudantis, uma atuação consciente das associações de pais e mestres e outros.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), em avaliação acerca do PNE, apresentou para as metas não alcançadas ou incipientes uma lista de pendências e sugestões a serem discutidas na elaboração do próximo PNE, dentre as quais ainda constava a gestão democrática (GOUVEIA; SOUZA, 2010).

Com a Lei nº 13.005/14 foi aprovado o PNE (2014-2024). Este, contou com maior participação de instituições educacionais, organizações, conselhos e movimentos sociais, porém, o fato é que a disputa e os embates políticos continuaram, ocorrendo conflitos de interesses diversos.

No que concerne à gestão democrática, destacamos:

Meta 19: 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).

Observamos a garantia da gestão democrática na agenda das políticas educacionais, porém, a efetivação da gestão democrática é associada “a critérios técnicos de mérito e de desempenho” (BRASIL, 2014), o que já aponta à ligação do conceito com o ideário neoliberal.

Salientamos ser fundamental o amparo legal (CF/88, LDB/96 e PNE 2014- 2024) na construção da gestão democrática, no âmbito dos sistemas de ensino e, também, nas escolas. Cury destaca a importância da normatização da gestão democrática na Constituição: “[...] é uma conquista da qual os educadores não podem se alhear” (CURY, 1997, p. 200).

No entanto, há uma distinção entre a democratização da educação e a democratização da gestão escolar. A primeira encontra-se em escala macro e, a segunda, em escala micro. O apontamento, relacionado às escalas micro e macro, levou a uma questão: que escala de análise adotar em nosso estudo? Salientamos que a nossa opção pela micro, é, na realidade, uma opção que confere visibilidade ao fenômeno. Ela não define, portanto, o nível de análise, nem pode ser confundida com ele. Também, a escala é “medida”, mas não necessariamente do fenômeno, mas aquela escolhida por nós para melhor observá-lo e interpretá-lo. Logo, o nosso objeto de estudo exige um movimento entre as escalas (MARANGONI, 2017).

Giglio e Jacomini (2013) destacam:

[...] ao falarmos de gestão escolar nos referimos a uma dimensão que pode revelar a espessura das práticas de mediação entre projetos pedagógicos locais, uma política de Estado e políticas de governo que concorrem entre si. Aos gestores escolares cabe lidar com a difícil equação que envolve a atenção e o respeito às regulações de diferentes níveis, a articulação do conjunto de

demandas curriculares que recaem sobre a escolarização básica, o alcance de metas nacionais, e o “chão da escola”, as condições concretas de produção da educação escolar pública (p. 35).

Apesar da diferenciação entre a democratização da educação e a democratização da gestão escolar, tais movimentos implicam numa articulação. Sobre este aspecto, Krawczyk (1999) salienta que:

[...] a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A instituição escolar, através de sua prática, "traduz" a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Essa norma – que afeta a prática escolar e, ao mesmo tempo, é afetada por ela – faz parte de uma definição político-educativa mais ampla de organização e financiamento do sistema educativo. Essa perspectiva de análise nos permite diferenciar, pelo menos, três instâncias na constituição da gestão escolar: a normativa, as relações e práticas na escola e a gestão escolar concreta. [...] Com base nessas reflexões podemos afirmar que, ao pensar a gestão escolar, estamos necessariamente erguendo uma ponte entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica. Ou seja, a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares, tanto que não se trata de unidades autossuficientes para promover uma educação de qualidade (p. 67).

A “gestão” implica participação e, conseqüentemente, a presença da política. Gracindo (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 147), ao analisar a gestão da educação, desenvolvida na escola ou no sistema de ensino, afirma que implica refletir sobre as políticas de educação, devido a forte relação entre elas. Podemos dizer que a gestão dá concretude às direções traçadas pelas políticas. Sobre isso, Souza (2012, p. 159) afirma: “A gestão é a execução da política, é por onde a política opera e o poder se realiza: [...]”. Mais adiante o autor destaca:

[...] gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explícita ou não, no qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo. Assim, visam a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre as dos demais sujeitos, a ponto de, na medida do possível, levá-los a agirem como elas pretendem (SOUZA, 2012, p. 159).

Neste sentido, é possível pensar a gestão escolar como um espaço de disputas pelo poder. Acrescenta Souza (2012) que:

Em suma, as pessoas, individual e coletivamente, agem politicamente na/sobre a escola com o intuito de conquistar e manter o poder de mando sobre as outras pessoas e grupos. A compreensão sobre as formas pelas quais elas procedem nessas ações, bem como sobre os modos de funcionamento da escola podem ser analisados dentre aquele espectro amplo delimitado no modelo de Licínio Lima, destacando-se que o condicionante político da gestão escolar sempre estará presente (p. 167).

Por ora, não vamos adentrar na discussão de *Licínio Lima*, porém, salientamos que é preciso superar a visão estreita de gestão escolar, que a reduz a uma atividade burocrática.

Ainda sobre a democratização da escola, Paro (2002) afirma:

Se quisermos caminhar em direção a uma democratização da escola, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola. [...] Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia. Como sabemos, os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos é que agem em favor dessa tendência, tornando muito difícil toda ação em sentido contrário. Entretanto, sabemos também que a realidade social está repleta de contradições

que precisam ser aproveitadas como ponto de partida com vistas à transformação social (p. 19).

Legalmente, temos uma estrutura jurídica que sustenta a democratização da escola pública. Porém, Paro (2002) chama a atenção para o fato de a democracia encontrar entraves a serem superados. Destaca a importância da criação de mecanismos que possam construir um processo democrático na escola, tendo em vista a superação de uma sociedade com tradição autoritária.

Corroborando com esta discussão, Camargo (1997) declara:

A gestão democrática implica o controle do Estado pela sociedade civil, ou seja, é no envolvimento da comunidade na decisão dos rumos dos serviços oferecidos pelo Estado que se podem obter melhores serviços e uma maior eficiência na aplicação dos recursos públicos (p. 265).

Diante ao exposto a ação coletiva deve se estender para além das tomadas de decisão, atingindo o controle das ações públicas. A implantação da gestão democrática requer luta pela autonomia da escola; participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados; e financiamento pelo poder público, entre outros. Podemos inferir que a gestão democrática constitui, assim, importante elemento para o aprendizado da democracia, tornando-se por si, um mecanismo de questionamento e fortalecimento das diversas relações e princípios democráticos.

Algumas medidas democráticas foram e vem sendo adotadas por vários sistemas de ensino: (a) a eleição de diretor, (b) o fortalecimento do conselho de escola, (c) o incentivo ao grêmio estudantil, (d) a Associação de Pais e Mestres. Para Paro (2011, p. 19) “[...] todas essas

medidas democratizantes, todavia, não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século”.

Aspirar a democracia, e por conseguinte a gestão escolar democrática, exige que pensemos em reais possibilidades de sua concretização. No entendimento de Souza (2007), a escola pública pode ser entendida como democrática por princípio e por método. Por princípio, é uma escola “financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos” (p. 131). Por método, é tida “como processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos” (p. 131).

No entanto, a efetivação da gestão democrática passa pelo fortalecimento de mecanismos formais que possibilitem a ampliação da participação. No nosso entendimento, as mudanças ainda não foram substanciais, como assinala Paro (2011), uma vez que, a diretriz política neoliberal potencializa a gestão gerencial e dificulta o desenvolvimento da gestão democrática na escola pública. A complexidade da questão exige que enfrentemos entraves políticos, históricos e culturais, arraigados na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática é caracterizada por um paradoxo entre as forças sociais e econômicas e, continua ela a se alicerçar na organização capitalista da sociedade. Uma vez que, a política neoliberal, baseia-se nas mudanças da base produtiva, o Estado vem reconfigurando-se e promovendo reordenações em vários setores, dentre eles, o da educação.

Em relação aos documentos analisados, identificamos que as disputas políticas originaram contradições que resultam em diferentes projetos de educação e, por conseguinte, de sociedade.

Conforme vimos, a expressão “gestão democrática” é utilizada pelos conservadores neoliberais, sobretudo, para justificar a redução e desresponsabilização do Estado frente aos serviços públicos, oferecendo suposta autonomia à escola. O que realmente advogamos é que a sociedade participe da construção e da condução dos serviços públicos, criando um ambiente político de decisões coletivas, fato importante na consolidação da democracia.

Por fim, este trabalho permitiu o entendimento de que a conjuntura histórica reproduz os aspectos estruturais da sociedade capitalista. Potencializar a participação da comunidade na gestão escolar pode significar a aproximação desta com o exercício democrático. Neste sentido, apontamos que a implantação da gestão democrática na escola pública liga-se à luta contra os entraves políticos, históricos e culturais que sustentam os aspectos estruturais da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO T.; OLIVEIRA, R. P. de (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 63-71.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

AGUIAR, M. A. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, jul./set. 2010, p. 707-727.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 147-176.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

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

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

CAMARGO, R. B. de. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino:** o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992). 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da Educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 199-206.

DOURADO, L. F. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, A. M. M.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Retrato da escola no Brasil.** Brasília: CNTE, 2004, p. 65-80.

GARCIA, T. de O. G. **Gestão democrática e a participação dos educandos:** um estudo de caso. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GIGLIO, C. M. B.; JACOMINI, M. A. Gestão da escola e organização do trabalho pedagógico. In: SCAFF, E. A. da S.; LIMA, P. G. (org.). **Política e gestão da educação básica: desafios à alfabetização**. São Paulo: Expressão e Arte, 2013, p. 35- 51.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. de. Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da Conae a um novo PNE. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, jul./set. 2010, p. 789-807.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, 1999.

MARANGONI, R. A. **Gestores escolares: representações e práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. de (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 73-81.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, A. R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

_____. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 96-107.

GESTÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: IMPASSES E DESAFIOS PARA POTENCIALIZAR A GESTÃO DEMOCRÁTICA

SCHOOL MANAGEMENT IN CONTEMPORARY SOCIETY: IMPASSES AND CHALLENGES TO ENHANCE DEMOCRATIC MANAGEMENT

Jenerton Arlan Schütz¹

Cláudia Fuchs²

Resumo

O presente texto, de cunho bibliográfico, tem por objetivo tematizar os impasses, desafios e possibilidades de se desenvolver uma gestão democrática no âmbito escolar. Ademais, para destrinchar os fios das reflexões, o presente estudo se decompõe em três partes: i) busca-se compreender a concepção de gestão escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; ii) reflete-se sobre os impasses e desafios que atravessam a gestão escolar na contemporaneidade; iii) apresenta-se possibilidades de pensar para além de uma gestão centralizada, setorializada e administrativa, ou seja, pensar possibilidades de uma gestão democratizada, participativa e coletiva.

Palavras-chave: Democracia. Educação. Gestão Escolar.

Abstract

The purpose of this bibliographic text is to analyze the impasses, challenges and possibilities for developing a democratic management in schools. In addition, to unravel the threads of the reflections, the present study is divided into three parts: i) seeks to understand the conception of school management from the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) of 1996; ii) reflects about the impasses and challenges that cross school management in the

¹ Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI), Especialista em Metodologia de Ensino de História pela Uniasselvi e Licenciado em História e Sociologia pela mesma Instituição. Bolsista CAPES. Áreas e autores de investigação: Modernidade, Educação, Infância, Política, Hannah Arendt. Participa do grupo de estudo sobre: Teoria Crítica e Educação; Estudos Hermenêuticos e Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação do Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências (UNIJUI). E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

² Mestranda em Educação nas Ciências (UNIJUI), Pós-Graduada em Gestão Escolar (UNIASSELVI), Licenciada em Pedagogia (Centro Universitário-FAI), Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Ijuí/RS. E-mail: claudia_fr17@hotmail.com

contemporary world; iii) presents possibilities to think beyond centralized, sectorized and administrative management, that is, to think about the possibilities of a democratized, participative and collective management.

Keywords: Democracy. Education. School management.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pauta-se na pesquisa bibliográfica, objetiva-se, nesse sentido, tematizar os impasses, desafios e possibilidades de se desenvolver uma gestão democrática no âmbito escolar. Assim, as contribuições teóricas que refletem sobre o campo educacional, especificadamente, a gestão escolar, garantem fatos relevantes no que tange aos aspectos democráticos que constituem o âmbito escolar.

A partir das décadas de 80 e 90, as instituições escolares passaram por inúmeras transformações – econômicas, sociais, culturais e tecnológicas – tais mudanças pressupõem a busca da descentralização do ponto de vista político e administrativo, com o objetivo de modernizar os processos de gestão escolar e considerar os educandários como unidades autônomas, e constituídas por um projeto participativo.

Nessa direção, partindo da concepção democrática, a gestão escolar deve ser (com)partilhada por diferentes segmentos da comunidade, não obstante, a necessidade de fortalecer a democratização e participação responsável de *todos* nas decisões necessárias mediante o compromisso coletivo/associado, buscando efetivar resultados educacionais cada vez mais significativos e concretos.

Entretanto, tal concepção nem sempre assim foi entendida, até a década de 80, a administração dos processos educativos atrelou-se à concepção de divisão do trabalho (taylorismo/fordismo), onde discutir, planejar, pensar e agir, eram dimensões separadas e isoladas do processo integral. Logo, o trabalho nas escolas era de cunho técnico, racional e reprodutivista, dividindo as atividades entre aqueles que as planejam e aqueles que as executam.

Nesse contexto, surge a necessidade de refletir sobre a denominação de “Gestão Escolar” e, conseqüentemente, as implicações decorrentes das mudanças no modo de organizar e planejar as ações no âmbito escolar. Para tanto, o presente trabalho busca, num primeiro momento, compreender a concepção de gestão escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; por conseguinte, reflete-se sobre os impasses e desafios que atravessam a gestão escolar; por fim, apresenta-se possibilidades de pensar para além de uma gestão centralizada, setorizada e administrativa, ou seja, pensar possibilidades de uma gestão democratizada, participativa e coletiva.

A GESTÃO ESCOLAR À LUZ DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) DE 1996

Com o processo de redemocratização em 1985, intensificou-se também o debate sobre a gestão democrática na educação escolar. Partindo desse pressuposto de que num Estado Democrático a gestão escolar também deva ser democrática, (com)partilhada por segmentos da comunidade, descentralizando, desse modo, os processos de decisão e as ações decorrentes no interior das instituições escolares.

Esta noção de descentralizar a gestão escolar tem como um marco a década de 90, quanto ao processo de reestruturar o ensino brasileiro, nesse sentido, temos a Lei nº 9394/96³ que passa a efetivar importantes mudanças quanto à administração financeira, administrativa e pedagógica da escola. Com isso, movimentos que instituíam uma gestão democrática tomavam forma.

Assim, a partir da década de 90, os gestores de escolas públicas passaram a ter seu papel ampliado, ou seja, passaram a exercer funções que antes eram executadas por órgãos centrais e setoriais dos sistemas. Do mesmo modo, as mudanças previstas a partir da LDB/96, redefiniram o papel dos demais profissionais da educação, em especial, os professores, que passaram a ter

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

suas atribuições redimensionadas, ou seja, passam a fazer parte das ações próprias da gestão escolar, auxiliando na construção de propostas pedagógicas, nas reuniões e decisões financeiras. Como exemplo de gestão escolar, apresentamos o artigo 3º da LDB/96, na qual consta que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, demonstrando a necessidade da adoção democrática por parte da gestão escolar.

No artigo 12 da LDB/96, está exposto que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...].

Nota-se, nessa direção, as incumbências das instituições escolares, uma vez que a elaboração e execução da proposta pedagógica, assim como a administração de recursos materiais e financeiros entre outros, são práticas da gestão que se consolida no âmbito escolar. Não obstante, a referida Lei dá um novo olhar para o setor educacional, democratizando a gestão escolar, que, até a década de 90, era hierarquizada, vertical e puramente administrativa.

Assim, com as novas visões acerca da gestão escolar, Bacelar (2008, p. 35) afirma que:

A gestão escolar, como a própria expressão sugere, situa-se no âmbito da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência. Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional, assim como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é válido afirmar que a gestão educacional situa-se no nível macro, ao passo que a gestão escolar situa-se no nível micro. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda.

Nesse sentido, pensar a gestão escolar contemporaneamente, exige necessariamente pensar numa ponte entre gestão política, administrativa e pedagógica, ou seja, “a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares, tanto que não se trata de unidades auto-suficientes para promover uma educação de qualidade com equidade” (KRAWCZYK, 1999, p. 147). Reiterando, desse modo, a importância da democratização das funções, adentrando nas discussões docentes e toda a comunidade escolar.

Com a maior participação na elaboração e nos andamentos das práticas gestoras, o artigo 13 da LDB/96 estabelece que os docentes devem:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Assim, os docentes passam a ser ativos na organização da educação brasileira, uma vez que ajudam na elaboração e concretização da proposta pedagógica, entretanto, responsabilizam-se também por outros deveres que se referem à aprendizagem, cumprimento do plano de trabalho, participação no planejamento e desenvolvimento profissional e na articulação da escola com a comunidade escolar.

Nesse contexto, os artigos 14 e 15 da LDB/96 estabelecem que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

[Art.14] I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

[Art. 15] Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Com isso, a gestão requer a participação de todos os profissionais da educação e da comunidade escolar, pois, na perspectiva democrática, *todos* devem debater ideias e construir coletivamente os projetos⁴ e propostas para o educandário, considerando as fundamentais, prioritárias e necessárias. Faz-se assim, a socialização profissional na construção mútua de questões que condizem com a prática democrática na educação escolar.

A gestão democrática é a chave principal para se efetuar mudanças no estilo de gestão e, com isso, tornar-se o modelo para a comunidade escolar, uma vez que estimula as pessoas a participarem de uma gestão participativa, onde cada um indivíduo deve ter responsabilidade e compromisso com o sucesso da escola, com qualidade e eficácia, com isso, a gestão democrática

É a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo. [...] se esta noção já é rica de significados, ela se torna mais significativa quando ela traduz um movimento histórico em que as pessoas exigem este novo modo de ser nas relações [...] (CURY, 2002, p. 165).

Para Silva (2013, p. 15), a LDB/96 no artigo 22, assim como no Plano Nacional de Educação (PNE), “[...] está expresso que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática

⁴ O Projeto Político Pedagógico (PPP) é instrumento de igual importância para a concretização da gestão democrática, nos remetendo a Veiga (1995) segundo o qual este documento escolar define a organização e dinâmica do trabalho da escola em sua totalidade, orientando sua ação política e pedagógica, identificada com as demandas internas e externas à escola e com as práticas educativas.

do ensino público na educação básica com a participação de profissionais da educação [...], a comunidade escolar e segmentos da sociedade local [...]”.

Nessa perspectiva de gestão democratizada, implica que *todos* possam participar nos processos decisórios, compreendendo a noção de redistribuir o poder, o debate, as decisões, em suma, *todos* devem assumir a co-responsabilidade pelas decisões educacionais. Contudo, é importante destacar que o gestor se vê diante de um desafio, ele precisa manter a escola funcionando, dar voz aos atores, entretanto, sem ser centralizador e autoritário, mas ao mesmo tempo, não pode se esvaziar de conteúdos analítico e crítico, exercendo a função de gestar a instituição escolar (OLIVEIRA, 2002).

Não diferente, na convergência com a LDB/96, Velerien e Dias (1993) consideram que o gestor educacional deve cada vez mais levar em consideração a noção de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão.

Na perspectiva da LDB, os antigos fundamentos de uma administração centralizada, hierarquizada e sem diálogo tornam-se insuficientes para orientar o trabalho da gestão escolar nesta nova dimensão e proposta. Portanto, buscaremos tematizar os impasses e desafios que atravessam esta nova perspectiva de gestão educacional democrática.

IMPASSES E DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A partir do exposto até o momento, percebe-se que a instituição escolar contemporânea se distingue daquela instituição que tinha uma gestão centralizada e pouco dialógica e aberta para a comunidade escolar. Tal concepção torna-se inviável, imprecisa e sem resultados concretos para a instituição escolar contemporânea, contudo, muitos são os impasses e desafios a serem enfrentados para que efetivamente possamos falar em gestão escolar democrática.

Não cabe na concepção atual, que o gestor de uma instituição escolar se ocupe de tarefas hercúleas, como ocorria nas décadas passadas, quando este tinha o dever de planejar, estimular todas as atividades do processo educacional, guiar os processos administrativos-pedagógicos e avaliar todo o conjunto educacional.

Com tantas responsabilidades, o gestor educacional precisa estar preparado para os desafios de construir um processo dialógico, capaz de impulsionar e definir caminhos a serem percorridos, com isso, é preciso que o gestor ultrapasse barreiras antigas e passe a se tornar uma engrenagem do processo educativo. Deixando de ter um papel meramente burocrático. Além disso, o desafio é de repensar os papéis da instituição escolar, a fim de buscar conhecimento sobre as novas reflexões e discussões acerca da educação, além de ter clareza sobre os objetivos e princípios escolares, não os deixando abaixo de qualquer outra dimensão.

Nessa direção, sabe-se da responsabilidade do gestor educacional no acompanhamento do fazer pedagógico, por isso, é necessário que ele esteja sempre atento a possíveis percalços que atrapalham ou dificultam o proposto para alcançar os objetivos almejados. Assim, torna-se inadmissível que a gestão escolar assuma uma postura autoritária e centralizadora. Todavia, é importante destacar que a gestão escolar, segundo Quaglio et al. (2003), não pode negar, mas sim incorporar os conhecimentos, princípios e técnicas da administração, num contexto onde as relações e a realidade são vistas numa perspectiva de complexidade, isto é, de interligação e complementação.

Como as práticas voltadas à participação de vários segmentos da instituição escolar são recentes, tal noção pode intervir e ajudar a reforçar a centralização, as práticas isoladas e fragmentadas e o autoritarismo na gestão escolar. Uma vez que a falta de práticas que tiveram êxito no compartilhamento das tarefas e na interação de segmentos da escola e comunidade escolar, reforçam a ideia de vivenciar uma experiência não democrática de gestão escolar. O que ocorre é que os segmentos, quando acionados para participar das decisões, podem se sentir inseguros e não preparados para analisar, refletir e opinar sobre tais atribuições.

No ponto de vista pedagógico, Lück (2003) considera que o desafio do gestor é estimular a inovação e a melhoria do processo educacional, com isso, ele tem ações preponderantes no campo da gestão pedagógica. O seu papel consiste em não deixar de lado o processo pedagógico da escola, pois, se o fizer vai torná-lo escravo da burocracia administrativa. Contudo, sabemos que uma gestão democrática inclui, necessariamente, a participação da comunidade no processo educacional, pois, para Libâneo (2004, p. 79),

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais.

Ademais, para que o movimento democrático realmente se efetive, o desafio é de criar estruturas e processos democráticos, representada pela participação geral nas questões administrativas e políticas, pelo planejamento cooperativo na escola e na sala de aula, pelo atendimento a preocupações (comuns), expectativas e interesses coletivos, e pela posição firme contra o poder centralizado e excludente.

Nesse sentido, para Hora (2003, p. 15), a gestão democrática tem o desafio de romper com

[...] concepções, paradigmas e posturas para realizar a transformação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas, a identificação de necessidades; a negociação de propósitos; a definição clara de objetivos e estratégias de ação; as linhas de compromissos; a coordenação e o acompanhamento de decisões pactuadas, mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social.

Portanto, o desafio imposto à gestão democrática, afasta cada vez mais as práticas de gestão no interior da escola que ainda privilegiam o individualismo, a desconfiança, a acomodação e o egoísmo, em que o administrador reduz-se a mero repassador de ordens, burocrata atado atrás das mesas, assinando papéis, organizador do prédio escolar, controlador

dos sujeitos que ali trabalham, sendo obrigado e aceitando cumprir e fazer cumprir programas educacionais que, continuadas vezes, não levam em conta o conhecimento da realidade e as necessidades da comunidade para quem atua (HORA, 2003).

Para Lück (2008, p. 52), a concepção de gestão escolar contemporânea tem de considerar que

[...] a promoção da participação deve ser orientada e se justifica na medida em que seja voltada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados à transformação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social, de maneira a se tornar mais efetiva na formação de seus alunos e na promoção de melhoria de seus níveis de aprendizagem. Estes aspectos constituem-se em objetivos maiores e indicadores da qualidade de ensino e efetividade das participações promovidas.

Nesse contexto, podemos considerar o gestor educacional como uma verdadeira liderança. Segundo Chiavenato (1994, p. 17), chamamos de liderança

[...] a dedicação, a visão, os valores, a integridade que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem metas coletivas. A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. Os líderes reduzem as nossas incertezas e nos ajudam a cooperar e trabalhar em conjunto para tomarmos decisões acertadas.

Em suma, o desafio que se apresenta para a gestão escolar contemporânea é o de possibilitar a participação, transparência e democracia, além de ter uma especial responsabilidade no edificar de um mundo mais inclusivo, solidário, humano e ético, grosso modo, para Delors (2001), cabe à gestão escolar pensar em como poder incorporar esse conceito que se apresenta cada vez mais essencial para uma sociedade justa, fraterna e igualitária.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

A gestão escolar, quando pensada na perspectiva democrática, nos exige pensar numa instituição que não se baseia apenas no gestor, mas que passe a considerar a participação de

todos os envolvidos. Por isso, a gestão escolar democrática abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia.

Para que a gestão tenha bom êxito e interação, é preciso que tenha como princípio a gestão democrática. Sem democracia não existe participação e sem a participação da comunidade escolar não se pode dizer que a gestão é democrática ou participativa. Nesse contexto, Santos et al. (2010) questiona: o que se deve fazer para consolidar o processo de gestão democrática, isto é, como motivar os professores, funcionários, pais e alunos?

É aí que entra no processo a figura do gestor escolar como principal responsável por incentivar a comunidade a participar efetivamente do cotidiano da escola, de modo que todos os interessados no processo de ensino-aprendizagem possam de alguma forma contribuir para o sucesso escolar dos educandos (SANTOS et al., 2010).

Nessa direção, “o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos” (LÜCK, 1997, p. 13). Nesse sentido, uma gestão baseada em princípios e fundamentos democráticos, é aquela que se organiza a partir da contribuição e envolvimento de *todos*, pois, a escola como instituição social tem, principalmente, finalidade político-pedagógicas, por isso, é de suma importância a promoção de uma gestão democrática na participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões.

Consideramos que é somente a partir da gestão democrática que podemos vislumbrar melhorias na qualidade da convivência humana, convivência esta que se constitui na cultura do povo e na sua história comum (BUSS, 2008). Por isso, é preciso insistir na participação da comunidade em geral, descentralizando, desse modo, as decisões tomadas, garantindo o diálogo e a plena participação no ambiente escolar.

Não obstante, nas reflexões de Buss (2008), a terminologia de gestão provém do verbo latino *gerere*, que remete à ideia de fazer, exercer, executar, administrar. Com isso, podemos compreender que a gestão é entendida como uma grande evolução do ato de administrar, buscando-se sempre o trabalho coletivo em detrimento do trabalho individual e isolado. Em consonância, Lück (1997, p. 4), reitera que:

A expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes surge, por conseguinte, em substituição a "administração educacional", para representar não apenas novas ideias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

Para Sarubi (2006), o campo da Administração Escolar tem se embasado na teoria geral da Administração, por isso, pode-se dizer que até os anos 1980, a gestão da educação escolar recebeu forte influência dos modelos empresariais, caracterizando-se por formas racionais, técnicas e mecânicas, baseadas na concepção taylorista e fordista, separando o planejamento da execução, reforçados pela lógica técnico-burocrática (tornando-se isolada, hierarquizada e puramente burocrática). Contudo, “[...] essa forma de organização foi superada por novas formas de gestão, a gestão democrática, que propicia o debate, a tomada de decisão coletiva, a administração de conflitos, fazendo da participação efetiva de todos, seu principal componente” (SARUBI, 2006, p. 3).

Por isso, podemos considerar que “a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido às suas especificidades e aos fins a serem alcançados [...]” (DOURADO, 2000, p. 924). Nesse sentido, para Castro (2009), a gestão democrática deve ser entendida como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições escolares. Assim, vê-se que, a questão da participação constitui um elemento essencial e basilar na construção efetiva da gestão democrática escolar, como forma de

superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que imperou na escola pública ao longo dos anos.

Aguiar (2012, p. 84), ao indicar que a gestão democrática, “[...] precisa ser compreendida como um objetivo a ser sempre perseguido e aprimorado, além de configurar-se como uma prática cotidiana nos ambientes educativos”, consideramos que pressupõe que o cotidiano da escola deve ser discutido e refletivo de modo coletivo, onde *todos* devem participar e assumir sua parte no projeto educativo, com compromisso e responsabilidade, devendo estar sempre aberto para ouvir e dialogar com a comunidade escolar, considerando as sugestões, crítica e demandas, de modo respeitoso e dialógico, trata-se, portanto, de gerir uma escola de forma coordenada, coletiva e (com)partilhada.

Além disso, é importante destacar que também verifica-se a existência de gestores eleitos democraticamente no contexto atual, atuando de forma mais coletiva e participativa, aberta ao diálogo, ao trabalho transparente e afetivo junto à escola, considerando as suas condições concretas. A comunidade está mais integrada e envolvida com as atividades educativas, dentro de um clima cordial de relacionamento.

No contexto eletivo de gestores, Paro (1996, pp. 386-387) considera que:

[...] a função de direção, anteriormente enredada em múltiplas atividades destinadas a atender às solicitações dos órgãos superiores, pouco relacionadas com as atividades fim da escola, de repente se sente também pressionada a dedicar-se com maior cuidado ao pedagógico que, final de contas, foi objeto de todos os discursos nas campanhas para a eleição. O processo eletivo, dessa forma, não apenas favorece o comprometimento com a razão de ser da escola, ou seja, o educativo, por parte dos candidatos, mas também propicia a colocação em evidência do pedagógico nas discussões que se fazem, por parte de todos, em torno da questão diretiva. Como consequência, parece estar ganhando maior relevo, tanto preocupações dos diretores eleitos quanto nas exigências de seus liderados, a atenção com as atividades pedagógicas da escola.

Não obstante, a eleição de diretores não apenas traz à baila novas determinações no/ao papel do diretor, mas, possibilita o acesso ao cargo a um novo contingente de professores que, pelo

critério de nomeação clientelista, dificilmente viriam a se tornar dirigentes escolares. Do mesmo modo, deve-se atentar também que o antigo diretor era mais identificado com as obrigações burocráticas e não tinha um passado de escolha livre por seus comandados como estímulo para defender mecanismos democráticos como passa, agora, a ter o diretor eleito (PARO, 1996).

Ademais, na perspectiva democrática de gestão escolar, percebe-se a necessidade de existir uma integração entre *todos* os segmentos que compõem a instituição escolar, o que passa a caracterizar uma dinâmica participativa na comunidade escolar, uma relação dialógica interna e externamente, entre pais, professores, funcionários, alunos, administração e instituições.

A gestão escolar democrática não pode ser apenas uma utopia, mas deve e precisa urgentemente se tornar realidade em cada instituição de ensino, na qual a comunidade deve se fazer presente para revisar e propor mudanças quando achar necessário. Como já consideramos, a participação é sem dúvida o elemento principal da gestão escolar democrática e, portanto, requer o envolvimento e compromisso na tomada de decisões.

Podemos arriscar dizer que, é a participação plural (de todos) que define a ação da gestão escolar democrática dentro das instituições de ensino, pois, é a partir dela que se efetiva realmente a tomada de decisões, as quais contribuem e beneficiam as instituições de ensino, os alunos, os professores, os funcionários, os gestores e a comunidade em geral, uma vez que a preocupação passa a ser comum, com *todos* os envolvidos no processo educativo.

Assim, segundo Miranda (2007), necessitamos de uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo. Por isso mesmo, a unilateralidade das decisões tecnocráticas arbitradas nos círculos restritos dos gabinetes, em nome da “eficiência”, da “competência técnica”, e os argumentos de autoridade que têm como pressuposto a centralização do poder são gradativamente revertidos pela lógica da participação (AZEVEDO, 2002).

Portanto, a gestão escolar democrática não pode apenas ficar “no papel” ou numa fala

superficial e ilusória dos governantes e representantes locais, porém ela deve ser posta em prática de maneira justa, transparente e igualitária. Uma vez que a escola sozinha não realiza mudanças significativas, assim como um gestor autoritário e com práticas centralizadoras, contudo, com a presença e participação de toda a comunidade escola, andando lado a lado com a escola e os princípios definidores será possível fazer com que as mudanças possam ocorrer de maneira significativa e concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises da LDB/96, considera-se fundamental a mudança da concepção de gestão escolar, isto é, é preciso pensar para além de relações burocráticas estruturais. Este novo olhar requer rupturas acentuadas em relação à gestão escolar, possibilitando, grosso modo, a construção de práticas coletivas e a efetivação de *todos* no processo educacional.

Desse modo, a participação de *todos* os segmentos nas discussões e projetos escolares⁵ reforça e assegura a gestão democrática, possibilitando o envolvimento na tomada de decisões e também no funcionamento escolar, descaracterizando o papel de um gestor puramente administrativo, isolado, hierarquizado etc.

Tal perspectiva também está vinculada à formação humana, ao exercício democrático e à democratização da sociedade e também à universalização das condições objetivas da educação, a fim de que *todos* se sintam responsáveis e comprometidos com o processo educativo. Nessa direção, partindo da concepção democrática, a gestão escolar deve ser (com)partilhada por diferentes segmentos da comunidade, não obstante, a necessidade de fortalecer a democratização e participação responsável de *todos* nas decisões necessárias mediante o

⁵ Inclui-se aqui, o Projeto Político Pedagógico (PPP), a constituição do Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Professores (APP) etc.

compromisso coletivo/associado, buscando efetivar resultados educacionais cada vez mais significativos e concretos.

Ademais, o panorama educacional brasileiro demonstra que a transição para um caminho alternativo na busca de superar dificuldades e procurar caminhos alternativos (democráticos) para o envolvimento de professores, funcionários, alunos e, sobretudo, da comunidade em geral. Por isso, é um grande desafio para quem toma decisões (a gestão), de quem tem consciência do coletivo (democrática), de quem tem a responsabilidade de educar seres humanos por meio da educação, pensar e ressignificar a gestão escolar, imprimindo-lhe um outro sentido.

Assumimos também, a premissa de que o gestor que passa a assumir o papel de incentivador da gestão democrática no âmbito escolar, deve estar convencido de que esse modelo de gestão é a melhor saída para resolver conflitos internos e externos, e mais, é fundamental que ele esteja capacitado para isso. Por isso, tal perspectiva traz novas exigências e desafios para o trabalho dos profissionais da educação, o que requer uma formação adequada dos mesmos, inclusive para aqueles que atualmente se encontram na direção escolar, pois, sabe-se que tais profissionais requerem um exercício de inúmeras competências e habilidades⁶ que muitas vezes estão para além de uma formação inicial.

Sem dúvida, a instituição escolar tem avançado na experiência de construção da gestão democrática, com a ampliação dos espaços decisórios, com maior incentivo e participação dos agentes envolvidos no processo. Por isso, assegurar o sentido público da gestão escolar torna capaz a formação de uma cultura que está para além de prática burocráticas e autoritárias.

Por fim, é preciso que o gestor tenha uma clara visão sobre o que se propõe a desenvolver e saber quais são os meios que ele dispõe para realiza-los, sem querer impor de modo autoritário e sem diálogo, sendo necessário que atue sempre em equipe, num relacionamento profissional de

⁶ De forma simplificada, a competência orchestra um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, enquanto a habilidade é menos ampla e pode servir a várias competências. Perrenoud (1999, p. 7) afirma nesse sentido que “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível deve-se, de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos”.

respeito, fraternidade, igualdade e cooperação. Com isso, junta-se as condições necessárias para se constituir novas práticas no coletivo, onde *todos* sejam considerados engrenagens no processo de decisões, entretanto, para sua completa efetivação, o sistema a que pertence, deve participar transferindo aos gestores toda a autonomia necessária, não deixando-os a seus próprios recursos, mas propondo uma relação de responsabilidade e comprometimento com a educação e *todos* envolvidos com o sentido público de educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. Gestão democrática, elementos conceituais e a democratização do acesso, permanência sucesso escolar. In: MACHADO, L. B. SANTIAGO, E. (orgs.). **Políticas e gestão da educação básica**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- AZEVEDO, J.C. **Ensaio sobre uma experiência democrática na educação: o caso de Porto Alegre e a cultura da participação**. Rio de Janeiro: Teias, 2002.
- BACELAR, L. P. **O papel do Conselho Escolar para a democratização da gestão**. Forlaleza: UEC, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 set. 2017.
- BUSS, A. M. B. **Entidades de Gestão Democrática**. SED, 2008.
- CASTRO, A. M. D. de A. “A qualidade da educação básica e a gestão da escola”. In. FRANÇA, M., BEZERRA, M. C. (orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009.
- CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa**. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1994.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**. São Bernardo do Campo, v. 18, n.2, jul/dez, p. 163-174, 2002.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; DF: MEC: UNESCO, 2001, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI.

- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.(org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- HORA, Dinair Leal da. **Educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea**: algumas reflexões, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1212/1026>>. Acesso em: 18 out. 2017.
- KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado - Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 67, p. 112-149, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LÜCK, Heloisa. **A escola participativa**: o trabalho do Gestor. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. **Ação integrada**. Administração, supervisão e orientação educacional. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. A evolução da Gestão Educacional a partir da mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**, n. 3, p. 13-18, 1997.
- MIRANDA, G.V. **Escola Plural**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. vol. 21 n. 60, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200005>>. Acesso em 18 out. 2017.
- OLIVEIRA, D.A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PARO, V. H. Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 77, n. 186, p. 376-395, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- QUAGLIO, Paschoal et al. **Administração e Supervisão Escolar**: Questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.
- SANTOS, J. V. O.; ARAGÃO, W. H.; CAMPELO, M. C.M.; LIMA FILHO, G. D. Gestão democrática e conselho escolar: reflexões teórico-práticas. **Revista da Ciência da Administração - Versão Eletrônica**, v. 3, p. 1-28, 2010.
- SARUBI, É. R. Gestão democrática: repercussões na identidade e profissão dos diretores escolares. In: **Seminário da REDESTADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **Organização e desafios da gestão escolar**. Indaiat: Uniasselvi, 2013.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério; Formação e trabalho pedagógico).

VELERIEN, Jean; DIAS, João A. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1992.

O KIT EDUCACIONAL DO UNICEF: PROGRAMA DA FAMÍLIA BRASILEIRA FORTALECIDA E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO

THE UNICEF EDUCATIONAL KIT: STRENGTHENED BRAZILIAN FAMILY PROGRAM AND ITS IMPLICATIONS FOR MANAGEMENT

Camila Maria Bortot¹

Ângela Mara de Barros Lara²

Resumo

Teve-se por objetivo neste estudo analisar os livretos do KIT educacional do UNICEF para o Brasil, do Programa da Família Brasileira Fortalecida, buscando compreender quais são as intencionalidades para a gestão e as políticas educacionais de zero a três anos. Constatou-se uma influência à manutenção da Gestão da Pobreza, por meio da intersetorialidade do cuidado e da educabilidade, utilizando estratégias de uma agenda globalmente estruturada para a moralização das classes pobres, em que a participação e os livretos autoajuda são eixos para a educação das crianças e de suas famílias.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Educação e pedagoga Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Grupo Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Núcleo de Políticas Educacionais (NUPE) da UFPR e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância (GEPPEIN) da UEM. E-mail: camilabortot@hotmail.com

² Pedagoga pela UEM (1986), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1992), doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Professora Associada aposentada da UEM. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância (GEPPEIN) da UEM. E-mail: angelalara@ymail.com

Palavras-Chave: UNICEF. Gestão. Educação Infantil. Educação das Crianças e das Famílias.

Abstract

The purpose of this article was to analyze the booklets of UNICEF educational kit to Brazil, from the Strengthened Brazilian Family Program, seeking to understand what are the intentionalities for management and to educational policies from zero to three years old. There was an influence on the maintenance of Poverty Management, through intersectorality of care and educability, using strategies of a globally structured schedule for the moralization of poor classes, in which participation and the self help booklets are axes for education of children and their families.

Keywords: UNICEF. Management. Child Education. Education of children and their families.

INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado tratou do tema de gestão e política educacional, tomando como fonte para a análise os livretos que contemplem a educação infantil de zero a três anos do meio do Programa Família Brasileira Fortalecida (PFBF), de 2005. A partir dos anos 2000 observa-se a entrada de novos atores na elaboração da legislação, e, apreendendo o movimento de uma agenda global as ações locais, selecionou-se um programa situado no Ministério da Educação (MEC), fomentado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), para identificar o conteúdo para uma ‘boa educação’ de zero a três anos por meio das condições de sociabilidade e educabilidade proposta pelos Organismos Internacionais (OIs) e um projeto de Terceira Via de acordos consensuais baseados na hegemonia.

A escolha deste programa é para entender a influência das agências internacionais nas políticas nacionais. Não buscamos tão-somente analisar uma política educativa, mas a política em um conjunto de políticas e práticas analisar os livretos do KIT educacional do UNICEF para o

Brasil por meio do PFBF, a fim de compreender quais intencionalidades do global para o local para a gestão e as políticas educacionais para a faixa etária de zero a três anos.

Para discussão e análise dos dados utilizou-se as categorias mediação e contradição, pois a partir delas identificaremos o movimento e quais são os interesses na elaboração do Programa Família Fortalecida. Ainda, o estudo se divide em dois momentos: o contexto em que se configurou o Programa em questão, para, assim, analisar os livretos que tratam da educação de zero a três anos e suas intencionalidades.

AS RELAÇÕES ENTRE O GLOBAL E O LOCAL E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

No percurso de desenvolvimento deste estudo, observou-se que as inserções de sujeitos na construção de políticas educacionais representam o movimento do projeto burguês de sociedade, coletivos e criação de redes, característico do capitalismo neoliberal de Terceira Via. Observa-se uma infiltração dos atores sociais e o empresariado nos encaminhamentos da educação infantil pública brasileira, assim como a inserção da UNESCO e do UNICEF, representou a garantia do atendimento de agendas e pactos das classes dominantes.

Por meio de organizações sociais, passou-se a constituir parcerias junto aos governos e acirrou-se a dependência técnica e financeira dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o UNICEF para a formulação das legislações e políticas para Educação Infantil nacional. Essa “abertura” nas decisões e rumos das políticas para Educação Infantil no país indicam, por um lado, uma democratização nos encaminhamentos legais e orientadores para a área, uma vez que o princípio deve ser o de debates coletivos, contudo, por outro lado, indicam também um atendimento a

interesses da classe hegemônica burguesa, a qual conduz uma agenda internacional para países em desenvolvimento.

Ao efetivar-se o projeto de sociabilidade neoliberal a partir dos princípios do neoliberalismo de Terceira Via, atendeu-se as necessidades preconizadas a manutenção do capital-imperialismo e construiu-se políticas públicas, bem como diretrizes para Educação Infantil a partir das premissas e interesses que não representam a classe trabalhadora brasileira, mas a classe burguesa hegemônica do início do século XXI, o que caracteriza a construção das políticas sociais de corte educacional no capitalismo.

Campos (2008) mostra que no campo educacional já dispomos de inúmeros estudos que tratam das reformas educacionais contemporâneas. Todavia, é preciso ressaltar que a reforma educacional brasileira, assimilou orientações advindas das chamadas organizações multilaterais acerca da gestão, financiamento, currículos, implementações de sistema de avaliação, a formação de professor, adequação de políticas à agenda internacional. No caso da Educação Infantil, a reforma educacional avançou em que se estabeleceu como a primeira etapa da educação básica. Porém, persiste a influência dos organismos internacionais na área da Educação Infantil com as orientações conflitantes em relação com a legislação brasileira.

Na apreensão de tais elementos de influência do global para o local, selecionou-se o “Programa da Família Brasileira Fortalecida”, que permite identificar a gestão e as influências a educação nas políticas de zero a três anos. Sobre isso, Fullgraf (2007) recomenda:

A relação entre a política de Educação Infantil e o UNICEF precisa ser compreendida em seus processos de mediação, pois as influências das organizações internacionais sobre as políticas educativas não se exercem de

modo uniforme, unidirecional e consensual. Portanto, é preciso compreender as mediações e contradições que envolvem a influência das organizações internacionais na área da Educação Infantil (FULLGRAF, 2007, p. 16, grifos nossos).

O programa em questão do governo brasileiro não é um fenômeno isolado, pois, vincula-se aos programas desenvolvidos na América Latina, podendo ser compreendido como expressão local da agenda global, conforme apresentamos a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), fundamentado por Dale (2004). Essa articulação entre os diferentes locais, produz também um sentido de generalidade da agenda comum, promovendo um movimento de legitimidade às ações de política educacional, naturalizadas como práticas discursivas eficazes quando atingem o status de senso comum (FAIRCLOUGH, 2001).

Na América Latina ocorreu uma intensificação no fomento e na divulgação de ações – programas ou relatos – centradas na participação das famílias, sejam eles patrocinados por organismos que aqui atuam ou pelos governos locais. No caso brasileiro, destacam-se dois programas, o Programa Família Brasileira Fortalecida em nível nacional e o Programa Primeira Infância Melhor – em nível estadual pelo Rio Grande do Sul, que apresenta desdobramentos no programa Brasil Carinhoso. Ambos os programas têm como base comum o baixo custo, tem como alvo tanto as crianças como suas famílias: no caso das crianças, adota-se uma perspectiva neurológica de desenvolvimento, visando o potencializar as competências necessárias à sua educabilidade e, também se instruem a família em sua condição de primeiros educadores, buscando, por meio de medidas paliativas, amenizar o grave problema de garantia de atendimento público ao direito à educação das crianças pequenas, em especial aquelas entre 0-3 anos. Fazem por meio da formação de professores e educabilidade da família/comunidade a intersetorialidade

do cuidado para ações equitativas para amenizar os problemas acerca da mortalidade, saúde e nutrição.

A estratégia do UNICEF na proposta do Kit do PFBF adquiriu importância em nível federal, visto que o programa foi aprovado e executado pelo governo federal na área educacional. Levando em consideração o objetivo do Programa em questão, nos questionamos: por que um programa socioeducativo do UNICEF, de caráter compensatório, foi desenvolvido pelo MEC? Quais as intencionalidades desse programa para a Educação Infantil de zero a três anos? Para quem realmente elas se destinam?

A seguir, trataremos do Programa Família Brasileira Fortalecida, por ser de nível nacional e disponibilizar de cartilhas direcionadas às crianças de 0 a 3 anos, da educação das famílias, comunidade e crianças, visto que, trabalhar na perspectiva de uma AGEE faz-se necessário compreender tais relações de mediação que constituem esse movimento não unilateral.

O KIT EDUCACIONAL DO PFBF E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO DE ZERO A TRÊS ANOS: INTENCIONALIDADES E PERSPECTIVAS PARA FAMÍLIAS E CRIANÇAS

Consolidar as competências familiares é um dos objetivos do UNICEF no Brasil. Assistir as crianças brasileiras até os seis anos é a missão do Programa Família Brasileira Fortalecida. O relatório Situação da Infância Brasileira, publicado em 2006 pelo UNICEF, dedicou o tema para debater as competências da família em um capítulo intitulado “Fortalecer a família para ter crianças fortalecidas”, manifestando que “a família é o agente mais importante na prestação de cuidados as crianças de até seis anos” (UNICEF, 2006).

Nessa perspectiva, o UNICEF criou a iniciativa Família Brasileira Fortalecida, no qual em parceria com o MEC, institucionalizou o “Programa Família Brasileira Fortalecida” – PFBF. Segundo Fulgraff (2007) o oficial de projetos do UNICEF relatou que o material disponibilizado para o programa é cópia do programa cubano *Educa a tu Hijo*, assim, o PFBF faz parte de uma pauta internacional do UNICEF adaptada aos países, apontando a uma legitimação do UNICEF para refletir anseios da sociedade brasileira, que na verdade não reflete um processo ativo dos brasileiros, mas sim a institucionalização do contexto de influência³.

O ‘Programa Família brasileira Fortalecida’, foi publicado pelo UNICEF em 2004, contando com a parceria do Governo Federal e outros 29 parceiros desta agência multilateral. O documento integra e se constitui como um instrumento do Programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil⁴, programa este que visa contribuir para que o Brasil possa cumprir com os objetivos de desenvolvimento do milênio estabelecidos pela ONU. Para Fullgraf (2007), os compromissos que foram evocados para o desenvolvimento do milênio:

[...] refletem os processos e estruturas que constituem as relações que se estabelecem entre o UNICEF e os Estados nacionais, uma vez que esses mesmos Estados se comprometem a cumprir metas e prazos para melhorar a vida das crianças (FULLGRAF, 2007, p. 97).

³ Como indica Ball (1994), o contexto de influências legitima agências, nesse caso o UNICEF, para a criação de políticas nacionais, contudo, cumprindo compromissos de um movimento internacional. Utiliza de participação de especialistas do MEC, manifestando um sentimento de “programa nacional” que visa a atender especificamente a uma dada população que tem carências. Ou seja, em nossa visão, a legitimação do UNICEF se dá nas fragilidades das famílias pobres e que são anseios da população brasileira, mas, na realidade, faz parte de ações da AGEE.

⁴ O programa Família Brasileira Fortalecida pretendeu diminuir a mortalidade materno-infantil, além de melhorar a qualidade de vida das crianças com até seis anos de idade. De acordo Vitória Barreto de Faria, consultora de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC em 2004, a “ideia é fortalecer o relacionamento da família com a escola”.

O *PFBF pela Educação Infantil* foi implementado pelo MEC/UNICEF, em 2005, integrando o Programa de Formação PROINFANTIL. O MEC, segundo Fulgraff (2007), participou do material instrucional até o desenvolvimento das propostas que levaram o Kit do PFBF a integrar o PROINFANTIL. O Programa, assim, possui como objetivo:

Aprimorar a parceria entre a instituição de Educação Infantil (creches e pré-escolas) e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças que a frequentam, bem como contribuir com as famílias na ampliação de seus conhecimentos sobre a criança e seus direitos (BRASIL, 2007, p. 27).

Com tal objetivo, profissionais de diversas categorias foram capacitados em muitos estados brasileiros. Para essa ação, parcerias foram articuladas entre o UNICEF e os Ministérios da Educação e da Saúde, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, estados, municípios e organizações da sociedade civil. Buscou formar educadores, agentes comunitários de saúde, professores, líderes comunitários, difundindo os conteúdos veiculados em cada livreto que compõe o kit de formação. Mas, está vinculado somente ao MEC. Embora, na apresentação do documento, anuncie-se a intenção de fortalecer as famílias sob o enfoque dos direitos, tal parecer não se realiza, pois, como veremos a seguir, trata, sobretudo, de prescrever comportamentos e atitudes esperadas dos pais, a partir de preceitos oriundos dos campos da psicologia e da medicina, sobretudo, nos livretos de zero a três anos.

O kit *Família Brasileira Fortalecida*, elaborado pelo UNICEF com 28 parceiros e o governo federal, tem sido utilizado em todo o País como um importante instrumento de formação profissional em serviço de diálogo e de apoio às famílias de gestantes e de crianças menores de 6 anos, cujo MEC é o seu principal parceiro, vez que é colocado como um programa de colaboração entre UNICEF/MEC (UNICEF, 2017).

O Programa visa ao atendimento a crianças na faixa etária de até 5 anos de idade e suas famílias; ao fortalecimento das competências profissionais, promovendo um desenvolvimento infantil saudável; ao fortalecimento das relações intrafamiliares e comunitárias; e ao acesso das crianças aos seus direitos, em especial aquelas de famílias socialmente vulnerabilizadas⁵. No período, vale destacar, que a creche saía da assistência social e fica a cargo da educação.

Compõem esse kit cinco livretos (designados como álbuns), cada qual destina-se a uma etapa do desenvolvimento da criança, exceto o primeiro, dedicado aos cuidados de saúde que antecedem o nascimento da criança. Os álbuns são: 1º: pré-natal, parto e pós-parto; 2º: o primeiro mês de vida; 3º: a criança do 2º ao 12º mês de vida; 4º: a criança de 1-3 anos; 5º: a criança de 4-6 anos. Cada álbum destes é composto de pequenos módulos, abordando um tema ou aspecto de desenvolvimento específico. Aborda temas ligados à saúde, ao desenvolvimento infantil, à educação, à garantia de direitos e cidadania, entre outros. Cada álbum destina-se a um período específico da vida da criança: gestação; primeiro mês de vida; do segundo ao décimo segundo mês de vida; de 1 a 3 anos de idade; e de 4 a 5 anos.

Os temas são abordados por meio de ilustrações e pequenas mensagens com linguagem acessível, acompanhadas de informações para o profissional, em um formato que incentiva a participação da família na discussão do tema, em vez de colocá-la somente como ouvinte. Em nossa análise primeira, a educação pertence muito mais à família, como o próprio nome do programa já é colocado, do que à criança.

⁵ Um exemplo disso é aplicação do programa no Ceará, cujo público capacitado na utilização do kit FBF tem sido os professores de educação infantil que atuam nas creches e pré-escolas apoiadas pelo Programa de Atendimento à Primeira Infância, no município de Fortaleza, capital do Estado. Profissionais de outros 23 municípios com baixo índice de desenvolvimento municipal e outros ligados às comunidades quilombolas também têm sido capacitados na utilização do kit FBF. Portanto, a capacitação, por todo Brasil, aconteceu, prioritariamente, àqueles cuja a realidade das famílias, escola e crianças é de vulnerabilidade.

Entende-se que os álbuns, escritos na forma de pequenos manuais, além de orientarem o atendimento da criança, também se apresentam como uma forma de institucionalizar uma determinada ordem de organização familiar. E, nesse contexto, a educação se faz como lugar para a diminuição da taxa mortalidade, saúde e nutrição, a educação se traduz como estratégia fundamental para operar as mudanças sociais e culturais de que o novo modo de organização econômica necessita nesse momento da história.

O conteúdo e imagens dos álbuns de forma bem objetiva, trazem um caráter de ‘educabilidade’ da gestão da pobreza e intersectorialidade do cuidado. Os dois primeiros álbuns tratam do cuidado da mãe, sobretudo. Tratam sobre a família, a gravidez, os cuidados durante a gravidez (como alimentação, pré-natal, parto, nascimento e pós-parto), os cuidados da mãe para com seu filho, naturalizando as relações e não considerando as realidades sócio-econômicas-culturais, visto que é um programa compensatório que envolvem contextos, em sua maioria, marginalizados, já que o objetivo é fortalecer a família brasileira.

A infância aqui é tomada como um dado universal, como uma categoria natural que é descrita em seus traços essenciais, porém, desenraizada do contexto social em que a criança concreta vive. Levando em consideração que as políticas sociais tratam de atos que “determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001, p. 2), as orientações do Kit tem sintonia com as recomendações internacionais – como observado anteriormente nos relatórios da UNESCO, ONU e UNICEF – ao fortalecimento da educação formal e não-formal para o apoio a sobrevivência, ao crescimento, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, ocupando pelo eixo da saúde, nutrição e higiene – em primeiro lugar na etapa analisada neste

trabalho -, bem como o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional. A seguir, trataremos do álbum 3 e 4 do PFBF.



Álbum 3: O bebê de 2 a 3 meses (desenvolvimento, relacionamento bebe e a família, a rotina, cuidados, amamentação, diarreia, desidratação, respiração), O bebê de 2 a 4 meses (vacinação, vitaminas) O bebê de 2 a 11 meses (criança e comunidade, cuidados com o bebê) O bebê de 4 a 6 meses (características), o bebê de 6 a 11 meses (educação infantil de qualidade), O bebê de 4 e 6 meses (proteção de acidentes), O bebê de 7 a 9 meses (características do bebê, evitar acidentes), O bebê de 6 a 9 meses (alimentação, como evitar acidentes), O bebê de 9 a 11 meses (vacinação, higiene da boca do bebê, bons hábitos de higiene), o Bebê de 2 a 11 meses (como se proteger da malária e dengue).

Figura 1 – Livreto 3 “A criança do 2º ao 12º mês” e seus conteúdos

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir das capas dos álbuns, 2017.

No álbum 3, “A criança de 2º ao 12º mês” (figura 1) expressam muito o cuidado da mãe sobre o desenvolvimento e a rotina da família sobre práticas de higiene e nutrição. Pela primeira vez no Kit, a educação é colocada no módulo 21, intitulado “Educação Infantil de qualidade - Direito da criança”, falando sobre os bebês de 4 a 6 meses. O módulo trata:

Os pais devem visitar a creche e observar se o ambiente é limpo e arejado, se os profissionais são capacitados, carinhosos e atenciosos e se as outras crianças estão bem cuidadas. Cabe aos pais decidir se matriculam ou não o bebê na creche.

A criança soropositiva tem os mesmos direitos de outras crianças, incluindo ter uma família e frequentar a creche sem nenhuma discriminação.

As crianças com deficiência podem e devem frequentar a creche, pois isso ajuda muito o seu desenvolvimento (UNICEF, 2005a, p. 41).

Sobre os bebês de 6 a 11 meses, no item “Educação Infantil de qualidade – Creche” recomendam:

Cabe aos pais decidir se matriculam ou não seu bebê na creche e o poder público deve oferecer vagas para as famílias que façam essa opção. A criança pode ser atendida na creche até os 4 anos quando deve então ser matriculada na pré-escola. Na creche, a criança tem a oportunidade de conviver com outras crianças sob a responsabilidade de profissionais especializados em Educação Infantil. Oriente os pais sobre como avaliar se a creche é de boa qualidade (UNICEF, 2005a, p. 42).

Assinalam que a creche deve promover e facilitar a participação da família e respeitar a opinião dos pais, enfatizando que para isso “Uma boa creche deve ter”:

Proposta de trabalho que valorize a criatividade da criança e a participação que valorize a criatividade da criança e a participação ativa dos pais. Profissionais preparados e em quantidade suficiente para educar crianças em grupos e educá-las. Locais limpos e seguros onde os bebês possam tomar banho de sol, brincar, tomar banho e repousar. - Materiais e brinquedos, livros e discos em quantidade suficiente, variados e adequados à idade da criança. Educadores que se integrem com o bebê de forma carinhosa. Educadores que lavem as mãos depois de trocar as fraldas e antes de preparar a comida dos bebês (UNICEF, 2005a, p. 42).

Em ações em comunidade, a escola é posta nas relações entre família e comunidade, evidenciando certa responsabilidade civil de fiscalização de assistência:

As famílias devem discutir, na comunidade, a qualidade dos serviços de saúde e de educação (creche, pré-escola e escola). As famílias devem saber identificar os

serviços que faltam na comunidade e exigir a sua implantação. As famílias devem exigir jardins e praças limpos e seguros para as crianças brincarem. **Atenção:** Se a prefeitura não atender às demandas da comunidade, as famílias devem procurar o conselho tutelar da cidade (UNICEF, 2005a, p. 23, grifos nossos).

Observa-se que a Educação Infantil sistematizada para os bebês vem ao encontro das orientações do álbum 4 para as crianças de 1 a 3 anos. Na aproximação entre saúde e educação, observamos maior atenção a questões fisiológicas do bebê e da criança pequena do que ações educacionais, visto que o PFBF é localizado no MEC. Os seus conteúdos são (figura 2):



Álbum 4: A criança de 1 a 3 anos – Como é a criança de 1 a 2 anos, Brincadeiras, Como proteger a criança de acidentes, Quando retirar as fraldas, O desenvolvimento para a aprendizagem, Brinquedos e brincadeiras, Alimentação – da criança e da família –, A Caderneta de Saúde da Criança, Hábitos de higiene, Educação para a cidadania, A criança com deficiência, Lazer e segurança, Violência contra a criança, Doenças mais frequentes, Malária e dengue, Creche, A criança e a comunidade, Atitudes saudáveis, Como tornar a criança mais criativa.

Figura 2 – Livreto 4 “A criança de 1 a 3 anos” e seus conteúdos

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir das capas dos álbuns, 2017.

Na primeira página do álbum 4, sobre “Como é a criança de 1 a 2 anos – o que a criança gosta de fazer?” (figura 2), nos deparamos com a seguinte afirmativa: “quer tudo para si, e quando ouve um não, chora e faz birra” Observa-se um tom moralista empregado no tratamento

às famílias repete-se também, quando se trata das crianças. Outro exemplo disso encontra-se descrito no excerto: “Ela atende quando se interessa por fazer o que foi pedido; e chora e faz birra quando é contrariada”.

O caráter moralizador presente no texto é reforçado pelas imagens de famílias apresentadas como ilustrações: são representações idealizadas da família nuclear moderna, de interações entre pais e filhos em situações de brincadeiras, de jogos e de leitura. Sobre as imagens de leitura, as imagens ao se tratar de brincadeiras, jogos e contação de histórias, privilegiam cenas com livros e/ou materiais escolares reafirmando, desse modo, um dos objetivos que orienta este Programa, a preparação para processos escolares exitosos. Assim, visa-se à educabilidade das crianças pequenas como condição para o êxito escolar, educabilidade está a ser construída nos processos ditos de socialização primária, que têm lugar no interior das famílias, de acordo com a agenda global de fortalecimento da Educação Infantil para preparação às aprendizagens do ensino primário.

A educabilidade – enfatizada pela educabilidade da própria família –, as orientações como instruções do que fazer em cada período da educação de zero a três anos, abordam a noção de educabilidade enquanto uma construção social que transcende ao sujeito e sua família e que dá conta do desenvolvimento cognitivo, vinculado a uma adequada estimulação afetiva, boa alimentação e saúde. A família que nutre, pratica bons hábitos de higiene, educa, protege, é aquela que propicia experiências e ambientes favoráveis ao seu desenvolvimento e sua socialização, que as permite incorporar-se a uma situação distinta da família, como é a escola.

A ideia de educabilidade é tratada como se todas as crianças fossem iguais em relação ao desenvolvimento, sem considerar o seu contexto. Essa forma de tratar o desenvolvimento da criança desconsidera que ele ocorre em contextos socioculturais diferentes, com oportunidades

diferentes ao acesso à saúde e educação, reforçando explicações simplistas e lineares sobre a relação entre a atividade infantil e as bases biológicas do seu desenvolvimento, resultando em um processo de semiformação. Exemplo dessa simplificação encontramos no Álbum 4, ao enfatizar que “quanto mais a criança é estimulada a falar, movimentar-se e descobrir, maior será o desenvolvimento do seu cérebro e da coordenação fina de seus movimentos”.

Após caracterizar a criança de 1 a 3 anos e 2 a 3 anos, principalmente ao estímulo do que fazer para que elas se sociabilizem, o livreto aborda ‘Como promover o pensamento e a aprendizagem da criança’, ensina as famílias sobre as relações de autoconfiança da criança e a contação de histórias para o desenvolvimento do pensamento. Assim, trazem a ideia de estimular o “desenvolvimento para a aprendizagem”:

É muito importante insistir com a família que o desenvolvimento da criança tem a ver com o conhecimento e também com as emoções, os sentimentos e o amor. Por isso, a família deve demonstrar seu amor pela criança, elogiá-la e valorizá-la pelas coisas bem-feitas. A criança deve ser encorajada a finalizar todas as coisas que começar, não desistir facilmente e, depois, começar tarefas novas. Tudo isso vai ajudá-la a aprender. A criança é curiosa e pergunta muito o nome de tudo. Às vezes, a família se aborrece com tantas perguntas, mas deve valorizar a sua fala. Ela ainda não tem formada a noção de tempo, por isso, diz: “amanhã eu fui”, “ontem eu vou”. É preciso ouvir com respeito e atenção suas perguntas e responder de forma simples e clara para que ela possa compreender. Importante: A família **deve** contar e ler histórias diariamente para a criança. Isso ajuda a desenvolver a fala e o pensamento (UNICEF, 2005b, p. 14, grifos nossos).

No item sobre “Brinquedos e brincadeiras”, as brincadeiras infantis são consideradas como importantes atividades, conforme o próprio documento. Encontrou-se afirmações que reafirmam crenças do senso comum, como por exemplo: “a criança acha que é o centro do mundo e tem dificuldade de compartilhar”, ou então: “ao brincar, a criança desenvolve a atenção,

imitação, memória, movimentação, equilíbrio e imaginação. Também constrói curiosidade, confiança e autoestima” (Álbum 4). A brincadeira foi colocada de forma simplificada e naturalizada, como se fosse uma atividade inerente à criança. Percebemos mais uma vez a construção de uma educabilidade moral: “Brincando, a criança aprende regras e valores para a vida em comunidade” e “A criança aprende nos jogos e brincadeiras a cooperar e respeitar outras crianças” (UNICEF, 2005, p. 15-16). E, faz menção, “As crianças devem também brincar nas creches com os educadores”, onde o professor da criança de zero e três anos, no texto, é mencionado como educadores ou profissionais da educação.

Os livretos dedicam-se na maioria das páginas para saúde, higiene, alimentação, nutrição. Sobre educação, a primeira referência vem na página 23, módulo 12, em “Como educar para cidadania?”, respondendo a interrogativa:

Os pais precisam conversar muito com a criança e explicar tudo o que for possível. É importante perguntar para a criança a opinião dela e respeitar o que ela pensa. Os pais educam pelo exemplo das palavras e atitudes. Quando os pais cumprem seus deveres e respeitam os direitos das crianças, estão ensinando à criança valores de cidadania. A família tem o dever de ensinar a criança a reconhecer e respeitar regras, valores e costumes diferentes dos seus (UNICEF, 2005b, p. 23).

E continuam em “Educação para cidadania”:

A criança aprende valores essenciais para uma vida digna e solidária na convivência com sua família e comunidade. A melhor maneira de ensinar é por meio dos exemplos, das atitudes e do diálogo. A maneira como a família convive com a comunidade dá à criança a oportunidade de conhecer e respeitar outras formas de viver, pensar e agir. A família deve perguntar a opinião da criança sobre as coisas simples, para que ela possa aprender a participar da vida da família. A criança tem direitos. E a família precisa conhecê-los para dar à

criança uma boa qualidade de vida. Criança que tem seus direitos respeitados aprende a respeitar o direito dos outros (UNICEF, 2005b, p. 24, grifos nossos).

Em relação a educação para a cidadania, verificamos uma aproximação dos quatro pilares do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Para dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo da vida humana, serão pilares do conhecimento: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente, aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humana), e finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores).

Especificamente, sobre a Educação Infantil, módulo 19, tratam a priori com a seguinte interrogativa “Como deve ser uma boa creche?”, respondem:

Uma boa creche deve oferecer: Um ambiente que estimule o desenvolvimento das formas de expressão da criança – falar, ser ouvida, pintar, desenhar, cantar, dançar. Brinquedos adequados à faixa etária. Professores preparados e carinhosos. Cuidados de alimentação, higiene, repouso e brincadeiras. Uma boa creche incentiva os pais para que participem das atividades que realiza. A criança soropositiva ou com deficiência tem os mesmos direitos de outras crianças, inclusive o de frequentar creche e escola sem discriminação. Creche de qualidade é direito da criança e da família (UNICEF, 2005b, p. 37).

Na segunda página do módulo 9 sobre “Creche”, conceitua:

A creche é um serviço para as famílias que, por vários motivos, precisam de ajuda para o cuidado da criança. Por exemplo, quando os pais trabalham em

tempo integral. A creche proporciona à criança oportunidade de participar de experiências variadas junto com outras crianças e adultos. A creche contribui para o desenvolvimento da criança. Toda creche deve seguir recomendações do Ministério da Educação e estar autorizada pelo Conselho Municipal de Educação (UNICEF, 2005b, p. 37).

E, segue:

A creche é um direito da criança e deve ter: Ambiente e materiais adequados. Profissionais preparados de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Programa educativo que promova a saúde e o desenvolvimento da criança nos aspectos psicológico e social. Espaços para a crianças brincar, explorar materiais e exercitar a criatividade. Atividades de brincadeira, alimentação, higiene e repouso. Participação dos pais. Quando a família se interesse pelas atividades da creche, a criança sente-se mais segura e valorizada (UNICEF, 2005b, p. 38).

As ações propostas parecem caminhar no sentido da transformação de seus modos de relação com os filhos, em função de modelos socializadores, supostamente, mais eficientes e promissores no que tange ao futuro escolar das crianças. Não se questiona aqui a incapacidade histórica da escola em atuar com os vulneráveis, nem considera as realidades de grupos focalizados a quem o programa se destina. A questão do fortalecimento da família é uma pauta internacional que fora “extraída” do programa cubano para a educação de crianças.

A educação como o lugar de efetivação desse programa afirma a questão da educabilidade em espaços escolares e não escolares, aconselhados pela UNESCO e UNICEF para o desenvolvimento infantil que produza capital humano futuro, que dê conta da sobrevivência e nutrição dos pequenos para atingirem uma educação básica exitosa. A família é a responsável pela insuficiência ou incapacidade de garantir a formação das chamadas disposições e atitudes para a educabilidade, e, a partir das orientações dos módulos é possível saber “passo a passo” o

que fazer para desenvolver as crianças. A comunidade fiscalizar e cuidar do ambiente onde vive para que se crie espaços qualitativos ao desenvolvimento das crianças, eximindo a responsabilidade do Estado em promover os direitos sociais, que cada indivíduo cuida de si e do lugar onde vive.

O fortalecimento da família é uma das pautas internacionais, que deve acontecer em espaços formais e não-formais, com parcerias seja com a sociedade civil ou o terceiro setor. Os livretos “autoajuda” (CAMPOS; CAMPOS, 2009), de acordo com o documento do MEC/COEDI sobre o PFBF, mostra:

[...] o trabalho com as famílias é [...] o agente educativo a desenvolver este trabalho [...] o material é bastante abrangente e prevê o envolvimento de diversos atores na sua divulgação e multiplicação com vistas a se criar uma verdadeira rede de formadores para implementação do programa” (BRASIL, 2005b).

Desta forma, corroboramos que a influência da atuação do UNICEF no campo da educação revela aquilo que Shiroma, Campos e Garcia (2005) trata sobre “[...] os documentos oficiais e os relatórios utilizam a linguagem com a finalidade de mobilizar pessoas em direção ao consenso social” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 437).

Percebe-se a dicotomia entre creche (cuidado) e pré-escola (educação). No livreto 5, há maiores informações sobre Educação Infantil sistematizada. Sinalizamos, portanto, que há indícios de que a agenda internacional influencie sobre esta dicotomia. Da mesma forma, observamos que o PFBF evidencia como as dinâmicas sociais vão moldando a Agenda política do Estado e que as diferentes e complexas articulações de interesses presentes nas diversas esferas limitam os poderes do Estado. É a AGEE sobressaindo em relações locais, pois tomam

decisões dentro do mercado global, cuja educação se moldou no seio dos processos de globalização e Terceira Via. O MEC, ao aceitar a proposta do UNICEF, procede a uma acomodação ao colocar o material como um programa de formação de professores.

A intencionalidade do programa se direciona ao que se promove na Terceira Via, acerca da:

[...] especificidade do capitalismo, a chamada “sociedade civil ativa” da Terceira Via, expressão do espaço da colaboração, do ativismo social e das individualidades, é na verdade uma apreensão abstraída do mundo real em que vivemos, por isso, somente alterações parciais nas relações de poder não podem ser interpretadas como alteração nas relações sociais em seu conjunto, como sugere a Terceira Via. No atual estágio do capitalismo monopolista, a sociedade civil mantém resguardada a sua essência e especificidade nos conflitos e antagonismos entre as classes sociais e frações de classes, sendo, portanto, uma instância em que se desenrolam as disputas pela direção de toda a sociedade (MARTINS, 2007, p. 76, grifos nossos).

Isso colabora a um consenso entre os países que a primeira infância começa com o nascimento, há uma predominância da educação das famílias e das crianças por meio de uma responsabilidade compartilhada, em que os três primeiros anos de vida, se fazem em modalidades não-convencionais pelo atendimento limitado no público.

Em 2005, com a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) e seus múltiplos atores, o PBF representa uma concepção apontada pela UNESCO na construção da política, analisada por Silva (2013), na defesa de uma Educação Infantil caracterizada apenas por uma função complementar à ação da família. Essa concepção abre espaço para criação de

programas “alternativos” para a gestão do trabalho e da pobreza, as ações intersetoriais e educabilidade.

Ao encontro das análises podemos entender a Educação Infantil como uma política de parcerias, conveniamentos e o terceiro setor, havendo brechas para o governo agir e efetivar políticas focalizadas e de atendimento a pobreza, bem como dar abertura a organizações sociais se consolidarem, como é o caso da entrada do UNICEF na prescrição de políticas, estendendo sua elaboração na configuração de uma gestão e de políticas educacionais intersetoriais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os apontamentos finais, percebeu-se, ao longo do artigo, UNICEF preocupou-se no PFBF no que fazer com a educação das famílias e das crianças, implementando um programa no MEC que influencia diretamente na gestão das políticas de educação infantil de zero a três anos. Essa influência aponta na manutenção da Gestão da pobreza, cuja a intersetorialidade do cuidado e da educabilidade aponta como uma estratégia de moralização das classes pobres.

As contradições e acomodações que possibilitaram os programas de apoio à família materializam as orientações e metas acordadas pelas agências internacionais, em um processo de mediação entre o local e o global, por meio do UNICEF, cuja “participação” como eixo ao apoio a educação das crianças pequenas e/ou educação das famílias. Assim, realiza a gestão da pobreza e se descentraliza o cuidado, fazendo com que a educação adquira uma relevância em mudar a realidade socioeconômica e cultural das famílias pobres. A política educacional para a educação infantil, dessa forma, vem atuando por meio de programas compensatórios. Considerando a relevância dessa discussão, entende-se que outros estudos devam ser desenvolvidos com o

objetivo de aprofundar as várias questões que, atualmente, implicam as políticas educacionais e gestão da educação infantil de zero a três anos no Brasil, que apontam cada vez mais para políticas compensatórias, focalizadas e situadas em outros arranjos educativos para além da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. Programa Família Brasileira Fortalecida. Brasília: 2007.

CAMPOS, R. Educação Infantil e organismos Internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F. A Educação das Famílias como Política Educacional: uma análise do programa família brasileira fortalecida. 29º Reunião Nacional de Pesquisa em Educação/ANPED. Caxambu, 2009.

DALE, R. Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”. *Educação e Sociedade*. v.25, nº 87, Campinas/SP, mai/ago., 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FULLGRAF, J. B. G. *O UNICEF e a Política de Educação Infantil do Governo Lula*. 2007. 194 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno CEDES [online]*. 2001, vol.21, n.55, p.30-41.

MARTINS, A. S. *Burguesia e nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo*. 284f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n.2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, I. C. A. L. Política Nacional de Educação Infantil: a participação de atores não estatais na elaboração da política. Tese (Doutorado) Campinas: UNICAMP, 2013.

UNICEF Quem somos. 2017. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

_____. Família brasileira fortalecida. Brasília: UNICEF, 2005.

_____. Família brasileira fortalecida. Livreto 3. Brasília: UNICEF, 2005a.

_____. Família brasileira fortalecida. Livreto 4. Brasília: UNICEF, 2005b.

O CURSO DE FORMAÇÃO DE CONSELHEIRAS (OS) DE ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SUZANO (SP): MODALIDADE PRESENCIAL¹

THE TRAINING COURSE FOR SCHOOL OF COUNSELORS IN THE MUNICIPALITY OF SUZANO (SP): CLASSROOM MODE

Cileda dos S. Sant¹ Anna Perrella

Rubens Barbosa de Camargo

Resumo

A formação de conselheiras (os) escolares insere-se no contexto da gestão democrática. Essa formação poderá trazer contribuições para a democratização da gestão das escolas e dos sistemas, tendo em vista tratar de questões de classe, gênero, etnia, geração, entre outras que interferem nas tomadas de decisão. Propusemos o Curso de Formação na modalidade presencial, com foco prioritário à comunidade externa à escola, através de oficinas realizadas entre 2005 e 2012. O objetivo é apresentar e discutir como se deu o desenvolvimento dessa construção. O curso revelou ser um espaço de diálogo e reflexão, de apresentação de demandas ao Poder Público.

Palavras-chave: Formação Política. Conselheiro de Escola. Política Educacional.

¹ Cileda dos S. S. Perrella é professora da Faculdade Zumbi dos Palmares, doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), pós-doutoranda no Dep. de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como assessora técnica em Secretarias de Educação. Foi prof^a e coord. pedagógica da Rede Municipal de São Paulo (1983-2012). Foi assessora técnica da Equipe de Gestão Democrática da SME Suzano/SP (2007-2012). cileda.perrella@gmail.com

Rubens Barbosa de Camargo é Professor Doutor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). É Chefe do EDA/Feusp (2016 e 2018). Foi professor da Educação Básica na rede pública e privada em São Paulo (1978 a 1992) e professor do Departamento de Educação da UFSCar. Atuou na gestão da Secretaria Municipal de Educação do Município (SME) de São Paulo de 1989 a 1992. Foi secretário de Educação dos municípios de São Carlos/SP (2001) e de Suzano/SP (2005-2006). rubensbc@usp.br

Abstract

The training of school counselors is in the context of democratic management. This training may contribute to the democratization of the management of schools and systems, in order to address issues of class, gender, ethnicity, generation, among others that interfere in decision making. We proposed the Training Course in the face-to-face modality, with a priority focus on the community outside the school, through workshops held between 2005 and 2012. The objective is to present and discuss how the development of this construction took place. The course proved to be a space for dialogue and reflection, to present demands to the Government.

Keywords: Political Education. School Counselor. Educational Policy.

INTRODUÇÃO

Uma das dimensões das ações de extensão é a divulgação de conhecimentos acadêmicos desenvolvidos na universidade. Em termos dos saberes relativos à educação e à política educacional, algumas das principais temáticas estudadas dizem respeito à garantia e às múltiplas formas de realização do direito à educação e da gestão democrática do ensino público, conforme preconizado na Constituição Federal de 1988. Processos de participação em conselhos e colegiados, eleição de dirigentes escolares e representação livre diante de autoridades constituídas são alguns dos mecanismos que viabilizam a gestão democrática do ensino público. O texto apresentado registra uma ação da Secretaria Municipal de Educação do Município de Suzano/SP, desenvolvida a partir de oficinas realizadas entre 2005 e 2012 sobre formação de conselheiros e conselheiras de escola, com a perspectiva de valorizar e ampliar o processo de participação da comunidade (em especial dos pais, mães ou responsáveis pelos estudantes) nas escolas públicas da rede municipal de ensino.

Como muitos outros municípios brasileiros, Suzano² tem uma história de administração pública marcada pelo continuísmo, pela centralização do poder político-administrativo, o que pode ser verificado pela composição das diversas administrações que teve, com representantes que, mais preocupados com interesses privados, não davam ênfase à participação popular.

Em 2005, chegou ao Poder Executivo Municipal o candidato pelo Partido dos Trabalhadores (PT), prefeito Marcelo Cândido³, com a proposta de um governo democrático e popular. Na Secretaria Municipal de Educação (SME), as discussões desencadeadas pelo programa de governo mais amplo enfrentaram o desafio de serem implementadas diferentes propostas, em sintonia com a política educacional traçada para o município, pautada em cinco diretrizes: 1) democratização do acesso e permanência; 2) democratização da gestão; 3) melhoria da qualidade de ensino – por uma qualidade social da educação; 4) educação de jovens e adultos; 5) educação inclusiva.

No contexto das propostas voltadas à democratização da gestão da escola, a desnaturalização das relações de poder estabelecidas na sociedade e na escola – em que questões de classe, de gênero, étnico-raciais, de geração, de meritocracia, entre outras, adquirem natureza hierarquizante – e a necessidade de contribuir com o empoderamento das pessoas para as tomadas de decisão na escola e na sociedade constituíram o escopo do Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola (CFCCE), como uma das ações da política educacional do município de Suzano. Para a sua realização, foi fundamental a participação de educadoras, alunas e ex-alunas da graduação e da pós-graduação da Feusp, militantes de movimentos sociais.

² Suzano está localizado a 45 km da capital paulista, na região do Alto Tietê. Segundo o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município tem 304.414 mil habitantes. Informações disponíveis em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/>>; <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>>; <www.suzano.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 4 mar. 2011.

³ Eleito para a gestão 2005 – 2008 e reeleito para a gestão 2009 – 2012.

Partiu-se da constatação de que ações contraditórias às práticas democráticas são estabelecidas por intermédio de definições e encaminhamentos de situações pautadas por relações de poder existentes entre adulto e criança, funcionários e usuários, escola e comunidade, e mesmo na cisão que se apresenta entre o trabalho administrativo e o trabalho pedagógico da escola, em que a organização escolar separa seus objetivos e fomenta um perfil centralizador, autoritário e verticalizado de “administração”. Tais relações não estão dissociadas das práticas presentes e necessárias ao modo capitalista de produção, que necessita, para sua perpetuação, de seres passivos, obedientes, competitivos, individualistas, consumistas, insensíveis e excludentes. Reforçam-se, assim, na escola, bem como na sociedade, relações autoritárias em que dominantes impõem suas visões de mundo, em detrimento daquelas dos dominados (APPLE, 2006; FREIRE, 1975; 1979; 2001; PARO, 2008). Em que pese sua construção histórica, são relações que devem ser modificadas em busca de preceitos democráticos, uma vez que não dão conta de uma formação política para a prática democrática, para a cidadania, a qual deve ser pautada numa relação plena entre sujeitos.

Entende-se que também cabe ao Poder Público o comprometimento com propostas que contribuam para a superação da fragmentação do conhecimento que pauta o senso comum. Nesse sentido, desde o início da administração do município de Suzano, a proposta de elaboração e realização de cursos de formação política de conselheiros e conselheiras de escola fazia parte do rol de possibilidades de ações formativas e participativas da Secretaria Municipal de Educação (SME), voltadas à democratização da gestão escolar. No decorrer da elaboração do projeto de lei para a criação dos conselhos escolares do município e durante sua tramitação na Câmara Municipal, discutia-se na SME qual seria a proposta mais viável para o desenvolvimento dos cursos, considerando-se a função social da escola, seus integrantes como sujeitos históricos e sociais, o histórico do município, a necessidade de democratizar as relações e a expectativa depositada pela população no novo governo municipal quanto à participação popular nos diferentes espaços sociais e institucionais.

O referencial teórico utilizado para a realização das ações buscava a elevação da consciência ingênua à consciência crítica, enfatizada por Paulo Freire em seus diferentes estudos, em que o diálogo é fundante. Tendo como referência Antônio Gramsci (GRAMSCI, 1968; 1978), também se fez presente a preocupação com uma formação que levasse em conta a necessidade de se discutirem noções de direito e dever, de Estado e sociedade e do papel da educação para a transformação da escola e da sociedade, tentando estimular e preparar os interessados em exercer a função de governantes, buscando assim a superação do senso comum em educação e na gestão da escola pública. Em tal perspectiva, a questão da representatividade e da ação efetiva em espaços de participação institucionalizados, como o Conselho de Escola (CE), apresentava-se como desafio, tanto para a população quanto para a elaboração desse tipo de política pública educacional.

Entendia-se que não bastava a criação legal de espaços democráticos de participação como o CE (como foi feito pela Lei Municipal nº 3.973, de junho de 2005, que criou os Conselhos de Escola no município de Suzano) para que a democracia florescesse na escola; as discussões e as propostas foram no sentido de “semear a democracia na escola” a partir de diferentes ações, sendo o CFCCE uma delas.

O objetivo deste texto é trazer o panorama geral em que ocorreu a construção e o desenvolvimento do CFCCE da SME de Suzano. Diante do referencial teórico adotado, dos depoimentos coletados, do levantamento documental realizado junto à SME e da experiência vivida, pontuamos as questões pedagógico-administrativas que envolveram tal construção. Na sequência, apresentamos o panorama geral do curso, envolvendo sua organização e desenvolvimento, bem como algumas repercussões e considerações.

MATERIAIS, PESSOAL E MÉTODOS

Sobre o Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola:

a) *o ponto de partida:* num primeiro momento, a partir de um diagnóstico dos encaminhamentos políticos adotados pelo Poder Municipal até o ano de 2004 (praticamente inexistente com relação à gestão democrática do ensino), a proposta do CFCCE foi organizada, no primeiro semestre de 2005⁴, com base em relatos de membros da comunidade, de conselheiros e conselheiras de escola em diferentes unidades educativas, de integrantes da equipe de gestão da SME, de moradores e militantes políticos do município. Outros fundamentos para a elaboração da proposta diziam respeito às experiências e estudos e militância desenvolvidos pelos autores e pelas formadoras alunas e ex-alunas dos cursos de graduação e pós-graduação da Feusp e integrantes da equipe do Setor de Gestão Democrática da SME (constituída para implementar as ações sobre gestão democrática nas escolas e na rede municipal), em consonância com os princípios políticos que orientavam a política educacional municipal, e também tendo como base as pesquisas acadêmicas em diferentes perspectivas, envolvendo questões de classe, gênero, etnia, geração, participação nas escolas, entre outras, que convergiam sobre as dificuldades para a participação da população nas tomadas de decisão na escola e na sociedade.

b) *modalidades e turmas:* foram montadas duas modalidades de curso: o Módulo I, a partir de 2005, e o Módulo II, a partir de 2006. O Módulo I foi criado na forma de oficinas temáticas: classe; gênero; etnia; geração; orçamento público em suas interfaces com a escola e com as tomadas de decisão no CE. O Módulo II envolveu as oficinas temáticas: relações de poder na escola e na sociedade; relações de poder e indisciplina na escola; Associação de Pais e Mestres (APM) e CE; inclusão na escola; ciclos e avaliação escolares. As temáticas estavam associadas à preocupação de articular a democratização da gestão da escola com a atuação dos

⁴ Naquele momento, a SME não contava com os Cadernos Temáticos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Ministério da Educação, que vieram a ser publicados posteriormente, como um possível material de apoio.

conselheiros de escola frente às questões de natureza pedagógico-administrativa, conforme previsto em lei.

O Módulo I do CFCCE foi realizado no segundo semestre de 2005, no segundo semestre de 2006, uma vez em 2007 e duas vezes em 2008. O Módulo II foi iniciado no primeiro semestre de 2006, acontecendo alternadamente com o Módulo I. Mesmo com interrupções, devido às mudanças de quadros da SME, os dois módulos do curso tiveram continuidade até 2012.

De modo geral, cada turma era composta por 25 a 30 conselheiros e conselheiras, e aconteciam quatro turmas simultaneamente.

c) as inscrições: para o Módulo I do CFCCE, as inscrições eram realizadas na escola, com prioridade para a participação dos familiares dos estudantes, dado seu histórico distanciamento nas tomadas de decisão aí recorrentes. Tal estratégia teve como consequência a percepção de que diretores(as), professores(as) e demais funcionários(as) das escolas passaram a manifestar cada vez mais interesse em participar do curso.

A princípio, as inscrições para o Módulo II seriam priorizadas para quem tivesse participado das discussões do Módulo I, mas isso foi modificado em função de pessoas que, não tendo participado do primeiro, manifestaram interesse no momento de realização do segundo⁵. Depois, dada a complementaridade, mas não interdependência dos módulos, considerou-se para a inscrição o interesse do conselheiro ou conselheira em fazer um ou outro módulo no momento em que tivesse possibilidade.

4) infraestrutura: no início, o curso acontecia em escolas da rede identificadas como polos regionais. Em 2009, após a inauguração de um amplo espaço para atividades culturais, educativas e esportivas da SME chamado “Complexo Mirambava”, este passou a sediar os

⁵ Módulo II: em 2006, dados não computados. Em outubro de 2007, o total de participantes foi de 145, sendo 29 homens e 116 mulheres. Em agosto de 2008, participaram 91 pessoas, sendo 14 homens e 77 mulheres.

cursos, contando com transporte viabilizado pela SME, gratuito para os participantes moradores dos extremos da cidade, que também traziam suas crianças em diferentes situações.

As crianças eram acolhidas por uma professora de educação infantil, remunerada para atuar pedagogicamente e de forma lúdica com as crianças, enquanto suas mães, pais ou responsáveis faziam o curso. Garantia-se também transporte e almoço para os cursistas e crianças, como parte do planejamento das ações para a viabilização do curso.

Das seis formadoras do curso, quatro eram alunas ou ex-alunas do Programa de Pós-Graduação da Feusp, uma ex-aluna da graduação da Feusp e uma de outra universidade. Foram contatadas mediante conhecimento de suas trajetórias de militância política, produção acadêmica e ampla discussão sobre as abordagens temáticas desenvolvidas. Todas foram ou eram educadoras da rede pública de ensino do município de São Paulo, engajadas em questões sociais diversas, e uma delas era pesquisadora com experiência de atuação em CE. A intenção era que tais pessoas tivessem algumas características importantes do ponto de vista da formação política. Portanto, o fato de serem educadoras de rede pública, transitarem pelas discussões acadêmicas de pesquisa e extensão ligadas às temáticas das oficinas e terem certa vivência com movimentos sociais ou processos participativos que envolvessem questões de luta por direitos foram pontos considerados relevantes para a constituição da equipe.

A partir das reuniões ocorridas entre as formadoras e a equipe da SME, o Módulo I do CFCCE foi organizado com a preocupação de provocar reflexões sobre o que é ser cidadão e cidadã e como se perceber como sujeito de direitos, numa sociedade em que as desigualdades sociais e econômicas estão naturalizadas nos diferentes espaços da sociedade, inclusive na escola.

As contribuições de Paulo Freire (1975; 1979; 2001) entre outras, são de extrema valia para se vislumbrar tal formação. Com base nelas, compreendemos que a educação como ato político realiza-se na vida, na relação entre sujeitos mediados pelo mundo. Nesse contexto,

todos têm a ensinar e a aprender. Esse tipo de situação rechaça a relação de poder de uns sobre outros.

Nesse sentido, tinha-se o entendimento de que as temáticas abordadas nas oficinas estariam presentes na escola e na sociedade, com implicações diretas para a participação política das pessoas, bem como passariam a integrar diferentes posturas da comunidade frente às tomadas de decisão na escola. A preocupação das formadoras com a não dissociação entre forma e conteúdo a ser abordado na oficina esteve presente o tempo todo. Considerou-se que,

Qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com os outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc. Eles se destacam no conjunto e por meio deles podemos conhecer o projeto socioeducativo do grupo, a visão de mundo que estão construindo, os valores defendidos e os que são rejeitados. Qual o projeto político-cultural do grupo, em suma (GOHN, 2006, p. 32)

Havia o entendimento, entre as formadoras/mediadoras/animadoras, de que, antes e além de ser estudante, pai, mãe, diretor(a), professor(a), funcionário(a) da escola, somos seres sociais, temos uma identidade, somos fruto de construções sociais, sujeitos de direitos, incluindo, entre estes, o direito à participação e à tomada de decisões em espaços públicos.

Na realização das oficinas, a dinâmica deveria consistir, predominantemente, em círculos de debates com possibilidade de manifestação dos participantes (FREIRE, 2001), envolvendo simulações de práticas sociais e escolares, situações-problema, estudos de caso, rodas de conversa, vídeos de curta duração para debate, histórias de vida, problematização de contradições e desnaturalização de questões que envolvessem as hierarquias sociais e que

pudessem contribuir para maior interação entre os participantes. No curso estava prevista a participação de pessoas não alfabetizadas, portanto, levar todos(as) os(as) participantes a perceber o silêncio de muitos(as) e a manifestação da voz de poucos(as), presentes tanto no cotidiano escolar quanto na sociedade, fazia parte da proposta (FREIRE, 1979).

Definidas as oficinas e sua abordagem, foi confeccionada uma pasta para cada cursista, contendo cópia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), do Plano Nacional de Educação (PNE), da lei municipal de criação do CE, do *Manual dos conselheiros e conselheiras de escola* (2005b) da SME, além de textos como poemas, letras de música, entre outros, conforme a oficina.

Para captar a manifestação dos(as) cursistas frente à postura da formadora e dos(as) colegas e ampliar a visão de como o curso estava sendo desenvolvido, a estratégia era, quando possível, além da formadora que desenvolveria a temática com o grupo, haver outra formadora fazendo os registros e observando as manifestações. As impressões captadas deveriam ser trocadas nos intervalos do curso, em reuniões sistematizadas entre formadoras e equipe da SME, ou quando se fizesse necessário.

A proposta do curso demandou intensos estudos e busca de embasamento teórico que não apresentasse contradições entre meios e fins, isto é, entre a teoria empregada e os meios adotados para o processo dessa construção.

As oficinas foram organizadas em blocos de quatro horas cada uma, perfazendo um total de 20 horas para o Módulo I e 24 horas para o Módulo II do curso. A organização e os debates pela pertinência ou não das abordagens ocorreram coletivamente entre equipe do setor de gestão democrática da SME de Suzano e o grupo de formadoras do curso.

A parte do orçamento da Educação foi desenvolvida nas primeiras etapas do curso, a partir de convite de estudiosos do assunto. Naquele momento, as dinâmicas do Orçamento Participativo (OP) realizados na cidade estavam em fase de organização e, depois de concluída

esta etapa, as questões do orçamento passaram para as dinâmicas do OP da cidade. No entanto, por vezes, o tema voltava a apresentar demanda para o CFCCE ao longo de suas realizações, geralmente quando a discussão envolvia a relação CE e APM, recebendo atenção nesses momentos.

No primeiro dia de oficina do curso, os conselheiros e conselheiras recebiam a proposta de uma atividade que consistia em observar a dinâmica escolar enquanto estivessem participando do curso; no último encontro, as observações, escutas, registros formais da escola, como cópias de atas de reuniões do CE (sem identificação do nome de escolas ou de pessoas), faziam parte do material a ser analisado criticamente por todas as pessoas presentes, devendo compor a elaboração de um plano de ação para cada agrupamento de conselheiros(as) de cada escola, com vistas a sua atuação naquele contexto. Nesse momento, eram retomadas as discussões atinentes às hierarquias sociais e seus reflexos e reproduções no cotidiano escolar, com consequências para a participação ativa⁶ na tomada de decisão na escola.

Quanto ao primeiro contato com o grupo, tanto no primeiro módulo quanto no segundo, as formadoras observaram que a identificação do nome de cada conselheiro(a) em um papel sulfite na frente de sua carteira ou em papel adesivo em seu peito ajudava a comunicação entre as pessoas, que se referiam umas às outras diretamente pelo nome, o que contribuiu para a familiarização e o entrosamento dos(as) participantes de cada grupo. A forma desse primeiro contato era de fato relevante, considerando que, após quatro horas de trabalho, o(a) conselheiro(a) já se percebia integrado a um grupo e teria um parâmetro de como seria a comunicação e a dinâmica do curso, desmontando a ideia de um curso “escolarizante”, com necessidade de se anotar o tempo todo, com palestras e apostilas para estudar os temas. As dinâmicas eram permeadas por novidades e momentos de descontração.

⁶ Aqui entendida como política, com poder de tomada de decisão.

Na última oficina do Módulo I, a temática da gestão democrática e a atuação de conselheiros e conselheiras de escola era a mesma para todas as turmas e consistia na retomada das questões desenvolvidas nas oficinas anteriores, na reflexão crítica sobre a prática de todos(as) na escola frente aos desafios evidenciados nos debates, culminando com a elaboração de um planejamento de ações, elaborado coletivamente pelos conselheiros e conselheiras (por escola ou região), conforme proposta acordada no primeiro dia do curso.

Após o encerramento do Módulo I, as formadoras, junto com a equipe do setor de Gestão Democrática da SME, fizeram o levantamento das expectativas e dos resultados dos(as) cursistas e, com as sugestões e críticas em mãos, dando continuidade ao Módulo I, foi estruturado o Módulo II do curso para o ano de 2006; contando com a mesma equipe de formadoras – que continuou atuando desde o Módulo I, porém, já com mudanças da equipe de gestão da SME –, os conselheiros e conselheiras puderam fazer suas inscrições para o Módulo II. Também foram destinadas quatro horas para cada oficina, perfazendo um total de 24 horas. O primeiro dia foi igual para todas as turmas, voltado à discussão sobre as temáticas: “a sociedade que temos e a sociedade que queremos”, bem como “a escola que temos e a escola que queremos”. As demais oficinas discutiram; relações de poder e indisciplina na escola e sua implicação para a gestão democrática escolar; a não dissociação entre ciclos e avaliação escolares e a gestão democrática da escola; a articulação entre a questão da inclusão e o papel do ECA; e, finalmente, a participação da comunidade na escola, em colegiados como a APM e o CE⁷.

O último dia de oficina do Módulo II, como no Módulo I, ficou reservado para retomada e ênfase do que fora discutido anteriormente, leitura e levantamento de facilidades e dificuldades atreladas às atribuições do(a) conselheiro(a) de escola, conforme previsto no *Manual dos conselheiros e conselheiras de escola* (SUZANO, 2005b), e atividades em grupo,

⁷ O Módulo III foi elaborado em 2011, num esforço de síntese dos módulos anteriores, envolvendo a relação escola/comunidade, que perpassou as diferentes discussões sobre o público e o privado, direitos e a relação com o orçamento/APM/CE.

com a proposta de problematização e superação do senso comum quanto aos encaminhamentos adotados pela escola no tocante à elaboração das prioridades constantes nas pautas de reuniões, sobre a coordenação das reuniões de CE e APM e aos registros das atas das reuniões, com especial atenção para a percepção de como aparecem as vozes dos segmentos nesses registros.

Após o último dia do curso, com significativo sentido simbólico, realizou-se a entrega formal de certificados para os conselheiros e as conselheiras, em clima de festa alegremente preparada para o evento, a qual contou com a presença dos(as) cursistas e de seus familiares, de grupos de crianças apresentando atividades culturais, das formadoras, do secretário de Educação e equipe da secretaria, de secretários e assessores de governo e do prefeito. Houve o discurso emocionado de representantes de cada turma do curso, bem como um breve pronunciamento do secretário de Educação e do prefeito. O curso recebeu destaque na imprensa local nos vários anos em que ocorreu.

RESULTADOS

Considerando que educação é processo, é nesse sentido que apresentamos os resultados. Há registros de conselheiros e conselheiras que fizeram o mesmo módulo do curso por várias vezes. A título de exemplo, há o caso de um conselheiro de escola que fazia o Módulo I pela terceira vez e que, ao ser questionado sobre o que o levava a fazer tantas vezes o mesmo módulo, comentou que, como estava desempregado e sua esposa estava trabalhando, e como havia gostado muito, resolvera fazê-lo repetidamente, na expectativa e possibilidade de discutir os mesmos assuntos com outras e mais pessoas, por isso decidira participar pela terceira vez.

Ao longo do curso, era comum a participação de mães que não sabiam ler nem escrever em atividades com grupos compostos também por diretores(as) e professores(as). A maioria delas dizia ser aquele o primeiro contato com os temas propostos. Também merece menção o

caso de uma senhora que veio no primeiro dia do curso acompanhada de seu filho, de cerca de 10 anos de idade, alegando não ser alfabetizada e, caso fosse necessário ler ou escrever alguma coisa, seu filho a ajudaria. O interessante é que no decorrer do curso o jovem participou ativamente durante os debates.

Algumas situações peculiares foram registradas, como o caso de uma conselheira de escola, liderança de uma comunidade de bairro, que, diante da necessidade de faltar num período do curso para estar em outra ação de participação popular envolvendo a questão da moradia, enviou seu marido para representá-la e assumir o compromisso de transmitir-lhe tudo o que ocorresse no curso.

Por vezes, grupos de mães ou professoras de uma escola inscreviam-se em bloco, alegando querer formação e informação para atuar no sentido de mudar a lógica de mando, centralismo e autoritarismo estabelecida na escola. Um exemplo foi o de um grupo de seis pessoas da mesma escola que veio participar do curso dizendo sentir necessidade de fortalecimento para a adoção de posturas coletivas em vista dos encaminhamentos autoritários adotados pela direção da escola em que trabalhava.

Em outra perspectiva, alguns(umas) diretores(as) passaram a participar do curso dizendo buscar mais elementos para sua atuação com a comunidade escolar, frente aos desafios de atuar em consonância com o princípio da democratização da gestão escolar. Também houve situações em que o(a) conselheiro(a) dizia ter-se inscrito por encaminhamento da direção da escola.

Durante o curso e ao término dele, os participantes registraram sugestões de outros assuntos de interesse para uma possível continuidade do processo formativo. Em uma das atividades desenvolvidas, que apresentava uma pergunta cujo objetivo era proporcionar a manifestação das inquietações dos conselheiros e das conselheiras para o exercício da voz nas escolas, ao responder o questionamento várias demandas e sugestões foram apresentadas pelos(as) conselheiros(as):

- a) Como abordar o Conselho na discussão dos problemas da escola, sobre o que foi discutido no curso?
- b) Qual a maneira correta de disciplinar alunos que transgridem as regras da escola?
- c) Qual a influência da mídia na vida das crianças?
- d) De que modo vivenciar situações que possam vir a acontecer no ambiente escolar em relação aos alunos, professores, funcionários e comunidade?
- e) Como superar o vandalismo nas escolas?
- f) Como enfrentar o preconceito (não só o racial, mas também pelos deficientes)?
- g) Como gastar o dinheiro da conta-escola? O gasto é consultado ao conselho?
- h) Como esclarecer sobre o papel da APM?
- i) Como o conselho pode ser mais atuante?
- j) Como incentivar os pais a participar da escola?
- k) Quais os direitos, deveres dos conselheiros e do grupo escolar?
- l) Como a gente poderia se comportar na frente da comunidade, todos os assuntos podem ser comunicados?
- m) Quais orientações sobre o uso indevido de drogas, abuso sexual, estatuto da criança e do adolescente, educação para crianças com necessidades especiais?
- n) Aulas sobre educação sexual, religião, drogas, preconceito racial, deficiência de todos os tipos;
- o) Quais os assuntos de inspetor (cuidado com as crianças)?
- p) Falar mais sobre consciência negra, preconceito e racismo;
- q) Até aonde vai o poder do conselheiro de escola? Qual o limite dele?
- r) Regimento do conselheiro de escola em forma de lei (estatuto);
- s) Plano de intercâmbio entre conselhos e Conselhos de Escola;
- t) Fórum específico de conselheiros;
- u) Falar sobre educação, que é muito importante e nunca se fala;
- v) Conhecer mais sobre o ensino nas escolas;
- w) Relação idade-série dos alunos;
- x) Educação e inclusão;
- y) Como tratar sobre alunos especiais, pois professores e escolas estão mal preparados sobre o tema?
- z) “Renda” escolar, o repasse deveria ser mensal e maior;

- aa) Crianças e adultos deficientes;
- bb) O preconceito e as dificuldades de locomoção (SUZANO, 2005a, p. 2)

As respostas apresentadas, boa parte na forma de novas questões, foram discutidas pela equipe da SME com as formadoras e consideradas na estruturação da continuidade do Módulo II do CFCCE. Isto é, foi a partir da repercussão do Módulo I e da visível abertura do debate sobre educação, sociedade e cotidiano escolar por ele proporcionada que surgiram solicitações para a continuidade e ampliação do curso.

Acrescenta-se, ainda, a esse panorama o fato de que alguns(umas) conselheiros(as) chegaram a protocolar, junto à SME e mesmo à Ouvidoria Pública de Suzano, solicitação de esclarecimentos quanto a encaminhamentos adotados pelas escolas, a seu ver questionáveis, envolvendo práticas que consideravam inadequadas na relação com as crianças, no uso indevido de verbas, entre outros assuntos em que direitos à educação estavam ameaçados.

DISCUSSÃO

Foram registradas críticas aos Módulos I e II, tais como: o limite de vagas para os participantes por escola; o pouco tempo destinado a discussões tão interessantes; a falta de participação de diretores(as) de escola nos cursos; muitas ações participativas acontecendo no município num mesmo dia e hora, gerando ansiedade dos cursistas, que gostariam de participar também de outras ações, como reuniões do OP, por vezes acontecendo no mesmo prédio, entre outras. Tal situação também gerava dificuldade de acompanhamento e administração das ações por parte da equipe de gestão da SME, que, no momento, tentava dar conta da supervisão da infraestrutura para que nada faltasse. O número reduzido de integrantes da equipe – ora dois,

ora três – tinha como desdobramento a dificuldade de se ter uma sistemática dos registros das atas de todos os encontros.

Segundo depoimento das formadoras e da SME, as pessoas manifestaram muito interesse pelo curso, dizendo estar num processo de descoberta. No dizer das formadoras:

Percebeu-se a manifestação de apreensão, vontade de querer saber quem eram aquelas pessoas, que histórias de vida traziam (Formadora A);

Em especial os familiares das crianças, mães e funcionários(as), mostraram-se muito receptivos(as), interessados(as) e abertos(as) às discussões que, por vezes, tocavam na desconstrução de algumas “certezas” do senso comum. Alguns(umas) estavam fazendo o curso pela 2ª ou 3ª vez por vontade própria (Formadora B);

Foi com certa ansiedade e bastante curiosidade de ambas as partes. As(os) conselheiras(os) foram sempre muito receptivas(os) com relação ao curso e às(aos) formadoras(es) e organizadoras(es) desde o início do curso. O grande envolvimento ficava evidente até no momento final, nas “formaturas” organizadas, nas falas das(os) oradoras(es), na emoção de todas(os) nós. (Formadora C) (caderno de campo da autora)

Para as formadoras, era clara a importância da realização de um processo que contestasse a educação bancária, para que fosse possível, por intermédio do curso, abrir mais um espaço de diálogo, em que cada detalhe era relevante: a forma de se apresentar entre os cursistas; a disposição do mobiliário no espaço da sala; o cuidado com palavras inibidoras; um número de participantes que viabilizasse o contato mais próximo entre as pessoas; a forma de recepção/acolhimento das conselheiras e dos conselheiros; a identificação de seu nome em letras grandes para que, sempre que alguém se referisse a ele(ela), chamasse-o(a) pelo nome; entre outros.

Para o conselheiro Humberto⁸, que participou de todas as etapas do curso e dos dois módulos, o curso era muito bom e possibilitou aprender diferentes coisas, por isso participou de todos.

Quanto à estrutura montada para que a ação fosse realizada, o relato dos próprios cursistas demonstra seu grau de importância. A conselheira Ana assim relata:

Levava a minha menina. Muitas coisas que você quer participar, não pode se não tem como levar. Eu ia e ficava tranquila, ela estava com atividade, eu podia sair e dar uma olhadinha, bem, eu ficava bem tranquila. Foi muito bom. Muita mãe aproveitou. Tinha muita criança lá (SUZANO, 2006, p. 3).

Por meio do curso de formação, os conselheiros também trouxeram demandas para a política educacional:

- a) Questionaram a verba a ser viabilizada para a escola por quantidade de aluno e não por necessidade da escola;
- b) Solicitaram autonomia para a escola angariar verba;
- c) Pediram mais segurança nas escolas;
- d) Reivindicaram a obrigatoriedade de diretores(as) fazerem pelo menos um módulo do curso;
- e) Questionaram a falta de papel higiênico nas escolas;
- f) Propuseram a revisão da situação das crianças consideradas “indisciplinadas”, registradas no “livro preto”⁹.

Ao serem perguntadas sobre qual é o desafio do CE, três turmas responderam:

[...] fazer reuniões com os pais pelo menos duas vezes ao mês; a participação dos pais no orçamento participativo (turma I); trazer os pais junto com a escola, principalmente para participar do conselho; tornar mais conhecido o conselho na comunidade, conquistando a confiança dos pais em geral, relativo aos problemas da escola (turma II); participar do conselho para saber o que se passa dentro da escola (turma III) (SUZANO, 2006, p. 3).

⁸ Os nomes de conselheiros, conselheiras e formadoras utilizados no texto são fictícios.

⁹ Livro criado em algumas escolas para fazer anotações de atitudes dos estudantes consideradas inadequadas por professores(as), funcionários(as) e direção da escola.

Como elementos facilitadores à democratização da gestão da escola, as turmas indicaram: a existência do CE; a divulgação, pelos(as) diretores(as), dos gastos da escola; a comunicação dos(as) professores(as) com os familiares; os recursos que chegam à escola; e o acesso ao diálogo. Já como elementos dificultadores para a democratização da gestão, listaram: a má vontade de funcionários(as) em conceder certas informações; pais e mães que não participam; falta de informações para os representantes do conselho. Para superar tais dificuldades, sugeriram: projetos para incentivar os familiares na busca de alternativas para a melhoria da escola; mais propaganda e comunicação do CE; melhora no diálogo; mudança da situação por meio da participação e da análise de diferentes pontos de vista.

Quando se questionou sobre quem está envolvido nesse processo, as respostas foram:

[...] os representantes do município, os governantes, a população, o Conselho de Escola, a direção da escola, e principalmente os alunos (turma I); os pais e mães dos alunos, a comunidade, professores, funcionários e todos juntos que formam o Conselho de Escola (turma II); todos, escola, conselho e comunidade (turma III) (SUZANO, 2006, p. 2)

No processo de avaliação, ao final do Módulo I, um agrupamento assim se expressou: “São assuntos sérios e importantes para as nossas crianças; poderá influenciar a formação de nossas crianças para o resto da vida; são assuntos delicados [...]” (SUZANO, 2006, p.2).

Trata-se de manifestações de forte preocupação com o que acontece na escola. A solicitação apresentada no item “u” (da subseção 3 Resultados), para se “falar sobre educação, que é muito importante e nunca se fala”, é ilustrativa e revela a importância de espaços que se apresentem com possibilidade de formação política. Tal solicitação coloca-se quase como um apelo para se discutir o que é central em educação: a própria educação, entendida como

balizadora, orientadora, articuladora de todas as demais discussões que envolvem crianças, adolescentes e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes informações apresentadas sobre o CFCCE da SME de Suzano, as manifestações de conselheiros e conselheiras e de formadoras ilustram apenas o início de um processo formativo em construção, com muitas possibilidades de reorganização, reestruturação, encaminhamentos e possibilidades de articulação com outras propostas formativas.

Nesse sentido, as diferentes ações desencadeadas pela SME na perspectiva da formação política trouxeram nova dinâmica para a Rede Municipal de Ensino do Município de Suzano. Passou-se a contar não só com os trabalhadores da escola como também com os familiares, nos espaços democráticos de participação criados com o governo do PT em Suzano, trazendo suas inquietações, questionamentos, sugestões, opiniões, concordâncias e discordâncias em relação aos encaminhamentos adotados pela administração, manifestando a questão do pertencimento aos espaços públicos, na busca da melhoria da qualidade do atendimento na escola, bem como contribuindo para evidenciar as contradições presentes em processos dessa natureza.

Em seu conjunto, as ações apresentadas exigiam articulação entre si, inclusive para o desencadeamento de outras ações tão necessárias à prática democrática, como o protagonismo infanto-juvenil, a eleição de diretores de escola, a elaboração do projeto político-pedagógico e do regimento escolar com a comunidade educativa, entre outras, passando, em certa medida, a compor o replanejamento das ações da própria SME.

A prática democrática exige que todos sejam ouvidos quanto a seus anseios e expectativas, sugerindo investimento, por parte do Poder Público, para atendimento e continuidade desse processo. Isto deveria ocorrer independentemente das mudanças de

secretários e equipes dos setores da SME de Suzano, uma vez que tais ações se apresentam em consonância com o amparo legal na busca da garantia do direito à educação de qualidade para todos, em que a participação política é de extrema valia.

É importante destacar que a apresentação desse processo não objetiva ser receituário, tampouco colocar-se como único exemplo de ações dessa natureza; antes pretende somar-se às diversas experiências desenvolvidas Brasil afora, tendo a convicção da importância do compartilhamento de ações construídas coletivamente, norteadas pela pedagogia freireana, em que todos são considerados aprendentes desse tipo de pensar e agir pedagógico, para a construção de um país verdadeiramente democrático.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GOHN, M. da G. M. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

SUZANO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Ata registro do Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola**. Suzano, 2005a.

SUZANO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Ata registro do Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola**. Suzano, 2006.

SUZANO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Manual dos conselheiros e conselheiras de escola**. Suzano, 2005b.

EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÃO DE GESTORES DE ESCOLAS DE REFERÊNCIA

STATISTICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL: PERCEPTION OF REFERENCE SCHOOLS MANAGERS

Marciel José do Monte¹

Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho²

Resumo

Este artigo apresenta resultados de um mapeamento realizado em 23 Escolas de Referência em Ensino Médio localizadas na Gerência Regional de Educação Recife Sul, com o objetivo de identificar ações e/ou projetos para o trabalho com tabelas e gráficos com o auxílio do computador. Participaram da pesquisa 20 gestores e três coordenadores pedagógicos, que responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas. Na percepção dos participantes existe um trabalho com conteúdos de Estatística nessas escolas. Entretanto, a maioria deles

1 Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: marciel.monte@gmail.com

2 Professora Associada do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ltlima@yahoo.com

referiu não ter conhecimentos sobre a existência de projetos envolvendo o uso de computador para o ensino de Estatística.

Palavras-Chave: Educação Estatística no Ensino Médio. Escolas de Referência. Gestão escolar. Tabelas e Gráficos. Uso do Computador.

Abstract

This article presents results of a mapping carried out in 23 High School Reference Schools located in the Regional Management of Education South Recife, with the objective of identifying actions and/or projects to work with tables and graphs with the help of the computer. Twenty managers and three pedagogical coordinators participated in the study, who answered a questionnaire with open and closed questions. In the perception of the participants there is a work with contents of Statistics in these schools. However, most of them reported not having knowledge about the existence of projects involving the use of computers for the teaching of Statistics.

Keywords: Statistical Education in High School. Reference Schools. School management. Tables and Graphs. Using the Computer.

INTRODUÇÃO

O cenário atual da chamada sociedade do conhecimento tem imposto diversas transformações (sociais, econômicas e culturais) na vida das pessoas e vem impelindo para

mudanças no sistema educacional, que necessita de se adaptar a essa nova realidade tecnológica. A produção cada vez mais rápida de informações tem requerido, dentre outros aspectos, o desenvolvimento de competências para compreender dados oriundos de pesquisas de opinião, índices econômicos, etc., os quais são em geral apresentados em tabelas e gráficos, diariamente, pelas diversas formas de mídia. Esse fato confere à Estatística – em particular para representações em tabelas e gráficos – um papel central na vida dos cidadãos. Nesse sentido, conhecimentos vinculados a leitura e interpretação de dados veiculados por essas formas de representação tornam-se essenciais para a compreensão das informações de uma forma crítica (CARVALHO, 2001).

Nesse contexto, Gal (2002), Cazorla e Castro (2008) e outros pesquisadores discutem sobre a importância do letramento estatístico para o alcance da cidadania. Cazorla e Castro (2008), por exemplo, identificam algumas “armadilhas” apresentadas em gráficos e que podem distorcer a informação e influenciar a interpretação dos leitores. Em síntese, essas autoras destacam ser preciso “letrar e numerar todo cidadão, para que esse possa entremear-se nas armadilhas discursivas perigosas e traiçoeiras, produzir sentidos outros das coisas, dos fatos dos fenômenos, desarmá-las, enfim” (p. 47).

Santos e Carvalho (2014), igualmente, assumem que a ênfase no trabalho com gráficos e tabelas no Currículo de Programas como aqueles voltados para a Educação de Jovens e Adultos (ex. no Currículo do Programa Projovem) possibilita pensar nesses conteúdos como possíveis descritores de inclusão social. As autoras pontuam que a capacidade para trabalhar com essas formas de representação de dados estatísticos pode favorecer, aos sujeitos, oportunidades de eles interpretarem e interferirem na sua realidade.

No Ensino Médio, espera-se que o trabalho com tabelas e gráficos promova a capacidade de análise no estudante, instrumentalizando-o para situações de tomada de decisões, preferencialmente utilizando recursos tecnológicos (PERNAMBUCO, 2012). A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) destaca a importância do trabalho com a pesquisa

em todas as suas etapas no Ensino Médio e a utilização de medidas de tendência central para a interpretação de dados. Recomenda-se ainda o uso de planilhas eletrônicas para auxiliar na organização de dados e na elaboração de tabelas e gráficos.

Calcular uma média, uma mediana e/ou uma moda, ou ainda construir, analisar e interpretar uma quantidade de dados relativamente grande em forma de tabelas e gráficos, só faz sentido quando realizado para demonstrar todo o potencial de descrição dessas técnicas estatísticas. Nesse sentido, autores como Cazorla e Kataoka (2010), defendem que “não há como ensinar Estatística sem o uso inteligente da calculadora e dos computadores” (CAZORLA; KATAOKA, 2010, p. 145).

Decerto que as autoras reconhecem a importância do ambiente papel e lápis, mas reforçam a utilização de dispositivos tecnológicos para potencializar a aprendizagem de conteúdos de Estatística. Dentre esses dispositivos tecnológicos, destacam-se os computadores, pois eles podem contribuir tanto conectados à internet ou não (o uso da planilha eletrônica, por exemplo, pode ser realizado sem a internet).

Contudo, se pensarmos no uso do computador conectado à internet, estaremos vislumbrando uma infinidade de possibilidades de fortalecimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes, uma vez que esses jovens, pelo menos aqueles das grandes cidades, nasceram e convivem diuturnamente com as tecnologias; sendo a inserção destas, necessária no ambiente escolar.

Assim, considerando a importância do conhecimento estatístico para o desenvolvimento de competências críticas para o cidadão e das contribuições que o uso do computador pode imprimir ao ensino de tópicos de Estatística, em particular para o trabalho com tabelas e gráficos, na escola, buscamos mapear e analisar ações e/ou projetos para o trabalho com tabelas e gráficos com o auxílio do computador em escolas de Referência do Ensino Médio da Gerência Regional de Educação – GRE Recife Sul a partir da percepção da gestão das escolas.

Este artigo consiste em recorte da dissertação de mestrado do primeiro autor com orientação da segunda autora, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática

e Tecnológica (EDUMATEC) da Universidade Federal de Pernambuco. Nele, apresentamos nossas análises e reflexões sobre o trabalho com tabelas e gráficos, no âmbito da Educação Estatística, com o auxílio do computador, nas Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM, da Gerência Regional de Educação – GRE Recife Sul, a partir da perspectiva de profissionais que atuam na gestão dessas escolas, como gestores e coordenadores pedagógicos.

Além dessa introdução, apresentamos na seção a seguir, uma breve discussão sobre a Educação Estatística no Ensino Médio. Na sequência, na seção 3, expomos o método utilizado e na quarta seção exibimos os resultados e discussões, para, em seguida, proceder com as nossas considerações finais.

2. Educação Estatística no Ensino Médio

Os conteúdos de Estatística foram inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental nas publicações dos anos de 1997 e 1998 (BRASIL, 1997, 1998) e no currículo do Ensino Médio, nosso foco de estudo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, nos anos de 2002 e 2006.

De um modo geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, orientam que a Matemática do Ensino Médio deve possibilitar aos alunos o conhecimento de dados atuais e indispensáveis, a fim de que seja possível uma aprendizagem gradual e contínua (BRASIL, 2002). Em outras palavras, os PCNEM apontam à relevância de a escola preparar o aluno para um aprendizado permanente.

Para tanto, almejam-se, para os alunos nessa etapa escolar, as competências de:

Interpretar, fazer uso e elaborar modelos e representações matemáticas para analisar situações; por exemplo, utilizar funções ou gráficos para modelar situações envolvendo cálculos de lucro máximo ou prejuízo mínimo; utilizar ferramentas da estatística e probabilidade para compreender e avaliar as intenções de votos em uma campanha eleitoral ou, ainda, optar entre modelos

algébricos ou geométricos para obter determinadas medições de sólidos (BRASIL, 2002, p. 117).

Em Pernambuco, as expectativas de aprendizagem descritas nos Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio, dão conta, dentre outras questões, de que a Matemática do Ensino Médio deve estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento e aplicações sociais, bem como com os demais campos da própria Matemática (PERNAMBUCO, 2012). Esse documento ratifica a importância dos conteúdos de Estatística – com destaque para o trabalho com tabelas e gráficos – na formação dos alunos do Ensino Médio e reforça o foco na “elevação da consciência do estudante sobre sua situação pessoal, cultural e social” (PERNAMBUCO, 2012, p. 13); e reforça também a importância do papel de recursos tecnológicos na sala de aula:

O papel que a calculadora e o computador desempenham para, entre outras possibilidades: facilitar os cálculos com números de ordem de grandeza elevada; armazenar, organizar e dar acesso a grande quantidade de informações (banco de dados); fornecer imagens visuais para conceitos matemáticos; permitir a criação de “micromundos” virtuais para a simulação de “experimentos matemáticos” (PERNAMBUCO, 2012, p. 32).

Dessa forma, esse instrumento defende o papel transformador do uso de recursos tecnológicos no ambiente escolar (em particular a utilização de computadores), pois o emprego dessas tecnologias pode aumentar a capacidade de o estudante levantar hipóteses, testar e resolver uma grande quantidade de problemas. Nessas passagens do documento, os computadores são ratificados como favoráveis à aprendizagem dos conteúdos de Estatística, dentre outros, por possibilitarem o tratamento de dados reais, isto é, relacionados ao cotidiano dos alunos.

Nessa mesma linha de raciocínio, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), ao pontuar sobre o processo de formação do currículo de Matemática para o

Ensino Médio, destaca, especificamente no eixo dedicado à Estatística e Probabilidade, que os alunos dessa etapa escolar desenvolvam a capacidade de:

- No 1º ano do Ensino Médio:

Construir tabelas e gráficos adequados (barras, colunas, setores, linha e histogramas), para representar um conjunto de dados, preferencialmente utilizando tecnologias digitais.

Realizar pesquisas, considerando todas as suas etapas (planejamento, incluindo discussão se será censitária ou por amostra e seleção de amostras, elaboração e aplicação de instrumentos de coleta, organização e representação de dados, incluindo a construção de gráficos apropriados, interpretação, análise crítica e divulgação dos resultados) (BRASIL, 2017, p. 143).

- No 2º ano do Ensino Médio:

Calcular e interpretar medidas de dispersão (amplitude, desvio médio, variância e desvio padrão) para um conjunto de dados numéricos agrupados ou não.

Realizar pesquisas, considerando todas as suas etapas e utilizando as medidas de tendência central e de dispersão para a interpretação de dados e elaboração de relatórios (BRASIL, 2017, p. 145).

- No 3º ano do Ensino Médio:

Analisar os métodos de amostragem em relatórios de pesquisas divulgadas pela mídia e as afirmativas feitas para toda a população baseadas em uma amostra.

Analisar gráficos de relatórios estatísticos que podem induzir a erro de interpretação do leitor, verificando as escalas utilizadas, a apresentação de frequências relativas na comparação com populações distintas.

Interpretar e calcular medidas de posição (inclusive os quartis) e de dispersão para analisar um conjunto de dados (BRASIL, 2017, p. 147)

Assim, a BNCC (BRASIL, 2017), reforça o caráter de complementaridade do Ensino Médio, dado que a construção do conhecimento ocorrida através do ensino e da aprendizagem da Matemática nessa etapa da vida escolar dos estudantes, acrescenta mais profundidade aos conceitos e procedimentos até então trabalhados.

Além disso, esse documento enobrece o papel do trabalho com a Matemática no Ensino Médio por intermédio de propostas baseadas no uso de recursos tecnológicos. Dentre outros aspectos, para a BNCC “é necessário que a escola possibilite aos/às estudantes o acesso de modo ético e responsável, a *softwares* e *sites* de pesquisa” (BRASIL, 2017, p. 141). Enfatiza-se também a utilização de planilhas eletrônicas para a organização de dados e elaboração de tabelas e gráficos.

Assim, permeando todos os ciclos da Educação é possível detectar a preocupação constante nos documentos direcionadores da Educação (tanto em nível nacional como estadual), no envolvimento de esforços de todos os atores envolvidos nesse processo, para que os alunos sejam capazes, ao concluírem o Ensino Médio, de (dentre outros aspectos): utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Em Pernambuco, a publicação da Lei Estadual nº 14.546, de 21 de dezembro de 2011, instituiu o Programa Aluno Conectado – PAC no âmbito das escolas públicas do Estado, visando disponibilizar, gratuitamente, *tablets/PC's* aos estudantes regularmente matriculados nos segundos e terceiros anos do Ensino Médio, para uso dentro e fora da escola, como material didático de apoio permanente (PERNAMBUCO, 2011). Ao implantar o PAC, esperava-se

dinamizar na escola as abordagens dos conteúdos pelos professores e ampliar o interesse do aluno em aprender promovendo uma maior inclusão digital e associando dessa forma, a tecnologia digital ao instrumental pedagógico até então existente nas escolas. Contudo, de acordo com o Portal da Assembleia Legislativa do Estado, a despeito da vigência da lei que o criou, esse Programa não existe mais, uma vez que o Governo do Estado parou de entregar os equipamentos às escolas. Aliás, a exemplo do constatado na pesquisa de Carvalho e Monteiro (2012), também foram apontados, dentre outras questões, problemas com a internet como um fator desfavorável à implementação da tecnologia na escola.

Em Revisão Sistemática da Literatura – RSL, Monte e Carvalho (2017) ratificaram a necessidade de mais produção científica acerca do tema com a finalidade de auxiliar nas discussões sobre a Educação Estatística ao longo de todo o Ensino Médio. Os autores utilizaram como base de dados Periódicos nacionais (*on-line*) identificados no Portal da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) que, nas áreas de avaliação de Educação e de Ensino, possuem Qualis CAPES A1, A2, B1 ou B2, de acordo com a Classificação de Periódicos mais atual, disponibilizada no *site* da CAPES. Por meio de buscas nas páginas *on-line* dos periódicos, bem como aplicando critérios definidos no protocolo da RSL, apenas dois artigos foram considerados elegíveis para a fase de leitura na íntegra. Os resultados apontaram que o debate sobre o trabalho com tabelas e gráficos, no âmbito da Educação Estatística, no Ensino Médio com o auxílio do computador tem sido escasso nos últimos 5 anos, requerendo mais pesquisas na área.

Segundo Da Silva e Fernandes (2016, p. 9) a gestão da escola pode “repercutir no tipo de organização de trabalho que a escola assumirá e pode influenciar a qualidade dos processos didático-pedagógicos e da formação dos estudantes e dos profissionais”. Nesse sentido, gestores escolares têm um papel de protagonistas na construção da qualidade da escola na perspectiva de articulação entre teoria e prática. Dessa forma, a nossa expectativa era a de que a partir da percepção de gestores pudéssemos mapear as ações e/ou projetos para o trabalho com tabelas e

gráficos, com o auxílio do computador, nas escolas pesquisadas, uma vez que a gestão escolar estaria mais voltada para a organização coletiva do cotidiano escolar.

Nesse artigo então, apresentamos os resultados desse mapeamento nas EREM da GRE Recife Sul, conforme descrevemos em seguida no método.

3. Método

A pesquisa foi realizada nas 23 EREM da GRE Recife Sul-PE. A escolha dessa GRE se deu porque essa Regional recebeu o prêmio de primeiro lugar³ entre todas aquelas da rede pública do Estado, sendo considerada a que obteve o melhor crescimento, em porcentagem de aumento de nota (10,39%), do ano de 2015 para o de 2016, no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), índice que mede anualmente a qualidade da Educação do Estado.

Participaram da pesquisa 23 sujeitos, sendo 20 gestores e 3 coordenadores pedagógicos. A participação dos coordenadores pedagógicos ocorreu porque em duas EREM, os gestores estavam em período de férias e em outra, mesmo tendo agendado conosco por telefone, o gestor não se encontrava na escola no momento de nossa visita.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos o questionário que tem como objetivo identificar conhecimentos e opiniões dos sujeitos sobre um assunto em particular (LAKATOS; MARCONI, 1996). Para compor o Questionário utilizamos questões fechadas e questões abertas, a partir das seguintes categorias:

- Perfil profissional e acadêmico dos gestores e coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa;

³ Informação obtida via solicitação formal à Ouvidoria Geral do Estado (Protocolo nº 201775854). A resposta foi encaminhada pela Secretaria Executiva de Planejamento e Coordenação da Secretaria de Educação do Estado, por meio de planilha de resultados de 2016 do IDEPE das escolas estaduais, destacando o prêmio às três primeiras Gerências Regionais de Educação premiadas.

- Experiência com a tecnologia na escola e aspectos do Programa Aluno Conectado;
- Educação Estatística e as ações e ou projetos que envolvem o trabalho com tabelas e gráficos na escola.

Com relação à realização do Questionário, 18 participantes os responderam em nossa presença, em horário agendado com antecedência. Os outros cinco ficaram de posse do Questionário para responder em outro momento, sem a nossa presença, agendando data posterior para devolução.

Com a intenção de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, adotamos os códigos: GEST para os gestores e COORD para os coordenadores, seguidos da numeração 01 a 23, que equivalem à identificação definida em nosso protocolo de pesquisa das EREM participantes. Dessa forma, quando escrevemos GEST 01, significa que estamos nos referindo ao gestor da EREM 01 pesquisada; GEST 02, ao gestor da EREM 02; COORD 03, ao coordenador pedagógico da EREM 03; e, assim por diante.

Na seção a seguir, apresentamos os principais resultados e discussões acerca dos dados obtidos.

3. Resultados e Discussões

Os resultados são apresentados a partir das categorias do Questionário supracitadas, realizado com os 20 gestores e com os três coordenadores pedagógicos das EREM pesquisadas.

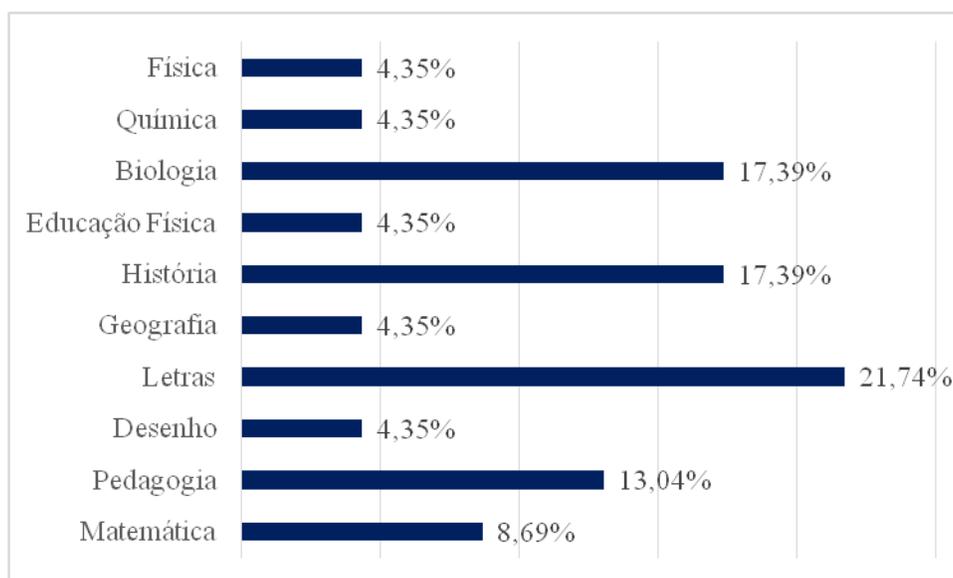
3.1 Perfil profissional e acadêmico dos gestores e coordenadores pedagógicos

Os gestores e coordenadores pedagógicos pesquisados têm idades variando dos 33 aos 60 anos. Todos eles são servidores públicos concursados e efetivos.

Sobre o tempo de atuação como profissionais da Educação, todos os pesquisados possuem a partir de 10 anos de tempo de serviço. A maioria (60,87%) possui 20 anos ou mais de experiência na área de educação; e de 3 meses a 26 anos na função de gestores ou coordenadores pedagógicos.

A formação acadêmica em nível de Graduação pode ser observada no Gráfico 1.

Gráfico 1: Formação acadêmica (graduação) dos gestores e coordenadores pedagógicos



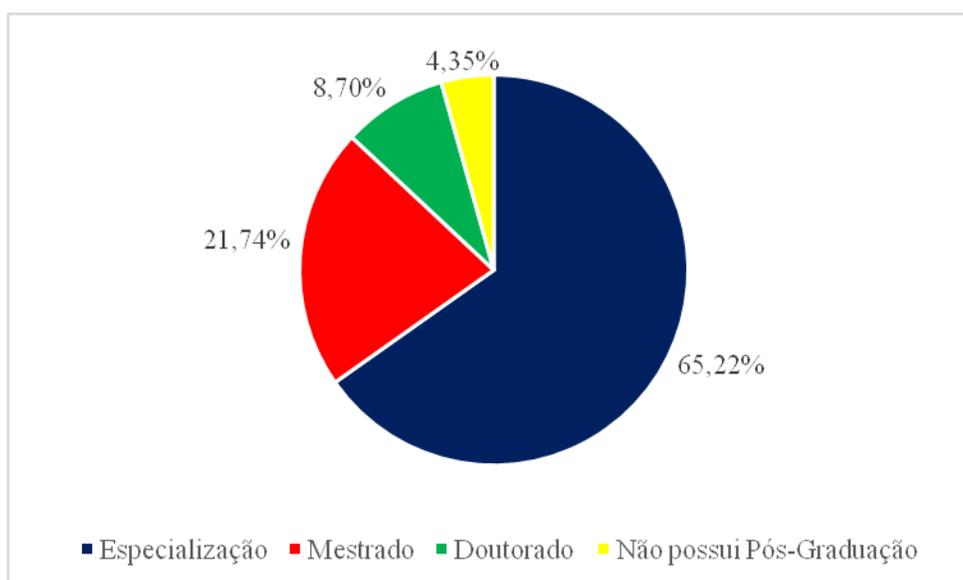
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

A partir do Gráfico 1 pode-se verificar que os gestores e coordenadores pedagógicos pesquisados, possuem formação acadêmica diversificada. A maioria cursou Letras, seguido de História e Biologia. Na sequência tem-se o curso de Pedagogia e de Matemática. Essas

formações foram realizadas na modalidade presencial e concluídas há 10 anos ou mais, entre os anos de 1979 e 2007.

Em nível de pós-graduação, o Gráfico 2 mostra os resultados obtidos.

Gráfico 2: Formação acadêmica (pós-graduação) dos gestores e coordenadores pedagógicos



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Observa-se no Gráfico 2 que a maioria dos pesquisados possui especialização. Apenas uma minoria (4,35%) não tem pós-graduação.

A formação na pós-graduação, assim como na graduação, foi também diversificada e envolveu cursos de: Gestão Escolar (23,81%), Educação (19,05%), Língua Portuguesa (9,52%), História (9,52%), dentre outros.

Quanto ao período em que eles realizaram as suas pós-graduações, verificamos que a maioria (61,90%), realizou suas formações há 10 anos ou mais. Para exemplificar esse fato,

tomemos a situação do gestor GEST 01 que concluiu a sua graduação no ano de 1984 e concluiu a pós-graduação em 2000; já o gestor GEST 17 concluiu a graduação no ano de 1993 e concluiu a pós-graduação em 2007.

Entendemos que este fato poderia impactar na maneira como esses profissionais conduzem suas práticas de gestão, dada às mudanças nas discussões atuais sobre gestão escolar, numa perspectiva de participação democrática e do fomento a inovações pedagógicas na escola, como é o caso da inclusão da tecnologia. Entretanto, como a GRE Recife Sul recebeu um prêmio de primeiro lugar dentre as demais do Estado, como aquela que obteve o melhor desempenho, em percentual de crescimento, de 2015 para 2016, do IDEPE; podemos inferir que a equipe gestora dessas escolas têm tentado se aperfeiçoar ao longo do tempo. Gestores escolares atualizados em cursos de Formação Continuada, por exemplo, tendem a contribuir com inovações, inclusive tecnológicas, para a melhoria da Educação nas escolas em que atuam.

3.2 Experiência com a tecnologia na escola

Todos os gestores e coordenadores pedagógicos pesquisados afirmaram que as EREM em que trabalham possuem acesso à internet. Entretanto, existe uma reclamação recorrente de que a internet não possui a qualidade adequada para o trabalho na escola. As falas dos gestores colocadas em seguida reforçam essa análise:

Internet precária (COORD 06).

Internet falha do sistema público (Estado) (GEST 11).

Acesso à internet de péssima qualidade (GEST 12).

A internet é a grande dificuldade (GEST 13).

Falta de conexão com a internet. (GEST 14).

Falta de internet (GEST 15).

Internet muito fraca (GEST 17).

Dificuldade com a internet (GEST 22).

Observa-se, nas falas desses gestores e coordenadores um destaque para fragilidades no uso do computador conectado com a internet nas EREM em que atuam. Esses resultados encontrados reforçam os achados de Carvalho e Monteiro (2012) que verificaram o limitado uso de laboratórios de informática em 135 escolas públicas localizadas em cinco municípios da Região Metropolitana do Recife. Os autores verificaram, dentre outros aspectos, que apenas menos da metade dos laboratórios de informática que se encontravam funcionando nas primeiras 80 escolas visitadas, possuíam acesso à internet. Os sujeitos da pesquisa destacaram problemas com a internet como um fator desfavorável à implementação da tecnologia na escola.

Os resultados de nosso trabalho também apontaram que o PAC não existia mais nas escolas pesquisadas, uma vez que o Governo do Estado parou de distribuir os *tablets/PC's*, mesmo com a lei que instituiu o programa ainda em vigor, segundo o Portal da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco.

A maioria dos gestores e coordenadores pesquisados (61,90%) afirma ainda que não houve processo de formação para o uso da tecnologia na escola; contra 38,10% que respondeu que existiu essa formação.

Segundo Bonilla (2010, p. 44), mesmo a escola se configurando como “espaço estratégico para promoção da inclusão digital”, não basta apenas o acesso às tecnologias nas escolas; é preciso investir na formação dos profissionais, em especial, dos professores. Sem uma formação continuada para a utilização de tecnologia na escola, sobram dificuldades diversas para seu adequado emprego na instituição escolar.

A despeito das dificuldades de infraestrutura levantadas pelos participantes da pesquisa, quando perguntados se teriam conhecimento da existência de alguma ação ou projeto na escola que incluísse o uso de computador, 59,09% sinalizaram positivamente; contra 40,91% que responderam desconhecer essa prática na escola.

Convidados a exemplificar essas ações e projetos com o uso do computador na escola, obtivemos respostas como:

Cinema em História (GEST 04).

Aulas de programação (GEST 09).

Existe um projeto da Google (GEST 13).

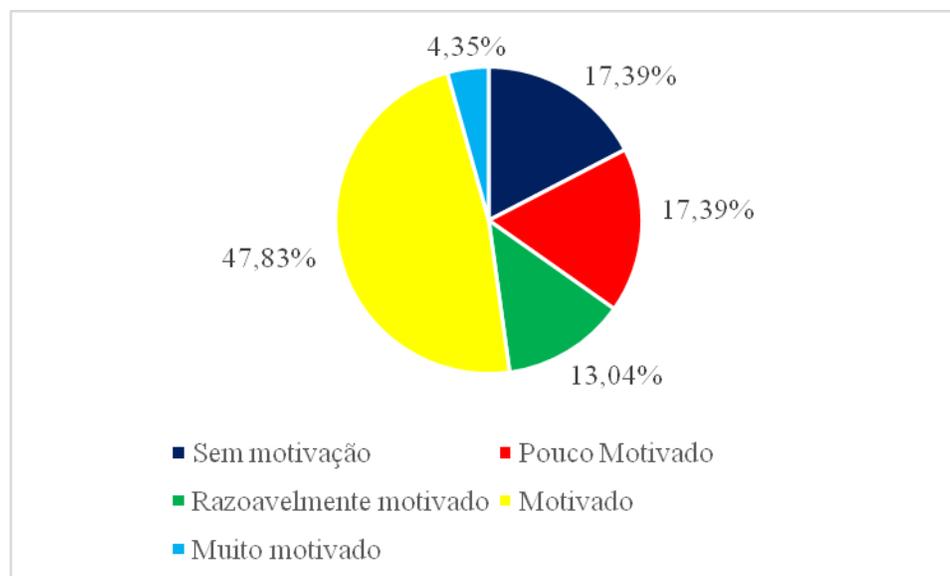
Elaboração de vídeos (GEST 21).

Robótica (GEST 23).

Verificamos a partir destes resultados que os projetos são diversificados e colocam em evidência que há o indicativo do uso do computador em ações no dia a dia nas EREM da GRE Recife Sul.

Quando questionados como se sentem em relação à motivação para incentivar o uso de *tablets* (ou computadores) na escola, obtivemos as respostas que apresentamos no Gráfico 3.

Gráfico 3: Grau de motivação dos gestores e coordenadores pedagógicos quanto ao incentivo ao uso de computadores na escola



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

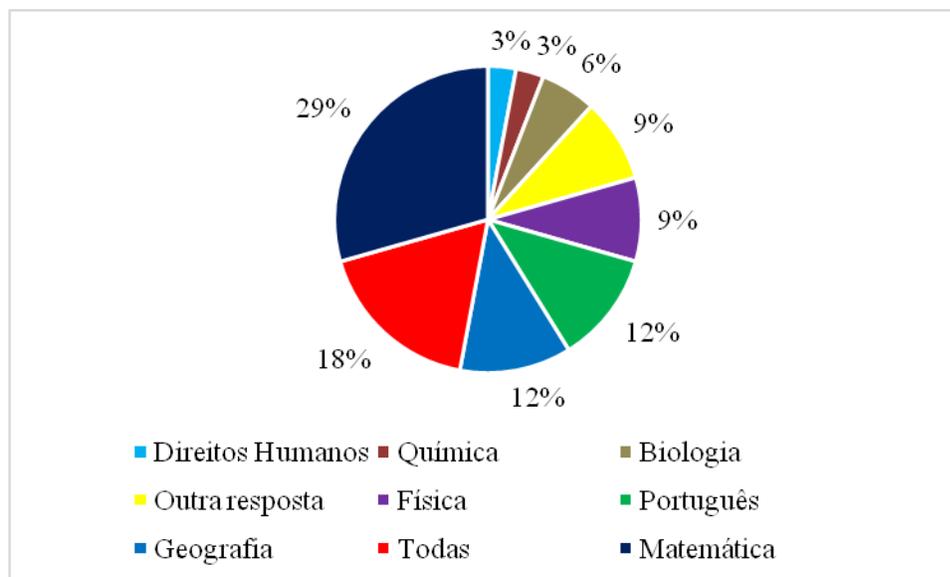
De acordo com o Gráfico 3, a maioria dos gestores e coordenadores (52,18%) percebem-se motivados ou muito motivados para incentivar o uso de computadores na escola. A porcentagem dos que responderam sentirem-se pouco motivados ou sem motivação diante dessa questão, soma 34,78% dos pesquisados. De certa forma, esses resultados confirmam o indicativo do uso do computador em atividades diversas do dia a dia das EREM da GRE Recife Sul. A gestão escolar estaria, portanto, voltada para a organização coletiva do cotidiano escolar e fomentando a inserção da tecnologia (quando disponível), mesmo com todos os problemas de infraestrutura das escolas, citados ao longo da pesquisa.

3.3 Educação Estatística e as ações e ou projetos que envolvem o trabalho com tabelas e gráficos na escola

A maioria dos gestores e coordenadores participantes da pesquisa (72,73%) destacaram que o trabalho com tabelas e gráficos é comum nas escolas onde atuam; contra 18,18% que responderam não ser comum o trabalho com tópicos de Estatística na escola; e 9,09% que não souberam informar sobre o assunto. Esses dados evidenciam que existe um trabalho efetivo com tabelas e gráficos nessas escolas.

O Gráfico 4 apresenta a frequência de respostas dos participantes da pesquisa quando perguntados sobre qual(is) componente(s) curricular(es) os tópicos de Estatística estariam mais vinculados na escola. Destacamos que nessa pergunta alguns participantes mencionaram mais de uma opção como resposta culminando em 34.

Gráfico 4: Disciplinas mais vinculadas ao ensino de tópicos de Estatística na escola



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Conforme podemos observar no Gráfico 4, a maioria das respostas (29%) aparecerem vinculando na escola o ensino de tópicos de Estatística ao componente curricular de

Matemática. Uma parcela (18%) afirmou que esse ensino permeia todas as disciplinas da escola. Além dos destaques dados às matérias de Geografia (12%), Português (12%) e Física (9%).

Esse resultado corrobora com as orientações de expectativas de aprendizagem contidas nos Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012) e da BNCC (BRASIL, 2017), uma vez que esses documentos defendem, dentre outros enfoques, que a Matemática do Ensino Médio deve realizar conexões com outras áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, além de se conectar com aplicações sociais.

Ainda analisando o Gráfico 4, é importante pontuar que uma parcela dos participantes (9%) respondeu à essa questão, mas não apontou, necessariamente, o nome de uma disciplina da escola à qual estaria mais ligada o ensino da Estatística. Suas respostas remeteram a questões relacionadas a desempenho escolar (ver Quadro 1).

Quadro 1: Ensino de Estatística na escola

Participante da pesquisa	Quais?
GEST 08	<i>“Resultados de rendimento escolar (estudantes/turmas/escola)”.</i>
GEST 09	<i>“Resultados dos alunos nas disciplinas”.</i>
GEST 16	<i>“(Física e Matemática) e resultados dos alunos”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Conforme falas destacadas no Quadro 1, esses gestores fizeram menção aos aspectos globais da escola – à Estatística da escola – como o rendimento dos alunos nas disciplinas e o rendimento por estudante/turma/escola. Podemos entender que esse seja um uso que eles fazem de gráficos e tabelas em seu trabalho de gestão. Como parte desse trabalho, ao lidarem com

indicadores educacionais da escola, os resultados desse acompanhamento são geralmente apresentados em gráficos e tabelas. A título de exemplo, quando realizamos a visita às EREM 10 e EREM 15, para a realização do Questionário com os gestores, foi-nos informado, que justamente naquele dia estava ocorrendo uma reunião com pais e responsáveis pelos alunos, para mostrar os rendimentos e que eles eram apresentados em forma de gráficos e tabelas.

Ao responderem sobre a forma como era desenvolvido o planejamento pedagógico anual da escola, a maioria dos gestores e coordenadores pedagógicos pesquisados (95,65%) afirmaram que esse planejamento costuma ser realizado de maneira colaborativa.

A forma de trabalho destacada nas respostas revela a preocupação dos participantes quanto ao fomento à participação da comunidade escolar na elaboração do planejamento pedagógico da escola. Segundo Moran (2013), um projeto pedagógico coerente, aberto e participativo colabora para a construção de uma Educação de qualidade. Evidentemente, que o autor também destaca outras questões que colaboram para esse fim, tais como: infraestrutura adequada das escolas, com tecnologias acessíveis e rápidas, professores preparados e bem remunerados, além de alunos motivados, dentre outros aspectos.

Quando perguntados se no momento dedicado ao planejamento pedagógico anual da escola eram organizados projetos e trabalhos interdisciplinares, todos os participantes responderam positivamente. Inclusive, a maioria deles (82,61%) responderam que esses projetos e trabalhos interdisciplinares, quando acontecem, envolvem também a coleta de dados com os alunos e o tratamento desses dados, bem como a utilização de gráficos e tabelas.

Todavia, quando questionados se tinham conhecimento da existência de algum projeto na escola, no qual são usados, efetivamente, computadores para o trabalho com tabelas e gráficos, nenhum dos participantes respondeu afirmativamente. O computador para esses profissionais é mais usado nas escolas para apresentação de resultados da EREM em reuniões com a comunidade escolar. Um exemplo destacado são os momentos de apresentação dos indicadores

de rendimento da escola através do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco – SIEPE.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi identificar ações e/ou projetos de todas as 23 Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM da Gerência Regional de Educação – GRE Recife Sul para o trabalho com tabelas e gráficos com o auxílio do computador na percepção dos gestores dessas escolas.

De um lado, nosso estudo revelou que há um panorama positivo para o trabalho com tabelas e gráficos nas escolas pesquisadas, uma vez que a maioria dos participantes da pesquisa destacaram que o trabalho com esses tópicos, são comuns nas escolas onde atuam. Os gestores e coordenadores pesquisados indicaram inclusive que existem ações e projetos interdisciplinares nas EREM, que envolvem a coleta de dados com os alunos e o tratamento desses dados. E que esse trabalho, geralmente, é apresentado em forma de tabelas e gráficos.

Entretanto, de outro lado, no âmbito dos resultados encontrados, nosso estudo apontou que nenhum participante respondeu ter o conhecimento da existência de algum projeto na escola no qual são usados computadores, efetivamente, para o trabalho com tabelas e gráficos, no âmbito da Educação Estatística. O computador para esses profissionais é utilizado para suprir ações administrativas.

Os resultados desse mapeamento com os gestores e coordenadores das EREM da GRE Recife Sul evidenciaram que esses profissionais, não estariam, de certa maneira, informados sobre os aspectos pedagógicos desenvolvidos no cotidiano das escolas em que atuam. Pelo menos no que concerne ao trabalho com tabelas e gráficos, no âmbito da Educação Estatística.

O trabalho com tabelas e gráficos, no âmbito da Educação Estatística, com (ou mesmo sem) o uso do computador no Ensino Médio (re)afirma-se como de fundamental importância

para a formação crítica dos estudantes. Para tal, acreditamos que pesquisas provenientes do meio acadêmico podem contribuir para identificar possíveis caminhos para que a gestão escolar consiga fomentar trabalhos e reflexões sobre esses tópicos junto a toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BONILLA, M. H. S. Políticas Públicas para inclusão digital nas escolas. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n. 34, p. 40-60, junho 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio** – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, v. 2, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

CARVALHO, C. **Interação entre pares**: Contributos para a promoção de desenvolvimento lógico e do desempenho estatístico no 7º ano de escolaridade. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

CARVALHO, L. M. T. L.; MONTEIRO, C. E. F. **Reflexões sobre implementação e uso de laboratórios de informática na escola pública.** Roteiro, v. 37, 2012, p.343-360.

CAZORLA, I. M.; CASTRO, F. O papel da estatística na leitura do mundo: o letramento estatístico. **Publ. UEPG Humanit.Sci., Appl. Soc. Sci. Linguisr., Lett.Arts**, Ponta Grossa, v. 16 (1). Jun, 2008, p. 45-53.

CAZORLA, I. M.; KATAOKA, V. Y. Ambiente virtual de apoio ao Letramento Estatístico – AVALE. In: CAZORLA, I. M.; SANTANA, E. R. dos S. (Org.). **Do Tratamento da Informação ao Letramento Estatístico.** Itabuna-BA: Via Litterarum, 2010, p. 145-155.

DA SILVA, E. F.; FERNANDES, R. C. de A. a escola democrática nas percepções de profissionais da educação. **Administração Educacional - ISSN: 2359-1382**, [S.l.], v. 1, n. 2, jul. 2017. ISSN 23591382. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/23099>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

GAL, I. Adult's statistical literacy: meanings, components, responsibilities. **International Statistical Review**, n. 70, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 1996.

MONTE, M. J. do; CARVALHO, L. M. T. L. **Educação Estatística: Uma Revisão Sistemática da Literatura Sobre o Trabalho com Tabelas e Gráficos no Ensino Médio.** In: VII Congresso Internacional de Ensino de Matemática – CIEM, 2017. Canoas. *Anais...* Canoas: ULBRA, 2017. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vii/paper/view/6713>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ª ed. Campinas: papiros, 2013, p. 11-72.

PERNAMBUCO. **Lei nº 14546/2011**, de 21 de dezembro de 2011. Institui, no âmbito das unidades públicas de ensino do Estado de Pernambuco, o Programa Aluno Conectado. Disponível em:

<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=14546&complemento=0&ano=2011&tipo=>>. Acesso em: 06 set. 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio**. Recife, Secretaria de Educação, 2012. Disponível em:

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

SANTOS, C. C.; CARVALHO, L. M. T. L. **Atividades sobre gráficos no currículo de Matemática do Projovem Urbano: reflexões sobre letramento estatístico**. EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 5, p. 1-23, 2014. Disponível em:

<http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/239>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

SISTEMÁTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Isabella Tamine Parra Miranda¹

Luiz Alberto Pilatti²

Claudia Tania Picinin³

Resumo

Este artigo tem por objetivo identificar a sistemática de acompanhamento de egressos na Rede Federal de Educação Tecnológica à luz da Legislação Brasileira e das Políticas Educacionais. A metodologia utilizada baseou-se na Legislação em âmbito nacional e nas Políticas Educacionais como dispositivos que sugerem e impõem a avaliação dos cursos das IES, voltadas para uma sistemática de acompanhamento de Egressos. Os resultados dessa sistemática de acompanhamento de egressos permitem levantar diagnósticos, subsidiar o planejamento, a adoção de estratégias e políticas institucionais relacionadas à gestão de qualidade e ao aprimoramento do ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Egresso, Legislação Brasileira, Políticas Educacionais.

Abstract

This article aims to identify the systematics of follow-up of graduates in the Federal Network of Technological Education in the light of Brazilian Legislation and Educational

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção - Doutorado Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Grupo de Pesquisa: GRHAP. Rua Noriaso Ishikawa, 1627 – B. Jardim Iguaçu. Maringá-Pr. CEP: 87060-170. Telefone: (44) 9.99551169. E-mail: professoraisabella@gmail.com.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Av. Monteiro Lobato, s/n - Jardim Carvalho, Ponta Grossa - PR. CEP: 84016-210. Grupo de Pesquisa: GRHAP. Telefone: (42) 9.91033179. E-mail: lapilatti@utfpr.edu.br.

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Av. Monteiro Lobato, s/n - Jardim Carvalho, Ponta Grossa - PR. CEP: 84016-210. Grupo de Pesquisa: GRHAP. Telefone: (42) 9.99299477. E-mail: claudiapicinin@utfpr.edu.br.

Policies. The methodology used was based on National Legislation and on Educational Policies as devices that suggest and impose the evaluation of HEI courses, aimed at a system of follow-up of graduates. The results of this systematic follow-up of graduates allow to raise diagnoses, to subsidize planning, the adoption of institutional strategies and policies related to quality management and to the improvement of teaching, research and extension.

Key words: Egress, Brazilian Legislation, Educational Policies.

1 INTRODUÇÃO

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o Capítulo III do Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino – é totalmente dedicado à Educação Profissional, tratando-a como parte do sistema educacional. Neste novo enfoque a educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. Enfim, regulamenta a educação profissional como um todo, contemplando as formas de ensino que habilitam e estão referidas a níveis da educação no conjunto da qualificação permanente para as atividades produtivas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1995, p.6).

Em seu Art. 39, a Lei de Diretrizes e Bases faz referência ao conceito de aprendizagem permanente. A Educação Profissional deve levar ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. E mais uma vez, também, destaca a relação entre educação e processos formativos, ao fazer referência à integração entre a Educação Profissional e as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia. O parágrafo único deste artigo e os artigos 40 e 42 introduzem o caráter complementar da Educação Profissional e ampliam sua atuação para além da escolaridade formal e seu *locus* para além da sala de aula.

Os Cursos Superiores de Educação Profissional são ofertados pelos Centros de Educação Tecnológica e considerados legalmente cursos regulares de graduação, com Diretrizes

Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, focados no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais.

O Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, publicado no Diário Oficial da União em 26 de julho de 2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases e revoga, em seu Art. 9º o Decreto 2208/97, até então o principal instrumento legal da Educação Profissional.

A Legislação Brasileira e as Políticas Educacionais direcionam, regulamentam e amparam a Rede Federal de Educação Tecnológica com o intuito de efetivar os atos que concretizam suas ações na direção de uma concepção que privilegiam a formação humana e profissional. Nesse sentido, os Centros de Educação Tecnológica devem declarar as ações que realizam, através de seus instrumentos legais internos e ações efetivas buscando uma Política Institucional consolidada, que possibilite o feedback necessário à avaliação do ensino ofertado e que apresente quais as mudanças necessárias em seus currículos e processos de ensino-aprendizagem. Através da Legislação e das Políticas Educacionais, os Centros de Educação Tecnológica devem fomentar a sintonia entre a estrutura curricular e as necessidades de formação para o mercado de trabalho.

Do ponto de vista legal, existem dispositivos que sugerem e impõem a avaliação das ações e dos cursos, de forma a verificar o perfil das instituições, mediante a ampla avaliação dos seus cursos e do desempenho acadêmico dos seus estudantes. Os resultados dessa avaliação permitem levantar diagnósticos, subsidiar o planejamento, a adoção de estratégias e políticas institucionais relacionadas à gestão de qualidade e ao aprimoramento do ensino, pesquisa e extensão.

Os estudos sobre egressos surgiram devido à necessidade de contemplar os critérios estabelecidos pelos instrumentos legais do MEC (Ministério da Educação), bem como dos

documentos institucionais e de curso, no intuito de possibilitar a concepção de um instrumento que auxilie na identificação dos elementos críticos que as apoiam.

Nesse sentido, as pesquisas sobre egressos têm por intuito identificar os principais elementos que conduzem o aluno à sua formação e a concreta possibilidade de auxílio para atendimento às demandas individuais e da sociedade, na formação do trabalhador e do cidadão, aptos a responder de forma eficiente após a conclusão de seu curso superior.

Assim, o objetivo desse artigo é identificar a sistemática de acompanhamento de egressos na Rede Federal de Educação Tecnológica à luz da legislação brasileira e das políticas educacionais. A metodologia utilizada baseou-se na Legislação em âmbito nacional e as Políticas Educacionais a fim de compor um material que possa ser julgado e utilizado como dispositivo que sugere e impõe a avaliação dos cursos dos Centros de Educação Tecnológica, voltadas para uma sistemática de acompanhamento de Egressos.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é caracterizada como aplicada, qualitativa e descritiva.

Buscou-se apresentar a Legislação em âmbito nacional e as Políticas Educacionais a fim de compor um material que possa ser julgado e utilizado como dispositivo que sugere e impõe a avaliação dos cursos na Rede Federal de Educação Tecnológica, voltadas para uma sistemática de acompanhamento de Egressos.

O quadro 1 apresenta os materiais publicados e utilizados na construção dessa pesquisa, referente à Legislação que tem relação com a Educação Tecnológica.

Quadro 1 - Síntese da Legislação que tem relação com a Educação Tecnológica

Ano	Constituição	Lei	Decreto	Portaria	Resolução	Parecer
1988	Constituição					

	Federal					
1989						
1990						
1991						
1992						
1993						
1994		LE 8948/94				
1995		LE 9131/95				
1996	Emenda Constitucional/1 4	LE 9394/96 LE 9424/96				
1997			DE 208/97 DE 406/97	PO 646/97 PO 005/97 PO 018/97 PO 267/97	RE CNE 2/97	PA 17/97
1998						
1999				PO 647/99		
2000				PO 445/00		
2001						PA NE/CES 436/01
2002					RECNE/CP 3	PA CNE/CP 29
2003						
2004		LE 0861/04	DE 5154 DE 5224 DE 5225	PO 685/04		

Fonte: (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1995, p.19).

Ainda sobre a Legislação Brasileira e seu enfoque no egresso, foram consultados os textos de Lei, Decretos, Portarias e demais documentos oficiais, assim como documentos eletrônicos gerados pelo INEP disponíveis no próprio portal (descritos no Quadro 2) e divulgados em eventos sobre Avaliação Institucional, Egressos e Políticas Educacionais. Essa Legislação possibilita a orientação no estabelecimento de suas políticas, estratégias e ações.

Quadro 2: Documentos legais sobre Avaliação do Ensino Superior e Egressos

Documento Legal	Descrição	Ano
Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº	É a mais importante lei brasileira que se refere à educação	1996

9.394/96		
MEC nº 646, de 14 de maio de 1997	Trata da Rede Federal de Educação Tecnológica	1997
Lei Federal n. 10.861, de 14 de abril de 2004.	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.	2004
Portaria nº 2.051, de 9/7/2004.	Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.	2004
Relatório da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA)	Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior.	2004
Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior.	Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior.	2005
Portaria nº 4, de 13 de janeiro de 2005.	Implanta o Instrumento de Avaliação Institucional Externa para fins de credenciamento e reconhecimento de universidades.	2005
Conselho para Avanço e Suporte da Educação	Diretrizes e instrumento.	2005
Avaliação externa de instituições de educação superior	Diretrizes e instrumento.	2006
Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006.	Aprova o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.	2006
Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro 2007	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.	2007
Portaria nº 1.264, de 17 de outubro de 2008.	Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.	2008
Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008.	Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007.	2008
Instrumento de avaliação institucional externa (MEC)	Instrumento de avaliação institucional externa	2010
Avaliação Institucional Externa	Subsidia o ato de credenciamento e reconhecimento institucional e transformação de organização acadêmica (presencial)	2012
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância	Diretrizes e instrumento.	2012
Estudos do 2º. Ciclo avaliativo do SINAES - II Encontro Nacional do Censo da Educação Superior	Política institucional de avaliação do egresso na melhoria das IES.	2012
Nota Técnica n 08 CGACGIES/DAES/INEP	Reformulação dos instrumentos de avaliação institucional externa do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES).	2013
Censo da Educação Superior 2014	Micro dados censo da educação superior.	2014
Instrumento de avaliação institucional externa	Subsidia os atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica (presencial).	2014

Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014	Aprova em extrato os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.	2014
--	--	------

Fonte: (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1995, p.19).

Os materiais consultados representam os instrumentos que regulam, normatizam e amparam os Centros de Educação Tecnológica quanto à avaliação dos cursos, voltadas para uma sistemática de acompanhamento de Egressos.

A metodologia utilizada para a análise desses materiais partiu da leitura e compreensão destas premissas legais, fazendo uma análise voltada para o que estava relacionado com os dispositivos que sugerem e impõem a avaliação dos cursos a partir de uma sistemática de acompanhamento de egressos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, que trata da rede Federal de Educação Tecnológica, em seu artigo 9º, informa que os Institutos Federais, juntamente com a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), implantarão mecanismos de busca permanente de consulta, com os objetivos de identificar novos perfis demandados pelos setores produtivos, e adequar as ofertas de cursos de acordo com a procura dos setores produtivos. Em seu parágrafo único, cita: "Os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais" (BRASIL, 1997, p.3).

Outro dispositivo da Legislação Brasileira, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril, de 2004 que tem como objetivo “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (MEC, 2004, p.1).

O SINAES avalia as Instituições de Educação Superior, identificando o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, sendo uma a de principal enfoque do presente estudo: políticas de atendimento aos estudantes (egressos).

A partir da Portaria nº 300, publicada em 30 de janeiro de 2006, referente aos instrumentos do SINAES, o MEC realizou a incorporação dos egressos no processo de avaliação institucional. Entre as várias dimensões do referido instrumento, destaca-se a de nº 09, que cita as políticas de atendimento aos estudantes, por meio das quais os egressos estão contemplados com políticas de acompanhamento e programas de educação continuada voltados para os ex-alunos.

Diante disso, para que realmente seja comprovado se isto ocorre nas instituições, no artigo 9º, inciso VIII, fica expresso que é incumbência da União: “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” (MEC, 2004, p.1).

Com isso, o sistema de avaliação nacional obedeça à seguinte regra:

A avaliação, responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, passa a ser realizada segundo diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, assegurando assim uma melhor integração da avaliação com as políticas de Estado, criando condições mais adequadas para o uso dos resultados nos processos regulatórios e construindo bases sólidas para que a educação superior brasileira em seu conjunto atinja patamares cada vez mais altos de qualidade (MEC, 2006, p. 5).

O SINAES (2004, p. 120) determina ainda elementos para a constituição de indicadores que visam: “identificar e avaliar as medidas institucionais para incentivar a participação dos egressos na vida da instituição”. Assim, não fica exposto, no Instrumento de Avaliação, tanto para o avaliador como para o avaliado que tipo de avaliação deve ser realizada a contento, havendo um incentivo da participação do egresso na instituição.

No que diz respeito ao Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação do SINAES (MEC, 2006) aprovou-se um extrato que versa sobre as dimensões, sobre grupos de indicadores e sobre indicadores a serem analisados: a dimensão é a Política de Atendimento aos Estudantes; o grupo de indicador é o Egresso; e os indicadores são: política de acompanhamento do egresso e programas de educação continuada voltada para o egresso. Como critérios de análise de indicadores têm-se as seguintes condições de pontuação apresentadas nos Quadro 3 e 4, com referência do MEC (2006, p. 164-165):

Quadro 3: Critérios de Análise do Indicador Política de Acompanhamento do Egresso

Notas	Política de acompanhamento do egresso
5	Quando existe política de acompanhamento do egresso de forma plenamente satisfatória; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; quando existe na IES uma linha permanente de estudos e análises sobre alunos egressos, objetivando avaliar a qualidade do ensino e adequação dos currículos que contemple: a) mecanismos para a criação de uma base de dados, com informações atualizadas dos egressos; b) mecanismos para a promoção de um relacionamento contínuo entre a instituição e seus egressos; c) mecanismos para avaliar a adequação da formação do profissional para o mercado de trabalho; d) mecanismos de utilização das opiniões dos egressos para aperfeiçoamento do processo de formação.
4	Quando existe política de acompanhamento do egresso de forma adequada; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; aponta coerência, pertinência e congruência entre objetivos da IES; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
3	Quando existe política de acompanhamento do egresso de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; denota programas e ações adequadas aos objetivos propostos pela IES; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
2	Quando existe política de acompanhamento do egresso de forma eventual ou acidental.
1	Quando não existe política de acompanhamento do egresso.

Fonte: MEC (2006, p. 164-165).

Através deste instrumento de avaliação pode-se observar que é atribuída pontuação máxima quando existe uma sistemática de relacionamento com o egresso.

A seguir é apresentado outro critério para avaliação do indicador egresso. Esse outro critério refere-se à existência de programas de educação continuada para o egresso:

Quadro 4: Critérios de Análise do Indicador Programas de Educação Continuada para o Egresso

Notas	Programas de educação continuada voltados para o egresso
5	Quando existem programas de educação continuada voltados para o egresso de forma plenamente satisfatória; as práticas encontram-se consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; quando existem na IES programas voltados para a constante atualização do egresso caracterizados por: a) realização de seminários e outros eventos congêneres; b) realização de cursos de curta duração ou de especialização, elaborados de acordo com os interesses profissionais dos egressos.
4	Quando existem programas de educação continuada voltados para o egresso de forma adequada; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; aponta coerência, pertinência e congruência entre objetivos da IES; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
3	Quando existem programas de educação continuada voltados para o egresso de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; denota programas e ações adequadas aos objetivos propostos pela IES; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
2	Quando existem programas de educação continuada voltados para o egresso de forma eventual ou acidental.
1	Quando não existem programas de educação continuada voltados para o egresso.

Fonte: MEC (2006, p. 166-167).

Outro importante aspecto abordado pelo MEC (2006) é quanto ao currículo das organizações acadêmicas, que deve ser concebido como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais sócio antropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso. Nesse documento deve constar, dentre outros elementos, os conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso.

Quanto às políticas de atendimento aos estudantes, estas estão relacionadas à existência de programas de educação continuada baseados nas demandas da sociedade e dos egressos,

incluindo a manutenção de serviços e programas que visem o apoio às necessidades dos estudantes (MEC, 2006). O acompanhamento destas políticas pode ser feito a partir de ações destinadas a gestão das informações e gestão de egressos, tais como a criação de Sistemas de Acompanhamento de Egressos que possibilitem criar um banco de dados que armazene os dados referentes aos egressos, mas que também seja utilizada para interação entre o egresso os **Centros de Educação Tecnológica** (MEC, 2006).

Considerando documentos mais recentes, em 2012, foi publicado o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, que subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância.

Neste instrumento é possível verificar a existência clara do interesse sobre os egressos em três indicadores distintos pertencentes à Organização Didático-Pedagógica. O primeiro indicador a ser relacionado no instrumento é o 1.3. Objetivos do curso, que investiga quando os objetivos do curso apresentam coerência com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional. O segundo indicador a ser relacionado no instrumento é o 1.4. Perfil profissional do egresso, que busca como o perfil profissional expressa as competências do egresso. E, por último, o indicador 1.6. Conteúdos curriculares, que pesquisa quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso. Estes três indicadores mostram claramente a importância da discussão sobre a abordagem que os **Centros de Educação Tecnológica** têm utilizado como estratégia de aproximação com o egresso (BRASÍLIA, maio de 2012, p.2-4).

A nota técnica nº 8 CGACGIES/DAES/INEP de 25 de fevereiro de 2013, estabelece como conceito referencial mínimo de qualidade: a existência de mecanismos adequados para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação curricular e ética recebida, índice de ocupação, relação entre a ocupação e formação profissional; e opinião dos empregadores dos

egressos para revisar o plano e os programas.

Observa-se então, que a temática ganha discussão no Brasil em um contexto em que a própria universidade está reavaliando sua função e papel social e buscando uma Política Institucional consolidada, que possibilite o *feedback* necessário à avaliação do ensino ofertado, que apresente quais as mudanças necessárias em seus currículos e processos de ensino-aprendizagem, e, por fim, proporcionem sintonia entre a estrutura curricular e as necessidades de formação para o mercado. Nesse sentido, o estudo junto aos egressos pode proporcionar a troca de informações, para chegar a um padrão de qualidade de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96 aponta que as IES têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art 2º). No Art. 43 (finalidade da educação superior), em seu inciso II, apresenta que há expectativa em formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

Portanto, conforme expresso no texto da Lei, o ensino na Rede Federal de Educação Tecnológica deve ser ministrado também com enfoque no trabalho, portanto, voltado ao mercado de trabalho. As IES têm como um de seus objetivos a inserção dos seus egressos na sociedade de forma a estarem preparados a atuar de maneira produtiva no mercado de trabalho (LOUSADA; MARTINS, 2005), que por sua vez ainda têm a responsabilidade de obter retorno quanto à qualidade dos profissionais que são formados por elas.

Saber onde estão os ex-alunos e conhecer os setores onde atuam possibilita uma reflexão crítica sobre a formação e sua relação com o mercado de trabalho. Uma adequada sistemática de acompanhamento de egressos viabiliza inúmeras contribuições no sentido de aproximar a academia com o ex-aluno e o mercado de trabalho.

O quadro 5 a seguir apresenta a síntese da sistemática de acompanhamento de egressos segundo a legislação e às políticas educacionais.

Quadro 5: Síntese da Sistemática de Acompanhamento de Egressos Segundo a Legislação e às Políticas Educacionais

Documento Legal	Sistemática de acompanhamento do egresso
Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96	A LDB faz referência ao conceito de aprendizagem permanente. A educação profissional deve levar ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Aponta que as IES têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como o acompanhamento do educando.
MEC nº 646, de 14 de maio de 1997	As IES devem implantar mecanismos de busca permanente de consulta, com os objetivos de identificar novos perfis demandados pelos setores produtivos, e adequar às ofertas de cursos de acordo com a procura dos setores produtivos.
Lei Federal n. 10.861, de 14 de abril de 2004.	Essa Lei assegura o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes e a identificação dos egressos.
Portaria nº 2.051, de 9/7/2004.	Essa portaria regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
Relatório da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA)	Processo de Avaliação Institucional, com foco também nos egressos.
Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior.	Estabelece normas gerais para a educação superior no país, regula a Educação Superior no Sistema Federal de Ensino.
Portaria nº 4, de 13 de janeiro de 2005.	Critérios, atributos ou qualidade dos indicadores que permitem avaliar uma categoria, também com evidência da avaliação sob a perspectiva dos egressos.
Conselho para Avanço e Suporte da Educação	Enfatiza que os programas de relacionamento entre egressos e IES objetiva construir e fortalecer relações de longo prazo, além de facilitar a comunicação entre ambos.
Avaliação externa de instituições de educação superior	Existência de programas de educação continuada com base nas demandas da sociedade e dos egressos, incluindo a manutenção de serviços e programas que visem o apoio às necessidades dos estudantes atuais.
Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006.	

Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro 2007	Dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos e instituições e cursos superiores
Portaria nº 1.264, de 17 de outubro de 2008.	Política de Atendimento aos estudantes e Acompanhamento de egressos e criação de oportunidades de formação continuada.
Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008.	Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES, com enfoque também na avaliação sob a perspectiva dos egressos.
Instrumento de avaliação institucional externa (MEC)	Políticas de Acompanhamento de Egressos
Avaliação Institucional Externa	Apresenta os mecanismos existentes para o acompanhamento dos egressos e os programas voltados para sua educação continuada.
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância	Existência do interesse sobre os egressos em três indicadores distintos pertencentes à Organização Didático-Pedagógica.
Estudos do 2º. Ciclo avaliativo do SINAES - II Encontro Nacional do Censo da Educação Superior	Organizar, sistematizar e avaliar a metodologia relativa ao Egresso, como política institucional de avaliação; Analisar as políticas de acompanhamento dos egressos contidas nos relatórios das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) contrastando-as com as orientações do SINAES, especificamente com as de autoavaliação das IES; Subsidiar uma política de Avaliação Institucional referente ao acompanhamento dos egressos, especificamente, em Relatórios de Avaliação Institucional.
Nota Técnica n 08 CGACGIES/DAES/INEP	Propôs a reformulação dos instrumentos de avaliação institucional externa do SINAES, ressaltou que entre as modificações propostas, as políticas acadêmicas abordariam novos temas indutores de qualidade, mais especificamente quatro, sendo um deles a atuação do egresso.
Censo da Educação Superior 2014	Micro dados do censo da educação superior, apresentando também dados sob a perspectiva dos egressos.
Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014	As IES precisam responder se existem políticas educacionais direcionadas aos egressos de forma detalhada.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2018).

A legislação apresentada e as políticas institucionais de atendimento aos estudantes foram fundamentadas considerando dados sobre os egressos. Diante disto, a gestão de egressos em âmbito nacional busca reordenar as políticas públicas educacionais para a oferta de um ensino de qualidade numa perspectiva de futuro para o atendimento das vocações regionais e

nacionais. Com esta afirmação fica expresso que o MEC não se preocupa somente com o aluno na vida acadêmica, mas também com o futuro do egresso na sociedade (TEIXEIRA; MACCARI, 2014).

CONCLUSÃO

Essa pesquisa possibilitou conhecer a Legislação Brasileira e as Políticas Educacionais, bem como os dispositivos que sugerem e impõem a avaliação dos cursos na Rede Federal de Educação Tecnológica a partir de uma sistemática de acompanhamento de egressos. Os conceitos apresentados permitiram também compreender a importância da temática de forma a agregar melhorias no processo educacional e evidencia a importância de considerar a opinião do egresso como um indicador efetivo para a avaliação da IES.

Os resultados permitiram levantar as bases legais para que as IES possam construir estratégias de relacionamento com os egressos, e a partir dessas estratégias, considerar melhorias na adequação do currículo às necessidades da formação profissional, investimento em pesquisas, melhorias no planejamento e adoção de estratégias educacionais para um processo educativo transformador e significativo para a vida dos estudantes.

A avaliação sistemática e contínua de programas utilizando egressos pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para uma gestão pública mais eficaz.

A gestão de egressos inicia-se com a existência de políticas institucionais voltadas para a adequação da exigência da legislação, vinculadas a organização e gestão da IES com visão de futuro, ação direcionada; política institucional assumida pelos profissionais da IES e visível

para a comunidade externa; bem como de indícios na IES de uma linha permanente de estudos e análises sobre alunos egressos.

A partir da definição das políticas institucionais que podem ser adotadas pelas IES com base na legislação apresentada para acompanhamento e gestão de egressos, é importante definir os critérios utilizados para compor o perfil do egresso almejado pela instituição. Nesse sentido, a gestão de egressos deve voltar-se para a interação entre as IES e a sociedade, em especial o setor produtivo, a comunidade científica e as organizações sociais, adequando-se diretamente no que a legislação prevê.

O acompanhamento de egressos possibilita ainda às IES reflexões sobre os avanços e as mudanças da educação no atendimento das reais necessidades do mercado e do contexto sociopolítico-econômico.

Além destas informações cabe uma aproximação junto aos egressos premiando-os, por exemplo, pelo sucesso profissional ou na sociedade, especialmente para aqueles que têm destaque na sociedade. Ainda com a finalidade de integração com a IES é importante que pessoas de alto impacto na vida social ou empresarial possam fazer parte de um Conselho Consultivo para a IES ou para o curso, assim, este tipo de encontro pode gerar lobby e oportunizar novos projetos de grande impacto na sociedade e na comunidade em que a IES ou Curso estão inseridos.

Assim, é de grande relevância saber o que os estudantes pensam de sua formação, para que a instituição possa aprimorar suas estratégias e definir melhor sua performance no universo acadêmico. Cabe ressaltar que a consulta aos egressos gera grande perspectiva de desenvolvimento de estudos e pesquisas, com caráter inédito, visto que o acompanhamento de egressos é um assunto novo no cenário das IES brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro, de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 25 de Outubro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril, de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em 26 jul. 2017.

BRASIL. **Portaria MEC nº 646**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em 13 jun. 2017.

BRASIL. **Portaria MEC, 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12709-resolucoes-ces-2006>. Acesso em 26 jul. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 300**, publicada em 30 de janeiro de 2006. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/2006/avaliacao_institucional/Portaria_n300_30_01_06.pdf. Acesso em 13 jun. 2017.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação o de Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília: INEP, 2009.

CAPES. **Cadernos CAPES - Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 – VI. I**, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-depos-graduacao/pnpg-2011-2020>>. Acesso em: 30 Jul. 2017.

CHELIMSKY, E. The purposes of evaluation in a democratic society. In: SHAW, Ian F.; GREENE, Jennifer; MARK, Melvin M. (Ed.). *The SAGE handbook of evaluation: policies, programs and practices*. London: **Sage Publications**, p. 33-54, 2006.

COUNCIL FOR ADVANCEMENT AND SUPPORT OF EDUCATION. Principles of Practice for Alumni Relations Professionals at Educational Institutions. **Case - Council for Advancement and Support of Education**, Março 2005. Disponível em: http://www.case.org/About_CASE.html. Acesso em: 13 ago. 2017.

DUARTE, M R. T.; ALMEIDA, J. M.; COSTA, K. S; SILVA, V. R. **Os Desafios Teóricos Metodológicos e a Avaliação de Programas Educacionais**. In: DUARTE, Marisa R. T. (Org.). *Palavra de Jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação em avaliação de programas educacionais*. Belo Horizonte: Editora Escritório de História, 2009.

DUARTE, M. R. T.; FARIA, G. G. **Regulación del sistema educacional in Brasil, control y vinculación de recursos com la Educación**. In: OLIVEIRA, Dalila A.; FELDFEBER, Myrian. *Políticas educativas y trabajo docente: ¿ Nuevas regulaciones? ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires, México: Noveduc, 2006.

FROEMMING, L. M. S. **Encontros de serviços em uma instituição de ensino superior**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

HAEYRYNEN, Y. P. “**Academic Careers study 1965-83: Account of life course**”, in Maekinen, M., Panhalainen, and M. Parjanen (eds.) *Recent Finnish Research on Higher Education*, Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, 43- 74, 1985.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão dos curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade Financeira** – USP, São Paulo, n.37,p73-84, jan/abr.2005.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de política: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006.

McDAVID, J. C. e HAWTHORN, L. R. L. **Program Evaluation and Performance Measurement: an introduction to practice**. London: Sage Publications, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Avaliação externa das instituições de educação superior: diretrizes e instrumento**. 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2005/avaliacao_institucional/avaliacao_institucional_externa_8102005.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

MIRANDA, C. de S.; PAZELLO, E. T.; LIMA, C. B. (2015). Egressos como instrumento de avaliação institucional: uma análise da formação e empregabilidade dos egressos da FEA-RP/USP. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 298-321. ISSN 1983-4535. Extraído de: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n1p298/28706>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

NEWMAN, M. D.; PETROSKO, J. M. Predictors of Alumni Association Membership. **Research in Higher Education**, 52, p. 738-759, 2011. Extraído de: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/33670/proposicao-de-um-portal-de-egresso--alumni--baseado-em-benchmarking-e-processo-inovador>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NOTA TÉCNICA nº 8 CGACGIES/DAES/INEP de 25 de fevereiro de 2013. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/notatecnica8.pdf>. Acesso em 26 jul. 2017.

OLIVEIRA, T. R. de. A gestão universitária no contexto contemporâneo: aportes para uma agenda de debates. In: **VI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 6.; 2006, Blumenau. Anais. Blumenau, SC.

SCHMITZ, A. L. F; BERNARDES, J. F. Atitudes empreendedoras e desafios da Gestão Universitária. In: **Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 8,

Assunção, 2008. Extraído de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25876>. Acesso em: 18 Jan. 2017.

SHAW, Ian F., GREENE, Jennifer e MARK, Melvin M. (Ed.). **The SAGE Handbook of Evaluation: policies, programs and practices**. London: Sage Publications, 2006.

SILVA, F. M.; FINGER, L.; VITAL, J. T. **Análise do Perfil Profissional dos Potenciais Formandos do Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: INPEAU, 2008. p. 12-10.

SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), de 2004. Disponível em: http://www.pucsp.br/cpa/downloads/documento_sinaes_set_04.pdf. Acesso em: 22 Jul. 2017.

SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), de 2009. Disponível em: http://www.pucsp.br/cpa/downloads/documento_sinaes_set_09.pdf. Acesso em: 22 Jul. 2017.

SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos. Acesso em 25 de Outubro de 2017.

SOHLMAN, A. **Education, Labour Market and Human Capital Models**, Stockholm: Nationalekonomiska Institutionen, 2009.

TASH, J. “The Labour market for new graduates”. **Employment Gazette** 94 (9): 427- 436, 1986.

TAYLOR, J. “The employment of graduates: Differences between universities.” **Studies in Higher Education**, 11 (1): 17-27, 2013.

TEIXEIRA, G. C. dos S.; MACCARI, E. A. A Proposition of an alumni portal based on benchmarking and innovative process. **Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 11, n. 3, p. 591-610, 2014. Extraído de: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/33670/proposicao-de-um-portal-de-egresso-alumni-baseado-em-benchmarking-e-processo-inovador>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

USHIOGI, M. Job Perspectives of Colleges Graduate in Japan. **Kassel: Wissenschaftliches Zentrum fuer Berufs-und Hochschulforschung der Gesamthochschule**, n.16, 2012.

RAP: CAMINHO DE EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO PELA MEDIAÇÃO ARTÍSTICA

RAP: THE WAY OF EXPRESSION OF KNOWLEDGE BY ARTISTIC MEDIATION

Everton Antonio Marcelino de Siqueira¹

Willian Fernando Porto da Rocha²

Letícia Fleig Dal Forno³

Regiane da Silva Macuch⁴

Resumo

A mediação artística como meio de expressão do conhecimento pode ser estratégia de discussão sobre questões sociais no contexto escolar. Nesta perspectiva, realizou-se estudo de revisão bibliográfica descritiva com objetivo de analisar o Rap enquanto expressão artístico-musical na escola. Os estudos desvelam que o Rap pode influenciar na formação da identidade do sujeito, principalmente nos espaços periféricos, com potencial de organizar sentimentos, emoções e formular discursos socialmente engajados. Para que essa possibilidade ocorra faz-se necessário reconhecer o Rap no espaço escolar como afloramento de expressão social, conhecimento e narrativa biográfica.

Palavras-chave: Conhecimento. Imposição social. Mediação artística. Rap.

¹ Graduado em Artes Visuais, Mestrando em Promoção da Saúde pelo Centro Universitário de Maringá, Cesumar. E-mail: evertonsiqueirabrasil@gmail.com

² Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações pelo Centro Universitário de Maringá, Cesumar. Professor na Universidade Centro-Oeste do Paraná- UCP E-mail: willianrochaadm@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, Professora do Centro Universitário Maringá no Programa de Pós Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, Bolsista Produtividade em Pesquisa do ICETI – Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação. E-mail: leticia.forno@unicesumar.edu.br

⁴ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Portugal. Professora do Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações – Centro Universitário de Maringá, Bolsista Produtividade do ICETI- Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação. E-mail: rmacuch@gmail.com

Abstract

Artistic mediation as a means of expressing knowledge can be a strategy for discussing social issues in the school context. From this perspective, a descriptive bibliographical review was carried out with the purpose of analyzing Rap as an artistic-musical expression in the school. The studies reveal that Rap can influence the formation of the subject's identity, especially in the peripheral spaces, with the potential to organize feelings, emotions and formulate socially engaged speeches. For this possibility to occur it is necessary to recognize Rap in the school space as outcropping of social expression, knowledge and biographical narrative.

Keywords: Artistic mediation. Knowledge. Rap music. Social Imposition.

INTRODUÇÃO

Aborda-se neste trabalho o contexto do Rap enquanto meio de expressão artística e estratégia para o indivíduo expor sua realidade social no sentido de impor resistência à opressão e à repressão situacional. Analisando o rap como mediação crítica possibilita o reconhecimento histórico-social daquele que se expressa em uma transição entre espectador e ator da sua realidade, tornando-se uma estratégia de explicitação do conhecimento de mundo, ou seja, social. Definiu-se como objetivo deste estudo analisar o Rap enquanto expressão artístico-musical na escola.

Observa-se que, ao serem motivados a disseminar conhecimento cultural, muitos jovens têm a ansiedade de expressar o que sentem por meio da música. O Rap é um neologismo popular do acrônimo “rhyme and poetry”, podendo ser descrito como um discurso rítmico, que surgiu no final do século XX entre as comunidades negras dos Estados Unidos (SAFIRE, 1992). Enquanto estilo musical, o Rap faz emergir essa ansiedade de significado e da significação do jovem, de forma gradativa.

No sentido da cultura musical, ocorre um afloramento da virtude que faz o jovem se enxergar como um ser social, e conseqüentemente, com ações distantes de situações que os

tornam vítimas sociais. Isso acontece de forma democrática nos grupos onde o rap se manifesta, de modo que os sujeitos se unem para explicitar o que sentem, por meio de suas composições. Essas composições são aplicadas em instrumentais e formam o ritmo que revelará a identidade social e étnica da música que é o Rap, isto porque “por falar a linguagem do sentido e não das palavras, a sensibilidade rítmica tem permanecido como referencial imediato de identificação” (SILVA, 1998, p.183).

Nessa perspectiva, a música pode ser uma grande potência para a formação social do aluno. Segundo Gohn, (2015) utilizar-se dessas linguagens promove uma interação nos alunos com as diferenças, de uma forma ativa. O contato com esses suportes remetem ao aluno um olhar que perpassa pela vida, e encontrando-se representado pela música, pode compreender que a arte evidencia questões da identidade dos indivíduos, estimulando a criação, a reflexão consciente, e conhecimentos mais próximos as histórias dos alunos.

A arte, especificamente a música, tem sido, ao longo da história, utilizada como forma de expressão e de construção de conhecimento, e é uma ferramenta em potencial pouco explorada no contexto educacional e como meio de desenvolvimento do sujeito. O contato com a música, como o Rap, possibilita adentrar no campo da interpretação das experiências cotidianas. A arte, então, pode ser meio de aproximar a realidade social as questões mais íntimas e pessoais, considerando o sentimento e o significado das ações, potencializando o autoconhecimento do sujeito frente a seu meio formador (PIMENTEL, GOUVEIA e VASCONCELOS, 2005).

Na perspectiva de Vygotsky (1998) a arte é um instrumento da vida social, atingindo o íntimo do indivíduo por ser uma forma de socialização, despertando emoções sentidas de formas específicas pelos sujeitos, enquanto uma vivência social. Especificando-se à sua relação com o Rap, o sujeito em contato com as músicas pode realizar uma leitura das composições e confrontá-las com as informações que estão presentes enquanto emoções e realidade, despertando senso reflexivo.

Para que a música possa ser introduzida de forma efetiva em um contexto social, é necessário que haja identificação, que essa música faça parte da cultura dos indivíduos. O sujeito estando afeiçoado pelo estilo musical tem a integração da música como expressão, uma vez que reflete a comportamentos mais frequentes em seu cotidiano e evidencia seu modo de perceber a realidade e comunicar-se. Deste modo, destaca-se que uma vez percebendo esta relação sujeito-música-afeição, sugere-se que este se expresse com mais motivação e proximidade com de construção formadora (HINKEL e MAHAIRIE, 2011).

Assim, nesta pesquisa, destaca-se o Rap como um dos estilos musicais para ser meio de explicitação da realidade do indivíduo e do seu ambiente. Situando sua nascente, tem-se que tal estilo musical é um dos mais ouvidos em periferias, favelas e subúrbios (OLIVEIRA, 2015). O Rap é considerado a voz da periferia e incentiva uma cultura e um estilo de vida. Torna-se importante não só estudar o Rap para compreender as características do movimento como música, mas também como ferramenta de promoção cultural, reconhecimento de condições sociais e identidades encontradas nos estilos de vida dos sujeitos que se identificam com o estilo.

Nota-se que a socialização dos jovens faz da escola e do contexto da educação um espaço de diversidade, salientando, inclusive, o contexto das desigualdades sociais, bem como a possibilidade da juventude se expressar conforme as suas experiências culturais (SILVA, 1999). Isto porque o contexto sócio-histórico e o universo simbólico do aluno não são abandonados no momento em que estes ingressam nos espaços escolares. Assim a relativização do Rap no contexto educacional e no espaço de expressão do indivíduo refere-se a promoção da explicitação de uma crítica à ordem social e à história oficial (SILVA, 1999).

Por meio de práticas discursivas e estéticas “que valorizam o autoconhecimento” (SILVA, 1999, p. 24) observa-se que o Rap é um meio de dialogar entre a escola e o aluno, na proposta de tornar este indivíduo autor da sua história e narrador da sua realidade, expondo suas percepções, desenvolvendo um instrumento relacionado a sua vida social e possibilitando socializar o seu conhecimento e suas experiências (ALBANO, 2016; ANDRADE, 1999; VYGOTSKY, 1998).

O RAP COMO FORMA DA IMPOSIÇÃO SOCIAL

O Rap tem como pressuposto a afirmação e o reconhecimento do indivíduo, sendo utilizado como ferramenta de ascensão da autoestima e a superação de diversidades (OLIVEIRA, 2015). Devido às circunstâncias vividas por ambientes nocivos, o discurso no Rap consegue salvar vidas e reconstruir seus significados omitidos pela exclusão.

As músicas cantadas em forma de Rap utilizam o intelecto como arma no propósito de lutar pela vida por meio das denúncias e indignações. De acordo com Sumeraro (2006) a luta pela *práxis* é demarcada pelo chamado “novo intelectual”, dessa forma os jovens se estabelecem como o personagem principal diante a qualquer tipo de exclusão, sendo formador de seu próprio intelecto e sua história, da sua identidade social em forma de arte e pondo-a em uma intenção de discurso expressivo.

O Rap pode ser considerado uma forma de emancipação, sendo necessário que se entenda o indivíduo a partir da sua perspectiva histórica e social (VYGOTSKY, 1996). Desse modo guiando-o na construção crítica social, buscando elementos que fortaleçam a convivência e a socialização da chamada cultura *hip-hop* (FERREIRA, 2005; NETO, 2011). O Rap portanto, expressa a realidade dos jovens da periferia, promovendo o reconhecimento de que pode ser utilizado como forma de interação, demonstrando flexibilidade e interdisciplinaridade, referenciando a diversidade desse movimento cultural que correlaciona à historicidade do sujeito.

Considerando-se neste trabalho que a imposição social pode ser analisada por meio do Rap enquanto um recurso para adquirir noções de um reconhecimento de desigualdade, de afastamento, de exclusão, enquanto uma possibilidade de análise (FERREIRA, 2005; MORIN, 2001, NETO, 2011; OLIVEIRA, 2015). A música é conteúdo das artes, o que torna o Rap um meio potencial para contribuir com a análise social, a identificação crítica e de auto conhecimento. Ouve-se e faz-se Rap para entender e contar qual contexto se está, desenvolvendo

um discurso e uma argumentação caracteristicamente identificada na realidade e desigualdade social.

Segundo Camargos (2015) o que se apresenta na produção do Rap envolve um engajamento entre o sujeito que a produz como também é poder representativo daquele que a escuta, a expressão da composição e a propagação dos autores, refletem na prática sócio-cultural do movimento do Rap, e sintetiza a postura do rapper como sujeito engajado na autonomia. Pode-se assim descrever que a imposição social, também se faz, quando o rapper engajado se reconhece e identifica como auto representado na sua música, sendo consciência da periferia por meio do seu discurso (CAMARGOS, 2015).

Outra modo de reconhecer a imposição social refere-se a ação de provocar reflexão sobre as reivindicações dos direitos das minorias, dos conflitos diários que envolvem exclusão e preconceito, e explicitando a violência da periferia e das impossibilidades de acesso aos bens culturais e econômicos (OLIVEIRA e ROSSO, 2016).

O processo de escrita do Rap é ação de resistência, o dialeto informal presente nas músicas contraria a normatização de uma escrita culta. Ao referenciar-se em uma vivência social específica, periférica, o Rap apresenta características próprias, como gírias, palavras ofensivas, de sofrimento, narrativas pesadas e violentas. O não reconhecimento destas características pode causar uma avaliação musical desse movimento como de vitimização, discurso de ódio, mas o que se verifica é o Rap como alternativa social, em ação cultural de não silenciar a voz da comunidade, sendo expressão de um conhecimento coletivo e de convergência entre individual e coletivo (CAMARGOS, 2015).

A significação diferenciada desse movimento é que a produção apresentada nas letras, a legitimidade artística, é a expressão de uma vivência adquirida no cotidiano. Isto é, o Rap mostra o valor da realidade como matéria prima para a composição musical. A individualidade explicitada é também a mesma especificidade que fica “em um segundo plano no banco da escola” (OLIVEIRA e ROSSO, 2016, p. 206), a ação reflexiva na construção identitária

caracteriza o sujeito crítico que Rap ajuda a desenvolver, poderia também a escola valorizar esta individualidade como potencial de matéria prima para que seus alunos se vejam mais ativos em sua realidade.

O Rap é um meio de reconhecimento e possibilitador de participação social que externaliza a opinião por meio da música, conseguindo provocar no indivíduo a busca pela investigação, da politização, da instrução, deixando de ser isolado e sem informações sobre o social, para passar a ter um discurso relativizado pelos seus conhecimentos e pelas suas pesquisas sobre os diferentes contextos sociais (MAGRO, 2002). O que evidencia a necessidade dessa expressão estar presente no contexto de ensino, enquanto uma inserção crítica na formação de um discurso que valorize bens culturais e não utilize uma perspectiva de certo ou errado (FERNANDES, MARTINS e OLIVEIRA, 2016).

Segundo Fernandes, Martins e Oliveira (2016) ao caracterizar o Rap como meio de explicitação da experiência do conhecimento de um cidadão, ao inserir em um espaço educacional esse movimento, possibilita-se que os jovens envolvidos no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento façam um recurso para a crítica e a reflexão sobre as suas vivências. Ao interligar a formação e uma performance identitária, ao analisar a formação sociocultural com discussões e argumentações sobre o social, sobre direitos, deveres, e problematizações reais do tempo e espaço a que pertencem, os indivíduos atualizam suas noções e vão entendendo a realidade com mais esclarecimento e responsabilidade.

RAP COMO LEVANTAMENTO E EXPRESSÃO CRÍTICA PELA MEDIAÇÃO ARTÍSTICA

Ao considerar que a música faz parte dos conteúdos a serem abordados na arte educação, de modo abrangente e social, deve-se buscar caminhos de encontrar o valor e o significado da música no percurso artístico escolar. A arte detém um caráter de transfiguração da realidade social, desse modo, as apreensões do meio, as interpretações das informações são reflexos de

transições do sujeito absorvendo o meio, e o meio influenciando o mesmo. Estas influências aparecem para o sujeito de maneira fragmentada e precisam ser trabalhadas para que se desenvolvam e se organizem nas relações sociais (GOHN, 2014; FISCHER, 2002).

Segundo Fischer (2002), a arte tem potencial de elevar o sujeito em estado de fragmentação para um estado de integridade. Assim, pode ocorrer o uso da expressão artística para suportar a realidade ou para transformá-la. Este suporte diz respeito a usar da arte para organizar os sentimentos absorvidos da realidade e torná-los mais leves e toleráveis, já o caminho da busca por transformação, aumenta a integridade e a determinação de uma humanização. A arte pode representar um esclarecimento pessoal ou explicitar as urgências e o desejo por interferência e mudança na realidade (FISCHER, 2002).

Segundo Foucault (1999), a escola descrita como moderna tornou-se uma instituição que tem como uma das funções oferecer uma formação que ordene os aspectos físicos e mentais dos sujeitos. Deste modo, os indivíduos inseridos nesse ambiente de “ordenação” têm relações sociais, personalidades, dificuldades, preferências, vivências individuais e específicas, porém, a formalidade da educação visa estabelecer uma construção que “ordene” essas identidades em prol de um desenvolvimento modelado de inserção social (OLIVEIRA & ROSSO, 2016).

A institucionalização e as mudanças dessa modernidade nas estruturas sociais afetam os sistemas culturais, que por conseguinte, afetam a identificação dos sujeitos com a realidade cultural. Esta relação pode ser problematizada no sentido de que as práticas educacionais, em nosso sistema de ensino, segundo Morin (2001) optam por obedecer a esse desenvolvimento fragmentando, ensinando a separar e não a reconhecer correlações, isolar questões que dizem respeito a questionamentos próprios do sujeito, preferindo transmitir e apropriar-se um saber que não se articula, ficando pelas partes, desconstruídas. A não valorização das vivências individuais retira dos jovens a possibilidade de relacionar o conjunto de saberes disciplinares com o próprio saber social, inibindo contradições e questionamentos subjetivos, afetivos, livres e criadores (MORIN, 2001).

Os problemas pessoais, as necessidades dos alunos, as desordens e as contradições podem desenvolver raciocínios críticos, como a recusa à repressão, a exposição das inquietudes, a autonomia de ser construtor de sua realidade e debatê-la, onde os conhecimentos discutidos no espaço escolar possam se articular a questões reais e urgentes (MORIN, 2001, GOHN, 2015).

Seguindo no pretexto da fragmentação do sistema de ensino, tem-se que o próprio silêncio da escola pode causar nos jovens uma postura afrontosa e excludente. A violência, a exclusão, o preconceito, a diversidade religiosa, sexual, a desestruturação familiar, dentre outros, são temas que dificilmente chegam as paredes da sala de aula. E por não ter conhecimentos aprofundados nesses arcos interculturais, os professores que identificam tais tensões (quando identificam), além de não alcançarem seus alunos, acabam muitas vezes por referenciá-los como fracassos, afastando ainda mais um senso de pertencimento e perspectiva de capacidade no aluno (OLIVEIRA & ROSSO, 2016). O Rap poderia ser incluído como temática de interligação destas temáticas que tem faltado nas escolas, principalmente porque estão presentes nas músicas muitos “assuntos denúncia” que se levados a campo de reflexão podem gerar uma maior compreensão e criticidade nos jovens.

Valendo-se neste estudo do Rap como tema e como linguagem, escrita, poética, e comunicativa, a mediação artística entra para discorrer sobre os possíveis entrelaçamentos entre a música, a realidade e as reflexões que pode-se fazer como sujeitos consumidores de cultura. Discutindo como a arte educação pode contribuir para expor a voracidade de temas tão urgentes na sociedade, de modo a não suprimir ou banalizar as opiniões de todos e quaisquer grupos sociais, mas objetivando atribuir conceitos que sensibilizem os alunos para uma real compreensão. A consciência da necessidade de esclarecimento, resistência, de questionamento político devem dialogar com a realidade, a pela arte reivindicar o direito a altivez da voz, do olhar e a emancipação do pertencimento (GOHN, 2015; OLIVEIRA & ROSSO, 2016; MORIN, 2001).

No caso da arte, a linguagem pode se dar pela relação transcorrente entre símbolo e significado, entre representação e referencial social, assim, as obras comunicam em estruturas e

formas captadas da sociedade. Logo, a conclusão de uma obra não se dá no momento em que ela é finalizada, mas sim no momento em que repercute e atua socialmente. Isto porque, há uma forte proposta de que o contato com as letras, mais especificamente o contato com o acervo das composições das músicas de Rap, podem em aula, promover um olhar para as diversidades sociais. O Rap evidencia a negação das diversas vertentes e camadas desfavorecidas, cotidianamente silenciadas, fortalecendo uma leitura mais politizada, encontrando na identidade dos indivíduos o seu real significado de ação, podendo promover uma melhor leitura do mundo, da palavra, bem como da própria produção da escrita (CÂNDIDO, 2000; OLIVEIRA & ROSSO, 2016). Segundo Oliveira e Rosso (2016), o rap, por falar em linguagem informal, direta, carrega a influência de antecedentes sociais que influenciaram sua feitura.

As elaborações artísticas da periferia são exaltadas no movimento das culturas urbanas, neste caso, o Rap sustenta aprendizados sociais que de modo informal explicitam um conhecimento que nasce das apreensões de uma realidade, uma análise crítica, um processo criativo, e também educativo, já que expõe aos grupos envolvidos suas reais condições, sem um mascaramento, mas sim, uma correlação com o cotidiano da periferia (MAGRO, 2002).

METODOLOGIA

Este artigo pauta-se em uma revisão bibliográfica descritiva, no intuito de reconhecer a relevância das relações sociais presentes nas produções musicais envolvidas no movimento do Rap e que estão interligadas à perspectiva de imposição social e expressão crítica por meio da mediação artística. Através de uma revisão de artigos e produções da literatura que relacionam os temas Rap, arte, imposição social, mediação artística e expressão crítica na perspectiva do sujeito, discurso, contexto e educação, para a promoção de uma análise que relaciona a formação da identidade de um sujeito envolvido com a proposta do Rap. Observou-se a necessidade da elaboração de uma revisão bibliográfica (BRASILEIRO, 2013; SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2006) que permita a teorização e caracterização na perspectiva de ser um marco de

referência sobre mediação artística, expressão crítica, contextualizando estes conceitos com a produção musical e o reconhecimento de caminhos de expressão considerando as questões sociais, se valendo de publicações científicas em periódicos, livros, anais de congressos, entre outros, não se dedicando especificamente a uma simples transcrição de ideias.

Buscando-se que a análise de artigos e produções bibliográficas permitam um reconhecimento do campo de pesquisa e uma interligação com os objetos de estudo (SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2006), bem como, uma estruturação da função da mediação artística na especificidade da produção musical e do reconhecimento musical. Definindo-se como uma pesquisa descritiva (SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2006) pela análise, registro e observação das características, dos fatores e das variáveis apresentados em produções teóricas e outras pesquisas que envolveram os temas desta pesquisa, especificamente, as relações do Rap e sua produção musical e o sujeito, o discurso, o contexto e a educação.

DISCUSSÃO

Na investigação das produções acadêmicas localizadas e acessadas para a análise notou-se uma externalização de produções que destacam o Rap como um meio de apresentação da realidade. O rapper encontra e reconhece seu cotidiano como vivência, justificando a descrição da imposição social e da expressão crítica como relacionáveis a produção musical.

O envolvimento simbólico que se faz presente na escolha da música, o vestuário, a aparência e a linguagem são elementos simbólicos que ofertam as aproximações em grupo, e a formação de uma identidade. Desse modo as diferenças entre grupos surgem “como signo de diferenciação grupal por opor grupos que atribuem a preferência musical um papel crucial nos processos de formação de identidade social” (PIMENTEL, GOUVEIA e VASCONCELOS, 2005, p.405).

Assim a inserção do jovem no meio ou no contexto do Rap reflete na possibilidade de o sujeito usar da música, de um estilo musical, como promocional de uma elucidação da zona real de desenvolvimento do sujeito e das influencias que o meio social promove e permite ao estar em uma interação do meio para com a formação do sujeito (VYGOTSKY, 1998).

Nessa ação de formação do sujeito entende-se que a leitura da música para o jovem poderá produzir uma conquista entre a externalização do seu conhecimento e uma identificação com o que está internalizado quando o seu emocional, as suas percepções pessoais e suas definições de ser. Nesse processo da leitura e do ouvir a música é uma ferramenta possibilitadora para que simultaneamente o jovem se identifique no singular e no coletivo, produzindo seu lugar e seu reconhecimento social.

Neste sentido ao estar em troca com a música, aquele que ouve não busca a apropriação do discurso de quem canta ou produz a letra, mas sim uma significação e um reconhecimento de vivências e valores que aproximam a produção discursiva do Rap entre autor e ouvinte de modo a promover uma formação identitária, não apenas como movimento ou com o estilo musical, mas em alguns casos com rappers específicos e temas específicos.

Segundo Hinkel e Maheirie (2011) existe uma singularidade da adaptação e reconhecimento do Rap, o que reflete na compreensão da progressão dos sujeitos em relação ao modo como cada um chegou a identidade com o Rap e produziu um conhecimento sobre o significado que o Rap ganhou e revelou. Essa significação advém da reflexão com as músicas e com as identificações que refletem a acontecimentos da vida do ouvinte, suas vivencias, e permitem uma leitura auto afirmativa.

O discurso presente no Rap refere-se a expressão de consciência, da crônica à realidade, da interpretação poética e da narrativa sobre o lugar social (DAYRELL, 2002). Para Albano (2016) o Rap é possibilitar de uma linguagem que esteja organizada em rede de modo a capacitar quem escuta ou lê a letra da música produzindo um reconhecimento do outro, que é diferente,

“enquanto humano, sem falar em uma moral universalizante, mas fomentando o protagonismo dos próprios sujeitos de direito” (ALBANO, 2016, p. 23).

A amplitude da violência, a acusação "apocalíptica" de uma realidade, pautada em um linguajar carregado de palavras fortes e desconcertantes, muitas vezes, afasta o entendimento e a consideração das letras de Rap como um estilo musical que promove a reflexão. Em um primeiro momento, acredita-se que esse discurso atende a uma incitação ao ódio e a violência, tendo pouca propensão a transformar realidades ou encontrar vias de reconstrução humana, mas vale destacar, aproximando a discussão de Camargos (2015), que este discurso, o seu dialeto, a sua crítica, a sua postura de afronta, são colocados de modo a refletir uma realidade que de fato não considera a condição de igualdade entre os grupos, então, busca-se uma imposição em postura e discurso, de modo transparente, ou seja, escrita e falada tal qual é vivida nas periferias, explicitando uma realidade omitida.

Para alguns sujeitos que não estão envolvidos ou engajados no movimento do Rap, as narrativas nas e das letras podem não apresentar uma perspectiva de realidade e vivência, pois para estes poderá ser considerado apenas o linguajar e a peculiaridade do discurso (AMARAL, 2013; ANDRADE, 1999). No entanto Camargos (2015) destaca que para aqueles que estão inseridos na realidade do Rap e do movimento, a escrita que é produzida expressa a complexidade das situações e memórias vividas no cotidiano dos rappers, sendo ricas e válidas para apresentar um panorama do que realmente acontece nos lugares onde estas realidades são latentes.

Dessa forma o discurso do Rap aparece como uma forma de desmascaramento do eufemismo social, ou como um método de desvelar o que se encontrava em isolamento. Na perspectiva de Taddeo (2012) esse estilo musical é o principal instrumento de mudança dos jovens que se encontram em um contexto socioeconômico desfavorecido trazendo à tona a historicidade do sujeito até então desconhecido.

Segundo Dayrell (2002), o discurso está relacionado à exclusão social, da comunidade, da cultura e a perspectiva de invisibilidade do indivíduo. Ao especificar a proposição do desenvolvimento do adolescente, tem-se que o indivíduo que passa a ter voz ativa por meio do Rap e da sua produção e desenvolvimento pode ser assistido, como descrevem Silva e Milani (2015), como uma fase adaptativa quanto aos seus comportamentos transgressores as normas sociais, o que explicita a organização que o adolescente ou jovem consegue produzir em relação ao meio em que está inserido e como se apresenta nele.

Quando o contexto pode ser descrito como mediador da formação de um sujeito em relação a suas compreensões e mudanças das percepções sociais, tem-se que na adolescência as dificuldades normais da fase e os interesses antissociais podem ser mecanismos do jovem não explicitar suas opiniões e vivências. A produção do Rap pode ser um meio de fazer o caminho inverso, provocando no jovem interesse em narrar para a sociedade a sua realidade, e ainda falar por aqueles que ele avalia como sem voz frente as suas condições socioeconômicas ou as vivências marginalizadas nas ações cotidianas sociais, avaliadas e percebidas por meio da sua inserção (AMARAL, 2013; OLIVEIRA E ROSSO, 2016; SILVA E MILANI, 2015).

Pode-se considerar, de acordo com Andrade (1999) que a música pode ser um artifício de incomodo, de destacar a posição e a compreensão em relação ao social, porque é um processo em que o jovem assume uma identidade frente a um grupo, a um estilo, ou a uma singularidade sobre os tipos de mensagens e temas das suas músicas e das músicas que ouve. No entanto o contexto de inserção do jovem que opta pela música como meio de expressão não é limitador, mas sim um organizador e aproximador de realidades, pois poderá refletir na narrativa as possibilidades de se repetir em diferentes realidades contextuais, similaridades de problemas e nas discussões presentes em cada comunidade.

Na especificidade do contexto da educação, um estudo com rappers e jovens envolvidos com o movimento do Rap fez-se possível reconhecer que a escola é uma “chatice necessária” (DAYRELL, 2005, p. 123) com um peso relativo ao mercado de trabalho, pouco eficaz e não

referencial a construção do sujeito, um espaço que normalmente provoca que o aluno se reconheça como mau aluno e não perceba o seu reconhecimento nesse espaço e no seu processo de aprendizagem. Candau (2008) descreve que quando a educação for possível de ser percebida como um direito humano, na perspectiva de possibilitadora também de uma educação intercultural, será abordado o reconhecimento do outro como meio de possibilitar o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais.

Essa concepção da educação favorece a construção de um projeto focado na integração das diferenças (ALBANO, 2016, CANDAU, 2008) e segundo Arnheim (2016) é meio de identificar a compreensão do sentir que se faz presente em uma produção relacionada a expressão artística, gerando um processo de autoconsciência do indivíduo e compactuando com a proposta de descrever a natureza do mesmo, quanto a sua formação e o seu processo histórico-crítico das experiências de sentidos e sensações.

Nesse sentido, observa-se que o espaço educacional, a escola, é um lugar que deveria proporcionar ao aluno meio e momentos de expressão dessas experiências baseadas no seu sentir e nas suas sensações quanto a sua realidade, o seu contexto e a sua formação identitária. No entanto, o que se destaca em alguns estudos (LIMA e VALE, 2016; SIQUEIRA e GURGEL-GIANNETTI, 2011; VINHA e TOGNETTA, 2014) é a dificuldade dos professores compreenderem a ação de agir diferenciada, ou como descreveu Dayrell (2002) o professor não reconhece o aluno como questionador e crítico, mas sim como não apresentando o comportamento adequado para a sala de aula. O que acaba por subverter em uma perspectiva de mau comportamento toda a ação que seja explicitação da imposição social de um indivíduo que tende por apresentar uma perspectiva crítica da sua realidade e das suas possibilidades, bem como do seu reconhecimento social (ALBANO, 2016; VINHA e TOGNETTA, 2014).

Essa relação faz-se frente ao entendimento sobre os conflitos na ótica pedagógicos, oportunizando que o espaço da sala de aula seja condicionante para abordar intervenções que relacionam valores morais, desenvolvimento de autorregulação, reconhecimento de perspectivas

e a busca de soluções cooperativas (VINHA e TOGNETTA, 2014). Nesta abordagem o professor e o aluno dialogariam, e opondo-se às narrativas presentes no estudo de Albano (2016) o aluno poderia reconhecer no professor um incentivador para a construção de um discurso voltado a imposição social, e arraigado de uma interculturalidade, de uma identidade e uma formação social, explicitada nos direitos humanos.

Tem-se, então o MC (rapper) como um sujeito social, e entre as várias definições de ser social Charlot (2000) afirma que o sujeito está aberto a um mundo que possui uma historicidade, em que caminha em busca dos seus desejos e sonhos e tais desejos têm constante relação com o desejo e sonho do outro sujeito, construindo, assim, uma teia relacional. Ao mesmo tempo em que a partir de suas experiências familiares, amigos e outras relações sociais também é um ser social. Nessa perspectiva o rapper é um sujeito ativo que age no e sobre o mundo, conseqüentemente nesse movimento é criador e criatura na construção e interpretação das relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Às discussões aqui propostas permearam acerca de noções sociais, individuais, e dos possíveis entres que aproximam os sujeitos da música, da arte, da escola, uns dos outros e da realidade. Constata-se que pelo motivo do Rap ser um meio informal de construção de conhecimento o sujeito estrutura a sua própria identidade por meio de uma moldagem sociocultural instituída pela música. Transmitindo, assim, a mensagem de uma vivência valorativa, de modo que a partilha dessa mensagem forma opiniões e desenvolve o senso crítico de outros jovens que entram em contato com a mensagem proposta por meio das músicas.

Por meio do Rap o sujeito, antes desapegado de um reconhecimento de ser e coagido a desencontrar-se das atividades do meio, acumulando desavenças e dificuldades, pode então, problematizar sua própria realidade num sentido mais amplo. Encontrando nas músicas uma

válvula de escape, repleta de identificações que explicitam sua condição no mundo, de modo que pode conta-la aos outros, mediando seus sentimentos, suas vivências e marcas e fazendo-se visto e representado por um movimento social em comum, que seja por símbolos, dialetos, ou comportamentos, estas manifestações comunicam a sua cultura.

A confluência aqui analisada sobre o Rap e a educação, mesmo utilizando da mediação artística como proposta de comunicação entre, repercute que a escola ainda não absorve esse movimento. Evidenciando que questões socioeconômicas e socioculturais que afetam comunidade e conseqüentemente a escola e na sala de aula passam em alguns momentos veladas por uma descrição comum de reconhecimento da diversidade e da heterogenia em espaços de aprendizagem. Em termos de intervenções pedagógicas e atuações específicas dos professores, nem sempre repercutem numa compreensão do direito de trocas explicitadoras de discursos e percepções mais dinâmicas da implicação social de alguns jovens.

Observou-se na análise de alguns estudos que a busca em apresentar o Rap como ferramenta de expressão do conhecimento e das realidades sociais precisa de sujeitos conscientes de abordagens políticas, culturais e discursos mais críticos. Auxiliando, assim, na formação de cidadãos críticos que contribuam com a ética e o senso de justiça, podendo-se vislumbrar como aptos a conduzir as próximas gerações ao desenvolvimento cívico, ético e intelectual. Mas problematiza-se neste estudo que o contexto educacional ainda não se faz uma ferramenta de estímulo ou incentivo para que os jovens com formação identitária ao Rap utilizem de seu discurso de imposição social ou de intransigência as suas realidades no espaço educacional.

REFERÊNCIAS

ALBANO, M. L.C. RAP EM JOÃO PESSOA/PB NA VOZ DE MENESTREIS MC'S: Horizontes para uma educação em direitos humanos intercultural e emancipatória. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, v.2, n.1, p. 21-36, 2016.

AMARAL, M. G. Expressões estéticas contemporâneas de resistência da juventude urbana e a luta por reconhecimento uma leitura a partir de Nietzsche e Axel Honneth. **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n.56, p. 73-100, Jun. 2013.

ANDRADE, E.N. **Rap e educação, Rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, p. 23-37, 1999.

ARNHEIM, R. **ARTE E PERCEPÇÃO VISUAL: Uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

CAMARGOS, R. **Rap e Política percepções da vida social brasileira**. 1.ed. São Paulo: BOITEMPO EDITORIAL, 2015.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: T.A. QUEIROZ, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

DAYRELL, J. **O rap e o funk na socialização da juventude**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n. 1, p. 117-136, 2002.

DAYRELL, J. **A música entra em cena O Rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FERNANDES, A. C. F; MARTINS, R; OLIVEIRA, R. P. Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula. **Revista do instituto de estudos brasileiros**, Brasil, n. 64, p. 183-200, 2016.

FERREIRA, T. M. X. **Hip Hop e Educação: Mesma linguagem/múltiplas falas**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOHN, M. D. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: CORTEZ EDITORIA, 2015.

HINKEL, J., & MAHEIRIE, K. Apropriação Musical: A arte de ouvir rap. Maringá, PR, **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 389-398, jul/set. 2011.

LIMA, L. S., VALE, A. O. consequências do uso do controle aversivo pelo professor: contribuições da análise do comportamento. **Encontros Universitários da Universidade Federal do Ceará**, v. 1, p. 2661- 2669, 2016.

MAGRO, V. **Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop**. Campinas, SP, Cad CEDES, v. 22, n. 57, p. 63–75, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a forma reformar o pensamento**, Rio de Janeiro: BERTRAND BRASIL, 2001.

NETO, N. T. **Movimento Hip Hop no Mundo ao Lugar: Difusão e Territorialização**. Juiz de Fora, MG. Juventudes e Cidade. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

OLIVEIRA, R. C. **Rap e Política**: Percepções da vida social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2015.

OLIVEIRA, V.B.M., ROSSO, D.S. Rap: a voz da resistência em sala de aula. **TEMÁTICA**, Cascavel, PR, n. 7, p. 198-213, 2016.

PIMENTEL, C. V; GOUVEIA V. e VASCONCELOS T. C. Preferência Musical, atitudes e comportamentos anti-sociais entre estudantes adolescentes: um estudo correlacional. **Estudos da Psicologia**, p. 403-413, out-dez, 2005.

SAFIRE, W. On Language: the rap on hip-hop. **The New York Times Magazine**, 1992.

SAMPIERI, R., COLLADO, C., & Lucio, P. **Metodologia de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVA, C.G., MILANI, R.G. Adolescência e Tendência Antissocial: o Rap como expressão de uma privação emocional. **Psicologia Ciência e Profissão**, n. 35, v.2, p. 374-388, 2015.

SILVA, J. C. G. **Rap na cidade de São Paulo**: musica, etnicidade e experiencia urbana. Tese (doutorado) - Universidade estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências humanas, Campinas, SP, 1998.

SILVA, J. C. G. **Arte e educação**: experiência do movimento hip hop paulistano. In: ANDRADE, E. (Org.). Rap e educação, rap é educação. São Paulo: Summus, p. 23-38, 1999.

SIQUEIRA, C.M., GURGEL-GIANNETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista Associação Medicina Brasileira**. Belo Horizonte, MG, n.57, v.1, p.78-87, 2011.

SUMERARO, G. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

TADDEO, C. E. **A Guerra não Declarada na Visão de um Favelado**. 1. Ed, São Paulo: Saraiva, 2012.

VINHA, T. P. TOGNETTA, L. R. P. Os conflitos interpessoais no Brasil e as violências escondidas. INFAD, **Revista de Psicologia**, n. 1, v.7, p.323-332, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA – UM NOVO JEITO DE FAZER A EDUCAÇÃO

SCHOOL ANCORA PROJECT - A NEW WAY TO DO EDUCATION

Josineide Teotonia da Silva¹

Resumo

A presente pesquisa aborda a Escola Projeto Âncora, localizada na Rua Estrada Municipal Walter Steurer, 1239, Cotia, no Estado de São Paulo, Brasil. Na atualidade, atrai muitos pesquisadores e olhares de curiosos por causa da sua configuração escolar, pois rompe o modelo tradicional e nos traz a perspectiva de uma escola de aprendizagens e políticas de inclusão educacional inovadora no território brasileiro. Para desenvolver esta pesquisa, utilizamos estudos baseados em bibliografias de autores que embasam o processo de inovação pedagógica, na aprendizagem e nas políticas de inclusão educacional, tais como: John Dewey, Alvin Toffler, Paulo Freire, Seymour Papert, José Pacheco, dentre outros.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica, Aprendizagem, Escola Projeto Âncora.

Abstratc

¹ Graduada em Pedagogia- Universidade Vale do Acaraú; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Universidade Salgado de Oliveira); Especialista em Formação de Professores da Educação Básica (UNINASSAU); Mestra em Ciências da Educação- Inovação Pedagógica (Universidade da Madeira); Atua como Professora do Ensino Fundamental em São Lourenço da Mata e Vice Gestora na Prefeitura do Recife. Contatos: josi_teo@hotmail.com, (081) 996088820/ (081) 987815756.

The present research abords the Escola Projeto Âncora, located in Walter steurer st 1239. In the city of Cotia, in the state of São Paulo, Brazil recently it has been attracting many researchers and curious peoples because of it schol configuration, it breaks the traditional mold and brings the perspective of an new learning and politics of educational purposes on the brasilian territory. To develop this research we utilized studies based in the bibliography of author who represent the process of pedagogical innovation, the learning process and educational inclusion politics as such: John Dewey, Alvin Toffler , Paulo Freire, Seymour Papert, José Pacheco, among others.

Key words: Pedagogical Innovation, Learning, Escola Projeto Âncora.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho buscou compreender o modo de funcionamento da Escola Projeto Âncora (localizada na Rua Estrada. Municipal Walter Steurer, 1239, Cotia, no Estado de São Paulo-Brasil), bem como, investigou e coletou informações que comprovam a mudança de posturas entre professores e alunos. Entendendo como se desenvolvem a atividades pedagógicas, que são alicerçadas em uma aprendizagem de maneira autônoma e democrática respeitando a diversidade brasileira.

Este artigo tem o título de **Escola Projeto Âncora- aprendizagens e políticas de inclusão educacional**. Por perceber que está havendo uma ruptura com os modelos educacionais vistos até agora neste país, gerando uma nova perspectiva de fazer a escola.

É possível perceber que o período atual requer uma busca por novos ideais sobre a aprendizagem realizada nas escolas, porque o conhecimento e a informação estão cada vez mais

acessíveis ao aluno, os mesmos percebem que a escola já não satisfaz mais aos seus anseios e ainda o frustra com mecanismos ultrapassados como quadro e giz.

E mesmo que os profissionais da educação tentem enfatizar mudanças no cenário educacional e destaquem o diálogo, onde falem que a escola prepara o aluno para o futuro, esta fala já não convence, demonstrando que algo permanece desconexo entre a teoria e a prática escolar.

É uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, centrada no professor e na transmissão do conteúdo que, em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o indivíduo como uma tabula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade. (MORAES, 1996, p. 59).

Dentro desta perspectiva, surge então, a necessidade de adentrar aos pensamentos de Papert e Freire quanto à necessidade de uma inovação pedagógica, que permeia a ruptura com metodologias tradicionais e fabris, fazendo real a reflexão sobre a necessidade de repensar a abordagem educacional.

A minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la. (FREIRE, 1996).

Para melhor entendimento e maior aprofundamento contaremos com autores renomados, como: Toffler (1970), Pacheco (2014, 2015), Freire (1996), dentre outros.

Esta pesquisa apresenta cunho qualitativo, por meio de um estudo de caso fundamentado nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), numa abordagem qualitativa com embasamento em Macedo (2010).

E teve como objeto de estudo a Escola Projeto Âncora, que apresentou estar envolvida numa nova maneira de realizar a educação, rompendo com a metodologia da Escola tradicional, contribuindo com o processo de inovação pedagógica, através do desenvolvimento de novas aprendizagens e da utilização de políticas de inclusão educacional.

1. PROJETO ÂNCORA- UMA PERSPECTIVA DIACRÔNICA³

O Projeto Âncora surgiu como uma instituição sem fins lucrativos para atender as crianças e adolescentes da cidade de Cotia (São Paulo) e regiões vizinhas. Foi fundado em 23 de setembro de 1995 por Walter Steurer.

De início, ajudava instituições como orfanatos e com isso fez muitas amizades com colaboradores, nos anos 90 ele deu um grande passo, que marcaria a sua vida e tornaria seu sonho em realidade, vendeu a sua empresa e fundou o Projeto Âncora ao lado da sua esposa Regina Steurer.

Seu intuito era oportunizar aprendizado entre as crianças e adolescentes da região, através de um projeto que pudesse integrá-las à cultura, a aprendizagem e ao convívio social e passou a chamar o projeto de Cidade da Âncora- um espaço para o aprendizado, a prática e multiplicação da cidadania.

Dentre outros recursos para dar suporte aos programas e atividades desenvolvidas, a primeira obra a ficar pronta foi a do circo. De acordo com o documento Projeto Âncora- O circo é o coração da entidade:

A criação do Circo-Teatro-Escola Vagalume, em 1995, foi com o objetivo de oferecer uma atividade para as crianças da comunidade como alternativa ao tempo ocioso em que não estivessem na escola. [...] As crianças se envolvem em todo processo da apresentação de circo: algumas treinam equilíbrio e coordenação motora, enquanto outras se dedicam a fazer apresentações e brincadeiras como palhaços. (PROJETO ÂNCORA, 2016).

Diacrônica 3- Que estuda ou entende uma situação, ou reunião de fatos, de acordo com a sua evolução no tempo. (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS).

Em 2007, o Sr. Walter Steurer encontra o professor José Pacheco num Encontro de Educação realizado no Projeto Âncora e os dois conversaram sobre o sonho de tornar o projeto em uma escola.

Em 2008 voltaram a se encontrar num evento sobre educação e as ideias só conspirava para a efetivação deste novo desafio para ambos, os planos era de começarem o funcionamento da escola em 2010.

O professor José Pacheco atendeu ao convite realizado pelo Sr. Walter Steurer no final do ano de 2008, para integrar a equipe do Projeto Âncora e no ano de 2012 começou a ampliar o atendimento da Educação Infantil com a criação da Escola Projeto Âncora.

No ano de 2011, através de uma nova legislação, a creche se torna Escola de Ensino Infantil. E em fevereiro de 2011 o Professor José Pacheco envia um e-mail ao Sr. Walter revelando a sua pretensão de permanecer no Brasil e de morar em Cotia. Ressaltou que se o Projeto Âncora tivesse interesse, poderia auxiliar a fazer a escola sonhada (PROJETO ÂNCORA, 2016).

A inspiração inicial foi a Escola da Ponte (Portugal). A Escola Projeto Âncora se concretiza com alguns diferenciais, pois surge inicialmente através de uma obra assistencialista, sem fins lucrativos e de acordo com a necessidade da comunidade, se torna escola.

A Escola Projeto Âncora passou a construir a sua própria identidade, sendo mantida por colaboradores e tendo seu perfil traçado com base nos desafios encontrados no território que ocupa. Em sua organização, alicerçou em três pilares para a sustentação de suas práticas pedagógicas: os valores, a multirreferencialidade teórica e o marco legal.

Os valores consistem em legitimar e incentivar os alunos na prática da afetividade, da honestidade, do respeito, da responsabilidade e da solidariedade. Sobre a afetividade, um dos teóricos adotados para fortalecer e embasar a ideia foi Lev Vigotsky (1987) que diz:

O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção... cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade a que se refere. (VIGOTSKY, 1987, pp.6-7).

Assim, segundo o autor e o projeto da Escola, entende-se que a prática da afetividade exerce uma abertura para que a confiança e a relação entre os pares sejam eles estudantes, professores ou entre ambos, possa colaborar para que outros valores se desenvolvam, tais como a honestidade, o respeito, a responsabilidade e a solidariedade.

Então através destes valores o Projeto Âncora desenvolve o pensamento de tornar o estudante um cidadão consciente e autônomo. De acordo com a Proposta Pedagógica do Projeto

Âncora, contemplam-se autores que no decurso do século XX, apontaram caminhos para a educação do Brasil, tais como:

Agostinho da Silva, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro, Eurípedes Barsanulfo, Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Helena Antipoff, Lauro De Oliveira Lima, Lourenço Filho, Maria Amélia Pereira, Maria Nilde Mascellani, Nise da Silveira, Paulo Freire, Rubem Alves, Rui Barbosa. E Marco Legal: Constituição Federal, Estatuto Da Criança e do Adolescente, Lei De Diretrizes e Bases, Lei Orgânica da Assistência Social, Parâmetros Curriculares Nacionais. (PROJETO ÂNCORA, 2016).

Somando as ideias dos autores brasileiros com as experiências obtidas no cenário da educação atual, foi possível também elencar valores a serem desenvolvidos dentro da proposta pedagógica da Escola Projeto Âncora. Este é o trecho da Carta de Princípios do Projeto Âncora (2016), que promove os valores desenvolvidos, assim vai-se pontuar alguns, por serem mais relevantes:

O Respeito com o educando, sua especificidade, sua história e sua família, por isso não serão padronizados apertados em modelos, em níveis predefinidos.

A Solidariedade [...] É preciso realmente enxergar a quem olhamos. Cada criança é uma criança com necessidades especiais, cada família é um núcleo que precisa de amparo e de atenção [...]. (CARTA DE PRINCÍPIOS DO PROJETO ÂNCORA, 2016).

Sobre o respeito e a solidariedade, são valores que estão interligados na rotina dos estudantes que fazem parte da Escola Projeto Âncora, pode-se perceber que as atitudes em torno de ajudar, de colaborar uns com ou outros é uma prática que pode ser observada através do comportamento de estudantes, professores e membros dos que fazem parte desta escola.

A Afetividade é a postura basilar, o que evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa. É a chave para construir as relações de confiança e parceria que buscamos, tanto com os educandos, suas famílias e com os membros da equipe.

Continua,

A Honestidade com os educandos revela o não privilégio dos educadores: as regras e os acordos valem para todos, tanto para o adulto quanto para a criança, tanto para os pais como para os funcionários [...].

A Responsabilidade, como nossa meta é a autonomia, portanto responsabilidade não se limita apenas ao cumprimento dos deveres e das funções. (PROJETO ÂNCORA, 2016).

E as construções destes valores estão todos correlacionados, um depende do outro. E fica até difícil desmembrar estas edificações, pois o respeito, a solidariedade, a afetividade, a honestidade e a responsabilidade orientam a formação de um cidadão de bem, colaborativo, coletivo e apto para desenvolver uma vida em sociedade, rumo a uma vida saudável e em comunidade com democracia e autonomia.

2. A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA E DEMOCRACIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PROJETO ÂNCORA

A autonomia é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento da aprendizagem e as ações que são decididas partem sempre da decisão coletiva. Nada é imposto e todas as ações são tomadas de maneira democrática. De acordo com as diretrizes da Escola Projeto Âncora (2017):

Visamos a um ideal de educação: aprender sem paredes, no convívio com os outros. O Projeto Âncora implode a tradicional relação hierárquica entre mestre e discípulo. Aqui o aprender se faz junto, na troca de experiências, de ideias, de gostos e de sonhos. Temos como meta o desenvolvimento da autonomia – a do educando e a dos educadores. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2017).

Qualquer deliberação, por mais simples que seja, é tomada coletivamente entre estudantes e professores e assim a prática pedagógica utilizada é gerada em torno das decisões, permitindo compreender que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. (FREIRE, 1996, p.107).

A escola atende os estudantes no horário das 7h30min. às 16h30min., funcionando de modo integral ou de acordo com a necessidade das famílias, sendo portanto, flexível. Os pais dos estudantes possuem no máximo, uma renda mensal de até três salários mínimos e o perfil familiar é muito diversificado, possuindo várias configurações.

Os estudantes são advindos de outras unidades de ensino ou até mesmo inseridos na unidade escolar pela primeira vez. Inicialmente, os pais passam por uma entrevista e visitam os espaços da Escola Projeto Âncora para compreenderem como funciona.

Por causa dos resultados e da divulgação de experiências exitosas, a escola passou a ser muito requisitada. Por ser uma instituição não governamental, ainda possuem bastante dificuldade financeira em se manter, o que acaba limitando um pouco o acesso de oferta a vagas.

Ao entrar nesta escola, o estudante passa pelo período de iniciação, independente da sua escolaridade, pois precisam entender os preceitos desta organização escolar e este período pode durar o tempo que for necessário para que possa internalizar como se dá a aprendizagem e como funcionam os mecanismos de desenvolvimento, que pode acontecer em prazo de um mês ou até mesmo um ano, respeitando a internalização do indivíduo.

Nesta etapa também pode ser iniciado o processo de alfabetização no estudante, caso ele não seja alfabetizado. O estudante aprende que pode organizar a sua rotina e aprende a aprender, e com isso cumpre o currículo estabelecido pelo MEC, entretanto, sem as divisões sistêmicas de conteúdos por bimestre ou semestre.

O estudante tem acesso ao programa de aprendizagem e elenca, junto com seu tutor, de acordo com o seu interesse, o que pretende aprender num plano quinzenal. Traçam projetos e planejam também quando querem fazer a avaliação, que pode ser de forma escrita ou oral.

Na Iniciação o plano quinzenal e diário acontecem de modo coletivo, até o estudante demonstrar capacidade de desenvolver seu planejamento individual junto ao seu professor-tutor.

No Núcleo de Iniciação as crianças iniciarão as atitudes e desenvolverão em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade. Também desenvolverão as atitudes e competências básicas

que lhes permitam integrar-se de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar em autonomia. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2016).

O estudante marca o dia, por quem, e como quer ser avaliado e esta avaliação funciona como uma conversa que vai se desencadeando os aspectos dos assuntos abordados, de forma espontânea e suave. Sinalizam se estão preparados e solicitam o dado momento com o tutor. Percebendo os avanços, o professor tutor mostra em que pode ser aprofundado a aprendizagem ou se pode seguir para a próxima etapa do plano traçado.

O termo usado para os momentos de estudos não é chamado de aula, como estamos habituados a ouvir no espaço escolar, pois as aulas não existem. O professor não é o expositor dos conteúdos. O que existe são momentos de aprendizagem onde os estudantes atuam em conjunto com o professor-tutor e se organizam, dando ênfase em fornecer fontes onde se possa pesquisar, desde livro a filmes e sites.

O estudante pode realizar a sua pesquisa em dupla, em trio, em grupo ou até mesmo sozinho. A ideia é fomentar no estudante o gosto por descobrir, por aprender a aprender, dando possibilidade para que conheça o melhor jeito que aprende e tendo a liberdade de ajudar o professor a compreender a maneira mais conveniente para a aquisição da aprendizagem.

Conhecer a si mesmo é incentivado todo o tempo. Diferente da escola tradicional, o centro do conhecimento não está no professor, este, é um parceiro e coadjuvante que aconselha, sendo fonte de pesquisa e um forte apoio para que a aprendizagem possa ser processada.

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso:

afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p.90).

A relação estabelecida entre professores e estudantes exerce uma grande peculiaridade, busca-se todo o tempo elencar e vivenciar os valores. O estudante precisa, na Iniciação, conhecer e principalmente ter compreendido os valores que a Escola Projeto Âncora tem como alicerces: a afetividade, a honestidade o respeito, a responsabilidade e a solidariedade. E estes valores são concebidos dentro de todo o movimento escolar.

É possível encontrar estudantes que ainda estão na aquisição destes valores e há uma insistência e motivação entre os próprios colegas e professores, visando que a evolução individual também pertence à evolução coletiva.

Então, cada estudante também aprende colaborando com o outro e quando encontram falhas na conquista destes valores, buscam auxiliar para que este processo tenha sucesso, criando parcerias e desenvolvendo projetos que fortaleçam a conquista coletiva.

Esforço e disciplina são produtos do interesse, e é com base nesses interesses que a experiência toma um valor educativo: O legítimo princípio do interesse, entretanto, é o que reconhece uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por essa atividade se vai desenvolver. (DEWEY, 1959b, p.65).

Desta forma, os professores auxiliam como professores-tutores e tiram dúvidas dos alunos, bem como, os acompanham no trabalho de construção do planejamento quinzenal e diário. Acompanhando também, o desenvolvimento dos alunos e as solicitações para

avaliação de aprendizagem. Esta avaliação também é escolhida pelo estudante, que sinaliza quando está preparado para fazê-la e se prefere oralmente ou escrita.

Com esta prática o estudante pode compreender a avaliação como uma etapa importante do processo de aprendizagem. Pois, compreende que a partir da avaliação realizada pelo professor, juntamente, à sua autoavaliação, poderá comprovar que pode dar seguimento ao planejamento traçado.

Durante o processo de ser avaliado, o estudante descarta a possibilidade de sabotar o resultado da avaliação, percebendo que se trata de algo desnecessário e que poderá prejudicar ele mesmo a alcançar uma aprendizagem mais aprofundada.

O respeito é algo muito estimado, e quando há algum problema, é chamado a todos os presentes daquele espaço para solucionar os desafios que estão surgindo. De forma sincera, incluindo a afetividade e a solidariedade, começam a refletir sobre o assunto a ser abordado. Num gesto de levantar o braço, todos silenciam e o professor-tutor coloca o problema em questão.

Democraticamente e alimentando a autonomia, a reunião só termina quando é possível chegar num consenso, seja o problema resolvido assim que surge ou podendo ser levado para a assembleia.

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 1989, p. 80).

Essa transitividade de consciência é um dos elementos relevantes para as assembleias, as quais permitem aos alunos discutirem o que pode ser melhorado e de que maneira isso pode acontecer. É mais uma forma de inserir no cotidiano do aluno o fazer democrático. “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. (DEWEY, 1959b, p. 93).

A assembleia é um momento marcado pelos sujeitos pertencentes à Escola Projeto Âncora, onde se encontram para discutir as tomadas de decisões necessárias para que as posturas dos estudantes estejam adequadas às normas que eles mesmos criaram para ajudar na manutenção dos espaços, na harmonia, na convivência e até mesmo na mudança das normas acordadas, quando é percebido que não surtiu grande efeito.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1996, p. 35).

Existe na Escola Projeto Âncora a flexibilidade de adaptar o que não está acontecendo de modo positivo. O assunto é questionado até entrarem em consenso e a decisão sempre está pautada no bem estar de todos.

Dados dos relatórios publicados pelo Projeto Âncora mostram que a alfabetização dos alunos acontece de maneira notória. Alunos acima de 8 anos foram avaliadas e desempenharam da seguinte maneira: em 2012 nos simulados desenvolvidos no Projeto Âncora mostraram que alunos atingiram 43% de alfabetização.

E que, no mesmo ano, avaliados pela Prova Brasil e SARESP (exames aplicados pelo Ministério da Educação e Ciências e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) confirmaram a mesma taxa de 43% de alfabetização.

Já no ano de 2014, nas avaliações internas tiveram 100% de alfabetização e nas avaliações externas 70%. O que comprovam um aumento considerável no índice de alfabetização. Estes dados ajudam a demonstrar a relevância deste projeto na região de Itapecerica da Serra, São Paulo.

O estudante compreendendo os mecanismos do funcionamento da Escola Projeto Âncora e o seu papel perante as decisões necessárias e encontrando o seu amadurecimento no aprendizado, pode seguir para a etapa seguinte.

A etapa seguinte é chamada de Desenvolvimento. Nesta fase o estudante já consegue por em prática o que recebeu na Iniciação sem maiores problemas e precisa colocar em exercício a sua autonomia, dando ênfase ao respeito a si e ao outro.

As crianças que fazem parte do Desenvolvimento, ainda, necessitam de acompanhamento de modo mais suave, entretanto, não menos atencioso. Esta ajuda dos professores-tutores permite que seja consolidado o que foi aprendido e internalizado para que possam ser mais independentes, solidários, responsáveis e autônomos.

No Núcleo de Desenvolvimento, os alunos desenvolverão as competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação e procurarão atingir, nas diferentes áreas curriculares, os objetivos de aprendizagem nacionalmente definidos para o Ensino Fundamental no âmbito de uma gestão responsável de tempos, espaços e objetivos. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2016).

Preparados na Iniciação e no Desenvolvimento, os estudantes seguem para o Núcleo de Aprofundamento. “Em tal atividade compartilhada, o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel”. (DEWEY, 1979, p. 176).

Agora, os estudantes precisam demonstrar maturidade e domínio do que foi aprendido nas etapas anteriores e mostrar que conseguiram desenvolver as habilidades de: autoplanificação, autoavaliação, realizar pesquisas autonomamente, trabalhar em grupo de maneira harmoniosa e respeitando uns aos outros, ter desenvolvido a metodologia de trabalho de projeto.

É um período marcado pela consolidação da autonomia, os estudantes já conseguem organizar os seus planos quinzenais, mas precisam, durante o processo, do olhar orientador do professor. Qualquer dúvida que surge, o professor é solicitado. Caso este professor esteja em outra atividade, o estudante também tem a liberdade de acionar outro professor. O importante é que o estudante possa ser atendido e direcionado.

Os estudantes da Escola Projeto Âncora, na fase do desenvolvimento, conseguem além de organizar o seu planejamento quinzenal e executá-lo, avaliar a sua aprendizagem durante o processo sendo crítico quanto à sua postura durante as atividades que se propôs a fazer.

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no campo da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. (FREIRE, 1996, pp. 36-37).

Podendo também, julgar a própria conduta e medir se a pesquisa elaborada poderia ter acontecido de forma melhor. E também admite que possa fazer melhor, tendo a possibilidade de retomar algumas ações e consolidar de modo consciente e eficaz a sua aprendizagem.

Algumas decisões tomadas entre os estudantes corroboram com a consolidação da existência da autonomia e democracia em seu cotidiano. Pois, além da decisão pelo que está se comprometendo a aprender, os mesmos colocam em seu roteiro uma atividade esportiva ou cultural que possa colaborar com o seu amadurecimento, que possa facilitar a compreensão de novos estudos e novas descobertas.

Os estudantes costumam criar estratégias de estudos a partir da maneira que os mesmos acreditam ser eficaz, significativo e interessante. Esta forma de conhecimento, trás uma maneira global de ver o mundo. Permite que o estudante, [...] “participe de situações significativas onde sua própria atividade origina, reforça e prova ideias – isto é, significações ou relações percebidas”. (DEWEY, 1979b, p. 176).

Na Escola Projeto Âncora, a ausência da aula permite que os estudantes possam ter curiosidade em aprender algo que lhe é substancial e significativo. Traz para si a responsabilidade e a reflexão da importância de saber o que acontece com o mundo, com o seu mundo.

Numa escola onde não há aulas, provas e séries, como as crianças aprendem? Temos maneiras próprias e desenvolvimento de dispositivos de aprendizagem que promovem o interesse da criança/jovem a adquirir conhecimento de forma prática e por meio de pesquisas e saídas pedagógicas. Nossos educandos aprendem a fazer planejamento do dia de forma coletiva e individual, para iniciar as atividades cotidianas. Desta maneira formamos adultos mais

responsáveis e conscientes do abstrato conceito de tempo e espaço. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2017).

E consente uma aproximação das angústias e necessidades de cada estudante, tornando a necessidade de obter o conhecimento algo necessário à sua vivência e sobrevivência. Permitindo ao aprendiz, realizar descobertas e colocá-las em prática, gerando o pensamento autônomo e crítico de como tomar decisões apropriadas para a sua vida.

Este novo modelo pedagógico, tem mostrado a possibilidade de uma renovação mais atual de promover a educação, quando valoriza a escola como instituição que perpassa conteúdos e notas e se preocupa com a formação de pessoas. Pacheco, afirma que:

A Escola é construção social, currículo é construção histórica e reflete ideologia. Até há pouco tempo e excetuando algumas esparsas experiências, a Educação escolar era entendida apenas como treinamento no domínio cognitivo, sendo ostracizadas as dimensões do afeto, da emoção e até mesmo da espiritualidade. Ignorava-se que currículo não é apenas conteúdo, mas também múltiplas experiências proporcionadas ao aluno. Entre elas, a aprendizagem da autonomia. (PACHECO, 2012, p.16).

Ao passar pelo desenvolvimento, o estudante encontra-se apto a dar continuidade no período chamado aprofundamento. Este período é compreendido pela finalização, ou seja, da consolidação dos valores: responsabilidade, honestidade, solidariedade, afetividade e respeito e das competências exigidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de investigação foi realizado visando sentir como é fazer parte da Escola Projeto Âncora e permitiu a pesquisadora analisar o comportamento dos atores que fazem parte dela e a influência de cada ação realizada na Instituição no processo da construção da aprendizagem.

Foi possível captar entre estudantes, professores e funcionários um alto grau de democracia e autonomia, ao ponto da pesquisadora intervir em alguns momentos com perguntas sobre como pode ter sido desenvolvido tamanha proeza entre todos os participantes.

Ficou explícito, que os estudantes desenvolvem um sentimento e aguçam o gosto por desenvolver competências através da motivação pelo que gostam de fazer, realizando aprendizagens com equipamentos tecnológicos, quando se identificam com isso ou até mesmo quando gostam de estar aprendendo coletivamente e utilizam formas de inovação nos trabalhos realizados em grupo.

Cada ação é pensada e planejada, permitindo que o conhecimento de si mesmo, do que gosta de fazer e do que pretende desenvolver em si fomenta no estudante o autoconhecimento e este instrumento é facilitador do respeito por si e pelo outro ser.

Uma prática que também corrobora com o desenvolvimento do estudante é o incentivo na visão do *ser social*, do que se pode fazer pelo outro e com o outro. Das habilidades e valores que podem servir de alicerce para o desenvolvimento da construção do *ser humano* presente em cada estudante da Escola Projeto Âncora.

Outro fator expressivo da Instituição é a prática de uma docência exercida através da reflexão. O professor não se coloca acima da linha do conhecimento, ele é tão aprendiz quanto o estudante e a ausência da palavra *aula* é, de fato, a expressão da ausência dela. Professores e estudantes são parceiros que se acompanham neste processo de aprender.

Na Escola Projeto Âncora não existe aula, existe a construção do conhecimento no espaço em que o estudante se sinta bem para desenvolvê-lo. Seja numa sala de música, no circo, embaixo de uma árvore ou qualquer espaço que colabore com a construção do seu conhecimento.

Além disso, a Escola Projeto Âncora cuidou de desenvolver estas práticas, primeiro, entre os próprios professores e demais funcionários. A autonomia e a democracia funcionam de igual modo entre professores, alunos, e demais funcionários, criando uma rede de respeito e colaboração.

Comprovando o que afirma Papert, que é “necessária uma escola de mudanças, que vá da micromudança até à megamudança” (PAPERT, 1996, p. 209). E esta construção surgiu de passos que puderam concretizar no que podemos verificar nesta Escola, a construção de atitudes mínimas e máximas estabelecidas consolidadas na aprendizagem desenvolvida.

Outro ponto singular da Escola Projeto Âncora é que a sua construção foi fundamentada em autores brasileiros e sendo respeitada a cultura deste país, a Escola que antes havia sido inspiração na Escola da Ponte de Portugal, consolidou os seus mecanismos ao atender a clientela brasileira com base nas singularidades encontradas no Brasil, se distanciando da ideia de que seria uma Escola da Ponte no Brasil para ser a singular Escola Projeto Âncora.

E mesmo havendo a busca por um ideal de Educação, a Escola Projeto Âncora está em constante mudança e se permite transformar de acordo com os diálogos entre todos os membros que fazem parte desta Instituição. Sendo então, um grande desafio de encontrar dia a dia a solução por conflitos e necessidades, com base na autonomia, na democracia e no respeito aos valores que busca desenvolver e para isso utiliza os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's e a Lei de Diretrizes e Bases- LDB.

Tais processos observados na Escola Projeto Âncora puderam ser comparados ao modelo Fabril que, ainda permanecem na maioria das Escolas, e elencar fatores que mostram

uma ruptura com o processo da forma de fazer a Educação da Escola atual, podendo assim deixar claro que a resposta positiva desta pesquisa, que aos preceitos que a seguem é que a Escola Projeto Âncora utiliza abordagens significativas de aprendizagens e políticas de inclusão educacional, tendo em sua abordagem um novo jeito de fazer a Educação.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3ª. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades pedagógicas; vol. 21.

_____. **Vida e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Nacional. 1959b.

FREIRE & PAPERT. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Desmistificação da Conscientização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LAPASSADE, Georges. **As microsociologias**. Trad. Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Líber Livro, 2005.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas**. 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess. - Salvador: EDUFBA, 2009.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, 1996.

PACHECO, J. **Díálogos com a Escola da Ponte**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Dicionário de valores**. 1ª. Ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

_____. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **José Pacheco e a Escola da Ponte**. Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml>. Acessado em: 19 Ago. 2016.

PACHECO, J.; PACHECO. M. F. **Escola da Ponte: uma escola pública em debate.** São Paulo: Cortez, 2015.

PAPERT. Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Trad. Sandra Costa. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, J. **Seis estudos de Piaget.** 25^a.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PROJETO ÂNCORA. **Carta de princípios do Projeto Âncora.** Disponível em: <http://projetoancora.org.br/documentos/projeto-ancora-carta-principios.pdf>. Acessado em: 23 Ago. 2016.

_____. **Quem somos.** Disponível em: <http://www.projetoancora.org.br/institucional.php?lang=port>. Acessado em: 23 Ago. 2016.

_____. **Relatórios de atividades 2014-2015.** Disponível em: <http://projetoancora.org.br/documentos/projeto-ancora-relatorio-2015.pdf>. Acessado em: 23 Ago. 2016.

_____. **Pedagogia Ampliada.** (2017). Disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/blog/escola/pedagogia-ampliada.html>. Acessado em: 27 Mai. 2017.

QUEVEDO, T. **Escola Projeto Âncora: gestão, nascimento e desenvolvimento.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP – FEUSP. (2014). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-124532/pt-br.php>. Acessado em: 18 Jul. 2016.

TOFFLER, A. **O Choque do futuro.** 2. Ed. São Paulo: Record, 1970. Trad. de Eduardo Francisco Alves. 7^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ISSN 2359-82



dAEPE Departamento de Administração
Escolar e Planejamento Educacional

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DE ALAGOAS:

A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO

PRISON SYSTEM EDUCATION IN THE STATE OF ALAGOAS:

TEACHERS' FORMATION IN FOCUS

Maria da Conceição Valença da Silva¹

Ana Karla Loureiro da Silva²

Dimas de Lima Santos³

Tuanne Priscila⁴

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar proposições para a formação inicial e continuada dos professores das unidades prisionais do estado de Alagoas. Trata-se de pesquisa de caráter qualitativo, com abordagem dialética. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas pesquisa bibliográfica, leitura de relatórios escolares e aplicação de questionário. A análise das informações deu-se a partir da análise documental. O estudo evidenciou que a ênfase da formação inicial no Sistema Prisional de Alagoas está nas normas para atuação docente na prisão; a formação continuada não dispõe de programa sistematizado, mas discute a educação formal para a ressocialização dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Sistema Prisional de Alagoas.

Abstract: This study aims to analyze propositions to the initial and continuing teachers' formation of the prisons in the state of Alagoas. It is a qualitative research with a dialectical approach. As methodological procedures, bibliographic research, reading of scholar reports and

¹ Professora da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Vice-diretora do Centro de Educação da Ufal. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Educação em Prisões. Vice-coordenadora do Projeto de Extensão Reconstruindo Elos. Telefone: (81) 99730-6162. E-mail: conceicao.valenca@yahoo.com.br.

² Assistente Social. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pelo Centro Universitário Cesmac. Estudante do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Educação em Prisões. Telefone: (82) 98802-3717. E-mail: anakaraloureiro@hotmail.com.

³ Licenciado em Filosofia e Especialista em Filosofia Contemporânea pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Estudante do 6º Período do curso de Pedagogia da Ufal. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Educação em Prisões. Telefone: (82) 98213-7112. E-mail: dimasfilos@gmail.com.

⁴ Professora da Rede Pública Estadual de Educação de Alagoas. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Educação em Prisões. Telefone: (82) 99971-0288. E-mail: priscilatuanne@gmail.com.

application of a questionnaire were done. The analysis was performed through a documentary analysis. The study demonstrated that the emphasis on the initial formation in the prison system in Alagoas is concentrated on the norms of the teachers' performance; the continuing formation does not have a systematic program, but it debates a formal education for the individuals' resocialization.

Keywords: Education. Teachers' Formation. Alagoas Prison System.

INTRODUÇÃO

De acordo com o estabelecido no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação é direito de todo e qualquer cidadão brasileiro e sua oferta é dever do Estado. Conseqüentemente, a educação é direito daqueles que se encontram em situação de privação de liberdade nas unidades prisionais do Brasil.

No contexto da educação nas prisões, apesar da obrigatoriedade da oferta da educação escolar, cabe evidenciar que o sistema prisional brasileiro encontra-se em processo de degradação, caracterizado pela violência, e tem como finalidade combater a criminalidade. Entretanto, as estruturas das prisões caracterizam-se mais como depósitos de pessoas, espaço e instrumento de castigo para os acusados. A esse respeito, Foucault (2010, p. 131) comenta que “a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade”.

Neste estudo, entendemos que compete principalmente às instâncias responsáveis pelo sistema prisional e pelos processos educacionais ofertados e desenvolvidos no âmbito das prisões viabilizar o processo de ressocialização da população carcerária, uma vez que é muito provável que todos retornem ao convívio em sociedade. De acordo com Silva (2006), é preciso propiciar a estes sujeitos reverem sua visão e inserção do/no mundo e favorecer uma vivência destituída de opressão e violência nas mais diversas instâncias sociais. Há, ainda, nesse processo educacional, a necessidade de conhecimento dos encarcerados, no sentido de lhes possibilitar uma progressiva melhoria como seres humanos.

Pesquisas acerca da educação no Sistema Prisional Brasileiro (SILVA, 2006; BARROS FILHO; SILVA, 2014) têm evidenciado que ainda são limitadas as iniciativas implementadas no cenário educacional, com abordagens superficiais dos problemas carcerários. Até parece que se pretende perpetuar a marginalidade, a exclusão devastadora, uma vez que não é dada a devida atenção ao cumprimento da função social da instituição prisional, ou seja, a ressocialização das pessoas em situação de privação de liberdade e a execução penal pautada em princípios éticos (SILVA, 2006).

O princípio de ressocialização tomado como referência neste estudo é o de Souza (1998, p. 45), para quem o processo de ressocialização é

Mergulhar as pessoas em outras experiências, ajudá-las a tomar a palavra, reaprender a palavra para expressar as novas experiências, dizê-las, porque, ao reformulá-las, expressa a nova cognição que está sendo construída, sobre a natureza, o mundo, seu eu, a sociedade. É processo de reconhecimento. Não basta compreender de outra forma, é preciso fazer de outra maneira. É processo de reinvenção. A conjunção desses dois processos sociais conforma um processo social mais amplo que é a ressocialização.

Para este autor, a ressocialização vai além de um mero retorno à convivência em sociedade: é, sobretudo, um processo em que os sujeitos ressignificam sua maneira de ver, de ser e de estar no mundo, para poder atuar de um outro jeito, pautado em outros valores de convivência e relações. Nesse processo ressocializador, a atuação do professor é imprescindível, pois, como profissional da educação, ele precisa priorizar a formação humana/cidadã dos estudantes, situação que, por sua vez, requer um olhar atento para a formação docente.

Neste contexto de discussões e reflexões acerca do cenário e das necessidades relacionadas à educação no sistema prisional brasileiro, apresentamos o presente trabalho – um recorte da pesquisa realizada por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic) intitulado Políticas públicas para a educação no sistema prisional: da legislação às ações implementadas no Estado de Alagoas, financiado pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Dentre os elementos analisados durante a pesquisa, chamaram nossa atenção aqueles vinculados à formação dos professores do sistema prisional, sobretudo conceitos e procedimentos ligados à formação inicial e continuada dos docentes do complexo prisional alagoano, e interessou-nos trazê-los à tona neste trabalho.

Para tanto, este estudo buscou analisar as proposições para a formação “inicial” e continuada dos profissionais da educação das unidades prisionais de Alagoas, tomando como principais referências a Resolução nº 02/2014 do Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE/AL) e o Plano Estadual para Educação nas Prisões (PEEP), de 2015.

No que diz respeito à abordagem e metodologia da pesquisa, trata-se de um estudo de caráter qualitativo, com abordagem dialética, cujos procedimentos metodológicos foram: pesquisa bibliográfica (BOGDAN; BIKLEN, 2010), aplicação de questionário junto a gestores da Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social de Alagoas e da Escola Paulo Jorge (que gerencia a oferta da educação escolar no sistema prisional), em Maceió, além da leitura dos relatórios do trabalho desenvolvido pelas professoras que atuam no âmbito das prisões, referentes ao período de 2014 a 2016. A análise das informações obtidas foi realizada por meio da Análise Documental (GIL, 2008).

Como contributos teóricos contamos, dentre outros autores, com Freire (1987), Aguiar (2006), Saviani (2009), Souza (2009), Imbernòn (2009; 2010; 2011), para subsidiar as discussões acerca da formação de professores/as, e especificamente no âmbito da prisão pautamos as discussões respaldados nas contribuições de Silva (2006), na Resolução CEE nº 02/2014 e no PEEP/2015, referidos anteriormente.

Por fim, são tecidas algumas considerações circunstanciais, com destaques de políticas públicas estaduais alagoanas para a formação de professores, bem como de iniciativas na UFAL como contributos para a atuação docente nas unidades prisionais.

Formação de professores: situando a discussão

Entendendo que a formação de professores abrange diversos aspectos, fazemos aqui breves reflexões acerca desta categoria, de modo a situar a discussão do ponto de vista histórico-conceitual numa perspectiva mais global e também no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

No que diz respeito à formação de professores, dentre outros aspectos, Saviani (2009, p. 143-144) destaca dois modelos:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: neste modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar;
- b) modelo pedagógico-didático: este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Não obstante, entendemos que tanto a preparação pedagógico-didática quanto os conhecimentos culturais e o domínio dos conteúdos específicos são fundamentais para a formação docente, no sentido de viabilizar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, que se efetiva por meio da relação pedagógica do processo educacional. Por sua vez, tal processo requer, para além destes aspectos, o conhecimento das necessidades e possibilidades da comunidade escolar que está sob a responsabilidade docente.

Corroborando com esta discussão, Souza (2009) destaca que a formação de professores não passa apenas pela prática docente, mas adentra no que ele chama de “práxis pedagógica” – que é adquirida nas várias instituições que formam o profissional, bem como nas experiências ao longo de sua vida. Já Aguiar (2006) ao referir-se à formação continuada acrescenta que a formação contínua é elemento de um grande conjunto, a saber: programas e políticas educacionais; condições materiais de trabalho; salário e organização do trabalho pedagógico.

De acordo com o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu art. 61, Parágrafo Único:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Considerando as determinações estabelecidas na lei supracitada, verifica-se que a formação dos professores deverá ocorrer respaldada em fundamentos que propiciem uma atuação profissional competente, enquanto ação social que prime pela qualidade do trabalho desenvolvido e, sobretudo, pela formação dos estudantes, inclusive daqueles que se encontram em situação de privação de liberdade.

Para Paulo Freire (1987), o processo de formação de professores deve propiciar ao docente que este seja um sujeito reflexivo e mediador, considerando que o educando e o educador se educam simultaneamente. É nessa perspectiva de formação que este trabalho está respaldado, pois entendemos que o sujeito não é um simples depósito e que o papel do professor é, principalmente, o de mediar as diversas formas de conhecimento, de modo a favorecer a formação do/a estudante.

Também Candau (2007) corrobora com as discussões em torno da formação docente, ao destacar que *o locus* da formação dos professores a ser privilegiado é a própria escola; que todo processo de formação continuada precisa levar em conta o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; e, ainda, que é preciso considerar as diferentes etapas de desenvolvimento profissional, uma vez que não se pode tratar da mesma maneira professores que se encontram em variadas etapas de atuação profissional docente.

Do ponto de vista das particularidades da formação de professores que atuam no âmbito prisional, fazemos alguns destaques e reflexões tomando como base os dispositivos constantes na Resolução Normativa CEE nº 02/2014 e no PEEP (2015), no que concerne à formação “inicial” e

continuada, respaldados também pelos contributos de Imbernòn (2010; 2011), dentre outros que pontuam estes aspectos, bem como pelas contribuições de Silva (2006), a partir de seus estudos que contemplam a formação de docentes que atuam em unidades prisionais, cuja discussão faremos a seguir.

Base Legal Nacional para a Educação nas Prisões: principais destaques

Embora o objetivo deste estudo seja analisar as proposições para a formação “inicial” e continuada dos profissionais da educação das unidades prisionais de Alagoas, consideramos pertinente mencionar, antes, o primeiro dispositivo legal que trata sobre a educação nos sistemas prisionais brasileiros: a Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, no sentido de situar a oferta da educação no âmbito prisional, bem como citar os principais dispositivos legais nacionais que orientam a oferta educacional nas instituições prisionais brasileiras.

É mister destacar que a LEP, em seu capítulo II, seção I, dispõe que é “dever do Estado fornecer assistência educacional ao apenado e ao egresso”. Nessa perspectiva, os entes federativos, dentre eles o Estado de Alagoas, baseados também em outros dispositivos legais nacionais, desenvolveram políticas públicas para a oferta da educação nos estabelecimentos penais.

Para além da LEP, os Ministérios da Educação e da Justiça, visando a ampliar e universalizar a educação, estabeleceram diretrizes para subsidiar os entes federativos, dentre as quais destacam-se a Resolução Normativa nº 03/2009, que estabelece as disposições sobre “as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2009, p. 1) e a Resolução Normativa nº 02/2010, que dispõe sobre “as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos

penais” (BRASIL, 2010, p. 1), orientando, assim, os mecanismos a serem considerados pelas federações brasileiras para a oferta de educação nas prisões.

Ainda com a necessidade de ampliar e qualificar a oferta de educação no sistema prisional, o governo federal aprovou o Decreto nº 7.626/2011, que “institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional” (BRASIL, 2009, p. 1). Nesse cenário, quatro anos mais tarde, foi aprovada a Lei nº 13.163/2015, que “modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias” (BRASIL, 2015, p. 1). Mediante dispositivos legais, as pessoas que estão em privação de liberdade também conseguem remição de sua pena, de acordo com a Resolução Normativa nº 04/2016, que “dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a remição de pena por estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional” (BRASIL, 2016, p. 1).

Como exposto, ao longo dos últimos oito anos, aproximadamente, houve certa atenção à educação nas prisões por parte de alguns órgãos públicos. Embora seja notório o crescimento de dispositivos legais a esse respeito, ainda há muito o que ser feito na perspectiva de um processo educacional que viabilize, de fato, a ressocialização dos sujeitos privados de liberdade.

No caso específico de Alagoas, o Estado, por meio de seus órgãos representativos, tomando como base a legislação nacional, instituiu a Resolução Normativa CEE nº 02/2014, que:

Dispõe sobre a oferta de Educação Básica e Superior, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Profissional/Tecnológica e a Distância, para pessoas privadas de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado de Alagoas e dá outras providências correlatas. (ALAGOAS, 2014, p. 1).

Nesse sentido, Alagoas dispõe de legislação própria para a oferta de educação nas unidades prisionais, em diferentes níveis e modalidades educacionais. Na referida Resolução, constam determinações inerentes à formação docente, aspecto de que trataremos a seguir, orientados pelo objetivo deste estudo.

A formação de professores no contexto do sistema prisional de Alagoas

Atualmente, a legislação que referenda a oferta da educação nas prisões no Estado de Alagoas é a Resolução Normativa CEE nº 02/2014. No que concerne à formação de professores que atuam no sistema prisional, em seu art. 5º fica estabelecido que:

Deverão ser ofertados aos educadores, gestores, técnicos e pessoal de apoio que atuem nos estabelecimentos penais programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal e a importância da educação formal no processo de ressocialização do sujeito.

No citado artigo, é determinado que os profissionais, inclusive os professores, aqui referidos como educadores, disponham de formação “inicial” e continuada, de modo que tais formações colaborem com a atuação destes no âmbito prisional.

Outro documento que dispõe sobre a formação de professores é o Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP), de 2015. De acordo com este plano, as orientações inerentes à “formação inicial” dizem respeito à preparação dos professores, mediante normas estabelecidas pelo sistema prisional para atuação nas unidades prisionais. A título de exemplo, eis algumas das atribuições a serem seguidas pelos docentes:

- a) Atender ao que estabelece o Termo de Conduta (documento elaborado nas normas de rotina do sistema prisional e apresentado aos profissionais antes do início de sua atuação);
- b) Estar devidamente fardado com os uniformes disponibilizados pela Seris;
- c) Chegar à Unidade Prisional 30 min. antes do horário da aula;
- d) Imediatamente a sua chegada à Unidade Prisional entregar ao agente penitenciário Controle de Entrada e Saída do Reeducando na Sala de Aula (modelo abaixo) colocando, exatamente, o horário de sua chegada e rubricar;
- e) Solicitar que o agente penitenciário assine o Controle de Entrada e Saída do Reeducando na Sala de Aula, exatamente, no horário que os reeducandos forem conduzidos para a sala de aula. (PEEP, 2015, p. 44).

Como verificado, no âmbito do PEEP (2015) a formação “inicial” é entendida como formação para esclarecimentos e orientações inerentes às normas de comportamento dos

professores, de modo a contemplar a política de execução penal. Em outro sentido, de acordo com Imbernón (2011, p. 69), a formação inicial deveria fornecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado, ao tempo em que “[...] gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem”.

Quanto à formação continuada, em seus estudos/pesquisas, Imbernón (2010) destaca que ela passou por várias reformulações desde os anos 1970. O autor separa essa fase em três momentos principais em relação à formação continuada de professores: 1970 (o início da preocupação com a formação, marcada por um modelo individual, onde cada um procurava, por si mesmo, a própria formação); 1980 (nessa fase, as universidades começam a criar programas de formação continuada) e do ano 2000 até os tempos atuais (marcados por uma crise no modo de ensinar).

Com a crise que assola o modo de ensinar, ganha espaço um modelo de formação que se agarra à formação continuada de pesquisa-ação, ou seja, na identificação do problema e consequente pesquisa para solucioná-lo. Assim, o educador “[...] comporta um papel mais ativo do professorado no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas pesquisadores de intervenções educativas” (IMBERNÓN, 2009, p. 56). Nessa perspectiva, a formação continuada passa a ser entendida não como um processo de acumulação, mas como uma reconstrução permanente do conhecimento sobre as práticas de trabalho.

Para Freire (1997, p. 8), um dos pressupostos para um educador é justamente a reflexão crítica sobre a prática. O autor afirma que:

o pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica implica do pensar certo, envolvendo o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores deve considerar o pensamento crítico sobre sua prática, dando valor e repensando os conhecimentos de seus estudantes, de modo a viabilizar a construção de uma prática crítica.

Remetendo-nos aos registros dos relatórios das professoras das unidades prisionais e às respostas das gestoras ao questionário aplicado durante esta pesquisa, apesar da Resolução Normativa CEE nº 02/2014, os docentes do sistema prisional ainda não dispõem de um programa de formação continuada. As formações que ocorreram durante o período de 2014 a 2016 foram pontuais, sem a orientação sistematizada de uma proposta que vise à necessária formação contínua dos professores. Contudo, tais formações abordaram conteúdo da Educação Básica, no sentido de refletir/discutir a importância da educação formal para o processo de ressocialização dos sujeitos.

Ainda de acordo com a referida Resolução, em seu art. 5º, § 1º:

Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função, podendo auferir uma gratificação adicional, considerando a natureza do trabalho, como está estabelecida nas diretrizes do Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias – CNPCP e do Conselho Nacional de Educação – CNE. Para tanto será necessária oferta de seleção interna no quadro do magistério da rede estadual e regulamentação do valor da gratificação, inclusive, para os que também atuam nos cursos profissionalizantes.

O perfil profissional dos professores também é outro aspecto que requer atenção, uma vez que vários docentes que atuam nas unidades prisionais são contratados pelo estado como “monitores”, categoria criada pelo governo alagoano, com vínculo de trabalho temporário para atuação docente. Essa situação tem provocado mais dificuldades no processo educacional desenvolvido no sistema prisional, tanto pelo fato da descontinuidade do trabalho docente, em virtude da saída dos “monitores” ao término do contrato de trabalho, como pela desconsideração da necessidade de contratação de professores efetivos para atuarem nas escolas.

Quanto à carência de docentes efetivos, esse aspecto é referido no art. 5º, § 1º, da referida Resolução, quando determina que deve acontecer “seleção interna no quadro do magistério da rede estadual e regulamentação do valor da gratificação, inclusive, para os que também atuam nos cursos profissionalizantes”. Esta determinação não tem sido levada em consideração pelos órgãos públicos responsáveis pela educação nas prisões em Alagoas.

Outra determinação constante na Resolução Normativa CEE nº 2/2014, em seu art. 5º, é a de que:

Será realizada a formação de todos os profissionais de educação que atuam no sistema Prisional em parceria com a Escola Penitenciária, através de um programa de formação que contemple questões de educação básica, direitos humanos e segurança.

Constatamos, mais uma vez, que a formação dos profissionais da educação é referida na legislação, mas que ainda não há um programa de formação continuada que oriente tal processo, como afirma a gestora “A” quando indagada, no item 13 do questionário aplicado, sobre a existência de um programa de formação continuada para os professores das unidades prisionais, “a Formação Continuada é realizada nas Reuniões de Orientação de Trabalho Pedagógico previstas no calendário letivo da escola, através da coordenação pedagógica e, em algumas situações, com a participação de técnicos da Seris”. Tal afirmação é reforçada pela gestora “B”, que afirma existir um “calendário de ROTP (Reuniões de Organização do Trabalho Pedagógico). Entretanto, é ratificada a inexistência de um programa sistematizado de formação continuada, como determina a legislação alagoana.

Por outro lado, cabe ressaltar que as questões de educação básica, direitos humanos e segurança têm sido contempladas nos momentos pontuais de formação para os professores que atuam nas escolas em prisões.

De acordo com Silva (2001, p. 105-106), a formação dos professores necessita de uma atenção reforçada, pois:

As diferentes condições de escolarização e desigualdade social que o professor enfrenta face a seus alunos têm tornado a ação docente muito mais complexa. Isto nos remete à compreensão da necessidade de um repensar da formação de professores por parte das instâncias formadoras, dos próprios professores e alunos, bem como das políticas voltadas para a formação dos profissionais da educação.

Nessa perspectiva, é mister considerar as necessidades e os interesses dos estudantes para que a prática docente não fique restrita à repetição e ao mero repasse de informações contidas e limitadas ao material proposto para o trabalho, que muitas vezes está fora do contexto da realidade dos estudantes em situação de privação de liberdade e, menos ainda, orientada por proposições próprias da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Deve-se reconhecer, imprescindivelmente, a diversidade dos indivíduos, pois:

em linhas gerais, a finalidade da escola na prisão busca propiciar às pessoas privadas de liberdade o desenvolvimento da consciência crítica favorável ao exercício da cidadania e ao desempenho profissional, referenciada na concepção de educação Freireana. (SILVA, 2006, p. 164).

Ainda no que diz respeito à formação dos professores que atuam nas unidades prisionais, Silva (2001) destaca a necessidade de um repensar dessa formação, dada a influência da atuação docente na formação dos estudantes e na construção da formação cidadã. Por vezes, a falta de preparação dos docentes que atuam com determinadas modalidades de ensino, cujos estudantes têm perfis diferenciados, tem revelado práticas infantilizadas, desprovidas de suportes teórico-metodológicos que favoreçam o processo educacional.

No Plano Estadual de Educação nas Prisões (2015) é tecida crítica acerca da falta de atenção das universidades no que diz respeito à formação de professores, tendo em vista as peculiaridades dessa prática docente nas unidades prisionais, especificamente de Alagoas. A esse respeito, bem como em observância às considerações apresentadas nos documentos analisados, destacamos algumas ações implementadas na UFAL, mencionadas na sequência.

Reconhecendo que a Educação de Jovens e Adultos é a modalidade específica para o atendimento aos apenados e as peculiaridades para a atuação docente em unidades prisionais, e como resposta a algumas necessidades constatadas durante a pesquisa, a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), por meio do Centro de Educação (Cedu), que já dispõe, em sua matriz curricular, de duas disciplinas eletivas de Educação de Jovens e Adultos – EJA 1 e EJA 2 –, implantou, no segundo semestre de 2017, a disciplina eletiva de Políticas Públicas para Educação em Prisões, além da criação do Grupo de Pesquisa Educação em Prisões (certificado pelo CNPq), ambas as iniciativas aprovadas por unanimidade pelos órgãos colegiados do Centro de Educação da Ufal.

O atendimento educacional aos apenados e egressos das unidades prisionais de Alagoas

Para melhor esclarecimento acerca do cenário desta pesquisa, consideramos pertinente também destacar que atualmente o atendimento educacional nas unidades prisionais de Alagoas ocorre em três dos oito presídios que compõem o sistema prisional de Maceió, capital do Estado, contando, inclusive, com uma escola de referência, localizada no bairro Santa Lúcia, denominada Paulo Jorge dos Santos Rodrigues.

De acordo com o art. 1º, § 1º da Resolução Normativa CEE nº 02/2014, o atendimento às pessoas em privação de liberdade será ofertado:

Preferencialmente, nos estabelecimentos penais, em ambientes disponibilizados pela administração penitenciária, caracterizados como classes/turmas e/ou respeitando as especificidades e peculiaridades de cada modalidade, podendo celebrar convênios/parcerias com instituições governamentais ou não governamentais para a sua oferta. (ALAGOAS, 2014).

No que diz respeito a esse atendimento educacional, identificamos, por meio dos relatórios da educação formal, que tem sido constante, e de forma sistematizada, orientado legalmente desde a instituição da citada Resolução. No entanto, a oferta nem sempre acontece

concomitantemente em todas as unidades, ou seja, em alguns períodos, a proposta da educação tem sido realizada em determinadas unidades, em detrimento de outras, por razões diversas, dentre as quais o número reduzido de agentes penitenciários para acompanhar os presos no deslocamento até a sala de aula.

Quanto ao atendimento aos egressos, está estabelecido legalmente que:

devem ser desenvolvidas estratégias de continuidade para os alunos que recebam alvará de soltura durante o seu processo de escolarização. Para esta situação, o serviço de reintegração social deverá, com a gerência de educação e a escola de referência, fazer a transferência do aluno para a rede pública de ensino, se preciso mediados pelas Coordenadorias Regionais de Educação, ou então expedir o histórico do aluno se for essa sua decisão. (ALAGOAS, 2014).

Até onde nos foi possível identificar, o que tem ocorrido com relação ao atendimento educacional junto aos egressos é a disponibilização do histórico escolar, de modo a oportunizar ao estudante que recebe alvará de soltura poder dar prosseguimento aos estudos em outra unidade escolar.

No que concerne à atuação dos profissionais de educação nas unidades prisionais, cabe ressaltar que são muitos os desafios encontrados e a serem enfrentados, consideradas as circunstâncias do cenário em que acontece o atendimento educacional: as unidades prisionais.

Não obstante, há de se considerar que a prática docente em ambientes prisionais requer dispositivos de controle que visam a garantir a manutenção da ordem nas instituições, bem como a segurança de profissionais, agentes e educandos, por isso dispõe de mecanismos de controle e procedimentos peculiares, por se tratar de um espaço diferente do habitual nas demais instâncias educativas.

Diante desse contexto, é possível afirmar que a formação “inicial” e continuada dos professores necessita levar em consideração aspectos/características da população em atendimento educacional, sobretudo suas necessidades nas relações interpessoais, suas visões de mundo, de ser humano, suas expectativas, dificuldades específicas de aprendizagem, etc., na perspectiva de favorecer um processo de formação e ressocialização para estas pessoas que se

encontram em situação de privação de liberdade mas que, mais cedo ou mais tarde, retornarão ao convívio social.

Considerações finais

Do que nos foi possível evidenciar ao longo deste estudo/pesquisa, entendemos que há esforços desenvolvidos pelas instâncias governamentais para contribuir com a formação e a ressocialização das pessoas em privação de liberdade. Para tanto, dispõem sobre a formação “inicial” dos professores, entendida como preparação e orientação quanto às normas para o controle e registro de participação dos estudantes nas ações escolares.

Quanto à formação continuada, embora ainda não disponha de um programa com objetivos e estratégias definidos, as formações têm acontecido de forma esporádica, mas demonstrando a importância e a necessidade de ações que primem pela qualidade da formação dos docentes.

A partir das respostas das gestoras participantes da pesquisa às questões apresentadas no questionário aplicado, verificamos que há carência no que diz respeito à formação dos professores que atuam nas unidades prisionais de Alagoas.

Por outro lado, foram significativas as iniciativas de implantação da disciplina eletiva de Políticas Públicas para Educação em Prisões e a criação do Grupo de Pesquisa Educação em Prisões (certificado pelo CNPq), aprovados pelo Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) como expressões de políticas voltadas para a melhoria da formação de professores que poderão atuar nas unidades prisionais do Estado de Alagoas, bem como em outras instâncias educativas e espaços de formação.

Unindo forças para atender à proposta pedagógica de formação de um sujeito crítico e reflexivo, que possa se valer dos conhecimentos adquiridos em seu cotidiano, a formação do professor precisa considerar necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento dos

sujeitos, numa perspectiva integral, bem como auxiliá-los na construção de um pensamento crítico que viabilize a formação cidadã. Nesse processo, a formação docente é imprescindível.

Referências

AGUIAR, Maria da Conceição C. de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, p. 155-173, 2. sem. 2006.

ALAGOAS. **Resolução Normativa nº 02**. Conselho Estadual de Educação. Alagoas, 2014.

_____. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Secretaria de Estado da Ressocialização e Inclusão Social (SERIS), Maceió, AL, 2015.

BARROS FILHO, Armando Dantas; SILVA, Maria da Conceição Valença da. Política educacional e ressocialização: um estudo das políticas educacionais, de esporte e de lazer na educação de homens e mulheres em privação de liberdade. In: DUARTE, A. M. T.; BARROS, A. M.; BAZANTE, T. M. G. D. (Orgs.). **Gênero em debate: dialogando sobre educação, inclusão social e direitos humanos**. Recife: Ed. Dos Organizadores, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Congresso Nacional, 1984.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Resolução Normativa nº 03**. Brasília: Congresso Nacional, 2009.

_____. **Resolução Normativa nº 02**. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

_____. **Decreto nº 7.626**. Brasília: Congresso Nacional, 2011.

_____. **Lei nº 13.163**, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília: Congresso Nacional, 2015.

_____. **Resolução nº 04**. Brasília: Congresso Nacional, 2016.

CANDAU, Vera M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. (Orgs.) **Formação Continuada de Professores: tendências atuais**. 2. reimpr. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores** - Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. **A prática docente de EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru**. Recife: Centro Paulo Freire/Bagaço, 2006.

_____. EJA em penitenciária e a formação de professores: desafios de uma experiência. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira; SILVA, Alexandre Magno Tavares da. (Orgs.). **Educação como diálogo e produção de saberes**. João Pessoa: Ideia, 2001.

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ISSN 2359-82



dAEPE | Departamento de Administração
Escolar e Planejamento Educacional

SOUZA, João Francisco. **Práticas pedagógicas e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2009.

O REUNI E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

THE REUNI AND PRECARIZATION OF TEACHING WORK

Cláudio Martin Rocha¹

Resumo

O artigo apresenta a discussão de pesquisadores sobre a relação entre o trabalho docente e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de conjecturar se houve precarização do trabalho do professor. A pesquisa aborda a graduação e as IFES. Apurou-se que o referido Programa, ao mesmo tempo que expandiu vagas aos postulantes à graduação, influenciou o trabalho docente na medida que intensificou atividades na sua rotina. Para atender a grande quantidade de alunos por sala, priorizou o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão e muitas vezes absorveu trabalhos de cunho administrativo.

Palavras-chave: Trabalho docente, precarização, REUNI.

Abstract

The article presents the discussion of researchers about the relationship between teaching work and the Federal University Restructuring and Expansion Support Program (REUNI), in order to conjecture whether there was a precariousness of the teacher's work. The research is bibliographical, descriptive and qualitative, approaching graduation and federal higher education institutions (IFES). It was found that this Program, while expanding vacancies for postulants to graduation studies, influenced the teaching work as it intensified activities in its routine. In order to attend the large number of students per classrooms, prioritized teaching to the detriment of research and extension and often absorbed administrative work.

Key words: Teaching work, Precariousness, REUNI

¹ Mestre em Informática. Doutorando em Educação. Linha de Políticas Educacionais. Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: cmartin@ufpr.br. Telefone (41) 3360-5141.

INTRODUÇÃO

O objetivo do texto é relatar o que se tem pesquisado sobre precarização do trabalho docente frente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). As pesquisas que foram analisadas provêm principalmente de artigos e dissertações publicados, buscados no Google Acadêmico², com resultados satisfatórios, inclusive revelando publicações de várias bases acadêmicas. Observou-se que uma gama de pesquisadores se interessou em escrever sobre a expansão preconizada pelo REUNI e a sua relação com os docentes. A principal preocupação dos investigadores era com a qualidade do trabalho frente a uma demanda crescente de alunos e a falta de estrutura das instituições federais de ensino superior para absorver esta demanda. Em muitas dessas pesquisas foram realizadas entrevistas com os professores e, indiretamente, as suas opiniões fazem parte do conteúdo aqui exposto. Os textos analisados trazem à tona as considerações dos trabalhos pesquisados sobre o tema e, assim, pode-se visualizar a sua implicação e a ocorrência da precarização do trabalho docente frente ao Programa.

O Programa REUNI

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela

² <https://scholar.google.com.br/>

qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. O REUNI tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. Esta relação foi fixada com base nas determinações contidas na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 57, referindo-se à carga horária dos professores estimando salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais. (DIRETRIZES GERAIS, 2007).

Intensificação e precarização do trabalho docente

Definir, inicialmente, intensificação e precarização de trabalho é importante para o entendimento do texto. Assim, buscou-se Dal Rosso (2008), que define intensificação de trabalho pressupondo que a intensidade diz respeito à quantidade de energia despendida pelo trabalhador na efetividade do trabalho; que essa intensidade está centrada no trabalhador, individual ou coletivo, independente dos meios de produção; além do dispêndio de energia física, intelectual e emocional desse trabalhador; e que na contemporaneidade capitalista, a intensidade é observada em termos de resultados quantitativos e qualitativos do trabalho.

Para caracterizar a precarização, situando o docente, Bosi (2007), considera “[...] como precarização do trabalho docente o aumento na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe propriamente o fazer acadêmico.”. (BOSI, 2007, p.1505).

Das definições extraídas dos autores, a intensidade está intrinsecamente ligada a precariedade, pois reforça em demasia o aumento da atividade exercida. A quantidade

exacerbada de trabalho afeta o trabalhador em sua saúde física e mental, na sua relação pessoal e familiar e na qualidade do seu trabalho, para citar alguns pontos.

Na sequência, colocam-se as questões investigadas relativas a intensificação e precarização do trabalho docente em consonância ao REUNI.

Relação de alunos por professor

Um ponto bastante discutido nas pesquisas consultadas é a relação quantitativa de discentes em relação a docentes. Bosi (2007), assinala que no Brasil há uma tendência neoliberal histórica de elevação da relação docente/aluno. Em 1980 era de 7/1. Com o REUNI passaria para 18/1, em 2012. Este aumento significativo pode afetar a qualidade dessa expansão.

Bosi (2007) e vários outros autores, abordaram este tema. Dentre eles, aqui destacamos: Tonegutti e Martinez (2008), Leda e Mancebo (2009), Ferreira (2011), Nishimura (2012), Costa e Braga (2013), Silva Filho (2015), Pachane e Vitorino (2015).

A Relação de Alunos de Graduação por Professor (RAP), proposta pelo Programa, é a relação da matrícula projetada em cursos de graduação presenciais e a medida ajustada do corpo docente. (DIRETRIZES GERAIS, 2007, p. 7). É importante explorar os componentes desta fórmula, pois há uma certa complexidade proveniente da obtenção dos seus fatores que gerarão o resultado final. Esta complexidade diferencia o modo de compor o cálculo, conseqüentemente a sua resultante.

A fórmula de cálculo é: $RAP = MAT / (DDE - DPG)$. Decompondo, tem-se que: MAT: matrícula projetada. É a projeção do total de alunos matriculados na universidade. É obtida com base no número de vagas de ingresso anuais de cada curso de graduação presencial, a sua duração padrão, composto de tempo mínimo, medida em anos, para integralização curricular, e um fator de retenção estimado para cada área do conhecimento. A matrícula projetada não corresponde necessariamente ao número de alunos que estão matriculados em disciplinas

oferecidas pela instituição em um determinado período letivo. (TONEGUTTI E MARTINEZ, 2008). Polo exposto, tem-se que a matrícula projetada é:
$$MAT = \sum \text{vagas de ingressos anuais} \times \text{duração nominal} \times (1 + \text{fator de retenção});$$

Voltando a fórmula original, o segundo elemento, DDE: docentes com equivalência de dedicação exclusiva. Toma-se por referência o banco de professores equivalentes. Assim: DDE=Total de professores equivalentes/1,55. Este valor de 1,55 é determinado pela Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007, art. 2º, § 2º. Os docentes efetivos em regime de dedicação exclusiva ou em regime de 20 horas semanais serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator 1,55 [...]. O Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011, mudou este valor para 1,70; DPG: cálculo da dedução do número de professores devida à pós-graduação. Esta dedução de professores em função da pós-graduação possui dois momentos para serem utilizados na fórmula. Primeiro, no caso de a instituição estar acima da média nacional (1,5) e, outro, quando a instituição se encontra abaixo dessa média. Toma-se por base o número de alunos de mestrado e doutorado matriculados nos programas da universidade, ponderado pelo fator Fav, em função da avaliação CAPES dos programas; ou o número de alunos de mestrado e doutorado que a universidade possuiria se tivesse a média nacional atual de 1,5 alunos de pós-graduação por professor. (TONEGUTTI E MARTINEZ, 2008).

Para as universidades em que a relação de alunos de pós-graduação por professor estiver acima da média nacional, a dedução do número de professores devida à pós-graduação far-se-á pela equação seguinte, garantido um mínimo de 5% de DDE:

$$DPG = \frac{\sum(m_i + d_i)Fav_i - 1,5DDE}{6};$$

A partir de 18 de maio de 2011, pelo Decreto nº 7.485:

$$DPG = \frac{\sum(m_i + d_i)Fav_i - 1,7DDE}{6}, \text{ sendo que:}$$

m_i = alunos no curso i de mestrado;

d_i = alunos no curso i de doutorado;

Fav_i = fator de avaliação CAPES do curso i , sendo:

$Fav_i = 1,0$ para cursos 3;

$Fav_i = 1,1$ para cursos 4;

$Fav_i = 1,2$ para cursos 5;

$Fav_i = 1,3$ para cursos 6;

$Fav_i = 1,5$ para cursos 7;

Para as universidades que possuem uma relação média de alunos em seus programas de pós-graduação por professor, DDE inferior a 1,5, terão uma dedução calculada segundo a equação abaixo, limitado a 5% de DDE:

$$DPG = \frac{\sum(m_i + d_i)Fav_i}{6}, \text{ sendo que:}$$

m_i = alunos no curso i de mestrado;

d_i = alunos no curso i de doutorado;

Fav_i = fator de avaliação CAPES do curso i , sendo:

$Fav_i = 1,0$ para cursos 3;

$Fav_i = 1,1$ para cursos 4;

$Fav_i = 1,2$ para cursos 5;

$Fav_i = 1,3$ para cursos 6;

$Fav_i = 1,5$ para cursos 7;

Com os componentes das fórmulas definidos, pode-se fazer o cálculo da RAP.

Veja-se a complexidade para se chegar ao valor da Relação Aluno de Graduação por Professor (RAP). Não é apenas dividir a quantidade de matriculados e dividir pela quantidade de professores, em uma equação simples de divisão. O Programa prevê 18 alunos por 1 professor. Vale ressaltar que esta meta de alunos de graduação por professor diz respeito à oferta esperada de vagas nos cursos de graduação presenciais em função das dimensões do

corpo docente ajustado. Isto pode reduzir a pesquisa e a extensão, tendo em vista que o professor terá que se dedicar mais ao ensino em função da quantidade de alunos.

Neste ponto, Tonegutti e Martinez (2008), abordam que:

O atendimento dos estudantes nas disciplinas não se restringe à sala de aula e, portanto, o número total de estudantes que o professor tem que atender num determinado semestre tem um peso importante, também, na qualidade de ensino. [...] Disciplinas práticas (laboratórios didáticos, oficinas, clínicas, etc.) não comportam, nem de perto, o tamanho de classe padrão arbitrado pelo MEC, o que reforça a impropriedade desse índice.” (TONEGUTTI E MARTINEZ, 2008).

Ferreira (2011), aborda que muita carga horária de docência foi deixada de fora, desprezadas no cálculo. Assim, ficam sendo computadas como jornadas extras no trabalho do docente: a carga horária relativa aos alunos de pós-graduação *lacto sensu*, podendo, neste caso, a relação ficar maior que 18/1; as participações em grupos de pesquisa e extensão; as orientações de trabalhos de conclusão de cursos (TCC); e as supervisões acadêmicas de estágio.

Silva Filho (2015), foi exceção em sua conclusão neste ponto, considerando que “A relação entre número de professores efetivos, desconsiderando os substitutos e visitantes se manteve estável, apesar da expansão da oferta, o que indica que não houve sobrecarga de trabalho docente em sala de aula de forma geral.” (SILVA FILHO, 2015, p. 11). Contudo, em seu cálculo, desconsiderou as ponderações expressas na fórmula RAP, visto anteriormente, o que pode afetar a interpretação do resultado. Houve uma simples divisão entre quantidades de alunos por professor. Veja-se a fala descrita: “Ao dividirmos o número de alunos pelo número de professores ano a ano, encontramos essa estabilidade.” (SILVA FILHO, 2015, p. 11).

Outra consideração foi dada por Pachane e Vitorino (2015, p. 447), sendo que a “forte concentração e intensificação do trabalho, com professores dando aulas para turmas de 45 estudantes para viabilizar a meta 1:18 na relação docente/estudante.”, levou-os a concluir que isto interfere diretamente na formação da qualidade.

O Sindicato nacional dos docentes das instituições de ensino superior (ANDES-SN) acrescentou que o alcance da meta global do REUNI de, em cinco anos, atingir a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da RAP para 1/18, expressou uma lógica produtivista e empresarial, cuja racionalidade se manifestaria na precarização dos processos de formação; no aumento das classes a serem atendidas por cada docente; na quebra do tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, a favor do ensino; e na exigência do cumprimento de metas propostas pelo Programa, verificadas de perto e amiúde por meio de parâmetros quantitativos, como condição para recebimento de recursos públicos. (ANDES-SN, 2007).

Para Costa e Braga (2013), o aumento da relação numérica professor-aluno é precarizador do trabalho docente, por exigir maior dedicação do professor universitário ao ensino, restando-lhe pouco tempo para dedicar-se à pesquisa e à extensão.

Nishimura (2012, p. 118), estabelecendo relação entre quantidade de alunos e qualidade de ensino, indicou que para algumas disciplinas houve falta de professores ou deslocamento de professores, com outra área de formação, para trabalharem nessas disciplinas. Isto é um dado de precarização e intensificação do trabalho docente.

Leda e Mancebo (2009), refletem que:

As condições do trabalho docente serão negativamente alteradas na medida em que, por meio do REUNI, haverá um aumento da relação de alunos nos cursos de graduação (chegando a dezoito por professor). O cumprimento dessa meta acarretará sobrecarga ao trabalho docente; intensificação do ritmo de trabalho; bem como “desgaste de um cotidiano sem sentido, pois marcado pelo insucesso de estudantes que aprendem mal.” (LEDA; MANCEBO, 2009, p. 58).

Além da RAP, existem outros fatores que contribuem com a sobrecarga de trabalho dos professores e eles serão indicados a seguir.

Fatores gerais geradores de sobrecarga no cotidiano laboral dos docentes

Abordaram este tema, dentre outros, os que aqui destacamos: Mancebo (2004, 2006, 2007 e 2011), Nishimura (2012), Paula (2012), Ribeiro, Dantas e Silva (2014), Ribeiro, Leda e Silva (2015), Guimarães e Jacob Chaves (2015), Guimarães e Lima (2017).

No artigo primeiro, do decreto do REUNI, está claramente definido que a ampliação de acesso se dará pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades. Este melhor aproveitamento quando se dá pelos “recursos humanos” acaba gerando uma sobrecarga de trabalho, pois o professor terá que dar conta de mais alunos; e quando se dá no aproveitamento da “estrutura física”, que é precária, revela a ausência de condições objetivas para garantir a qualidade do ensino. Assim, a precarização está institucionalizada para o quadro de docentes.

Ribeiro, Dantas e Silva (2014), reconhecem que o processo de reestruturação e expansão das IFES é propiciador da precarização e intensificação do trabalho docente, causados principalmente: pela diversificação das atividades; a ampliação do número de alunos sem o correspondente aumento efetivo de servidores técnicos e docentes; conjugado com jornada extra mediante a invasão da vida privada pelo trabalho em casa; e acentuado pelas novas tecnologias da informação. “É o professor “produtivo”, bem alinhado com o modelo gerencialista importado do setor privado.”. (RIBEIRO, DANTAS e SILVA, 2014, p. 93). Também, relatam que na Universidade Federal do Maranhão (UFMA):

Houve um aumento do número de campi, cursos e principalmente do número de alunos matriculados. Entretanto, ficou evidente também um descompasso entre o número de alunos matriculados e o quantitativo de trabalhadores efetivos na instituição. O ideal seria que o aumento do número de discentes viesse acompanhado do aumento em igual escala do número de servidores, para não se criar uma sobrecarga de trabalho. (RIBEIRO, DANTAS e SILVA, 2014, p. 92).

Os pesquisadores Ribeiro, Leda e Silva (2015), através de suas entrevistas com os docentes, revelaram que a questão da infraestrutura foi um fator que comprometeu o Programa REUNI, sendo este um dos fatores da precarização e intensificação do trabalho docente. Abordaram, também, que a “enorme demanda de trabalho; excesso de carga horária dos professores e escassez de recursos, delineiam um cenário acadêmico restrito ao ensino, com atividades de extensão e de pesquisa praticamente inexequíveis.” (RIBEIRO, LEDA e SILVA, 2015, p. 160).

Guimarães e Lima (2017), expõe sobre a qualidade do ensino:

Outrossim, o REUNI concentra atenção especial à dimensão do ensino e mantém uma expansão das universidades federais cada vez mais distante do campo da pesquisa e da extensão, criando as bases para uma formação marcada pela ausência de qualidade, pois também surgem, como resultados diretos dessa lógica, turmas bastante numerosas, o agravamento do quadro de adoecimento docente decorrente da intensificação e precarização do trabalho destes e o próprio processo de aligeiramento da formação acadêmica que passa a ser marcada por dificuldades a mais na materialização cotidiana da tríade ensino-pesquisa-extensão no cotidiano das universidades (GUIMARÃES E LIMA, 2017).

Nishimura (2012, p. 119-121), explica que a infraestrutura afeta diretamente as condições de trabalho, pois se a estrutura da instituição de ensino está sucateada ou inexistente na proporção adequada, este também é um ponto de precarização da condição de trabalho docente. Da mesma forma, relata o que o Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU), na universidade pesquisada, considerou como falta de infraestrutura, abordando os seguintes pontos: espaço físico insuficiente; estrutura inadequada dos espaços existentes; falta de espaço para os estudantes; falta de professores; falta de local para armazenamento de materiais; falta de organização e segurança; recursos tecnológicos obsoletos e insuficientes; falta de técnico-administrativos; técnicos pouco qualificados; acessibilidade inadequada; e falta de atendimento médico.

Guimarães e Jacob Chaves (2015), descreveram as demandas laborais dos docentes, para além de suas funções tradicionais de ensino, pesquisa e extensão, crescentes após o REUNI, exercendo atividades registradas, mas nem sempre consideradas oficiais, sendo elas: a participação em órgãos colegiados; as demandas oriundas de órgãos reguladores e avaliadores; a busca de recursos para projetos; as participações em comissões, em processos e em pareceres; entre outras funções. Para atender as demandas, a jornada de trabalho é estendida e, com a utilização da internet, o tempo de não trabalho é transformado em tempo de trabalho. Em função da ampliação do rol das funções do professor, intensifica-se o trabalho docente. (GUIMARÃES E JACOB CHAVES, 2015, p. 569).

É importante notar que toda esta atividade tem que caber nas horas oficiais trabalhadas pelo docente, que normalmente tem jornada de 40 horas semanais em dedicação exclusiva. Contudo, “para ter complementação salarial, advinda de trabalho extra, os professores precisam ampliar seu tempo de trabalho, envolvendo, inclusive, a utilização dos finais de semana, feriados e, em muitos casos, até mesmo das férias.”. (GUIMARÃES E JACOB CHAVES, 2015, p. 569).

Essa expansão de tempo na jornada de trabalho, com ou sem o REUNI, foi identificada em uma pesquisa que investigou o trabalho docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ):

Na pesquisa realizada, muitos relatos remetem ao seguinte fato: vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas (celulares e principalmente e-mails) possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional. A jornada de trabalho, então, expandiu-se, mas nas estatísticas, esse dado torna-se invisível, diante de um trabalho prescrito de 40 horas somente. Assim, não foram raros os relatos de sacrifícios de tempo livre, trabalho nos finais de semana, aproveitando das férias para adiantamento de pesquisas, dentre outros procedimentos. (MANCEBO, 2011, p. 74-75).

Mancebo (2004, 2006 e 2007), relata algumas causas da intensificação do trabalho docente em que o aumento do seu sofrimento, o aprofundamento do eu em aversão ao coletivo, implica em derrocada na convivência e na conduta junto aos trabalhadores das IFES. Também, o tempo demasiado despendido no trabalho ou em função dele, não cessando nas greves, nas férias, ampliado com o auxílio de novas tecnologias, como responder aos e-mails e o celular que toca em qualquer período ou dia da semana.

Outro ponto notado pelos pesquisadores consultados é o enxugamento do quadro do pessoal técnico-administrativo, ficando as tarefas que seriam desenvolvidas por esses profissionais à cargo do professor. Assim, a sua responsabilidade perpassa a sala de aula desenvolvendo atividades burocráticas que deveriam ser desenvolvidas por técnicos.

Relata-se, também, que o professor é obrigado a assumir turmas que extrapolam sua carga horária semanal e, para conseguir absorver o quadro de disciplinas oferecidas pelos departamentos de ensino, expõe-se a situações insalubres e enfrenta salas de aulas abarrotadas de alunos.

A precarização não só ocorre no trabalho docente. Há, também, o da formação do aluno que é precarizado pela massiva quantidade de discentes por turma, não dando espaço razoável para o atendimento individualizado.

Paula (2012), expõe que se precarizou as condições de trabalho docente em função da grande quantidade de discentes em sala de aula, bem como “um processo de interiorização realizado de forma apressada, sem garantia de condições de trabalho adequadas, sobretudo nos campi do interior”. (PAULA, 2012, p.56).

Os pesquisadores enfatizam a falta de publicação, das más condições para realizar a pesquisa e a extensão, em virtude da dedicação prioritária ao ensino. O docente chamado de professor do ensino terciário, “não participa de eventos científico nacionais e/ou internacionais porque não tem verba pública, disponibilizada para garantir esta participação.”. (LIMA, 2011, p. 92).

Como visto, o REUNI prioriza o ensino em detrimento da extensão e da pesquisa em um processo que abrevia a formação acadêmica gerando ausência de qualidade. Além disto, pode gerar um quadro de adoecimento físico e/ou mental pelo excesso de labor, decorrente da intensificação e precarização do trabalho docente.

CONCLUSÃO

Antes mesmo do REUNI, a intensificação do trabalho docente já se mostrava ativo pelas políticas neoliberais dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luís Inácio da Silva (Lula). Contudo, com o Programa, a intensificação acentuou a precarização no ensino, haja vista o aumento de trabalho em detrimento da qualidade da educação.

O Programa ao mesmo tempo em que expandiu vagas aos discentes, dificultou o trabalho docente na medida que este teve que absorver mais cargas de trabalho; priorizar o ensino à extensão e à pesquisa; e muitas vezes realizar trabalhos administrativos em função da pouca contratação de servidores técnicos, nas instituições federais de ensino superior.

Vários fatores, descritos pelos pesquisadores, intensificaram e precarizaram o trabalho docente. Inicialmente, quando o programa exprime que ao lado da ampliação do acesso, requer o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, pode-se entender que este melhor aproveitamento quando se dá nos “recursos humanos” acaba gerando uma sobrecarga de trabalho, pois o professor terá que dar conta de mais alunos; e quando se dá no aproveitamento da “estrutura física”, que é precária, revela a ausência de condições objetivas para garantir a qualidade do ensino.

A quantidade exacerbada de trabalho afeta o trabalhador em sua saúde física e mental, no aumento do seu sofrimento pelo aprofundamento do eu em aversão ao coletivo, implicando em derrocada na convivência pessoal, familiar e profissional com os trabalhadores das IFES.

Jornadas extras no trabalho do docente, como: a carga horária relativa aos alunos de pós-graduação *lacto sensu*, podendo, neste caso, a relação ficar maior que 18/1; as participações em grupos de pesquisa e extensão; as orientações de trabalhos de conclusão de cursos (TCC); e as supervisões acadêmicas de estágio, entre outras tarefas, não fazem parte do cômputo da RAP, influenciando no resultado de cálculo e nas implicações que isto gera.

Considerando o exposto neste trabalho, conclui-se que o Programa REUNI atribuiu ao docente uma intensificação em suas atividades para que as metas fossem atingidas, entre elas a relação de 18 discentes por 1 professor, reduzindo a pesquisa e a extensão para priorizar o ensino, precarizando o trabalho e, assim, não contribuindo na qualidade da educação superior pública.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL (ANDES-SN). As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Cadernos ANDES**. Brasília, n. 25, pp. 1-62, ago. 2007.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União** de 23.12.1996.

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. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União** de 25.04.2007.

COSTA, G. M; BRAGA, L. S. **Mundo do trabalho em tempos de mundialização do capital: repercussões no trabalho de docentes de instituições públicas de ensino superior**. 2013. Disponível em: <http://www.diagramaeditorial.com.br/universitas/trabalhos/_zpages/_trabalhos/eixo4/gleiciane_mendes_costa_-_lucelma_silva_braga.pdf>. Acesso em: 07/11/2017.

DAL ROSSO, S. Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: **Boitempo Editorial**, 2008.

DIRETRIZES GERAIS. **REUNI**. PDE. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

FERREIRA, D. S. M. M. **A contrarreforma da educação superior do governo Lula e a formação profissional em Serviço Social: uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de Serviço Social das universidades federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro**. 2011. 284 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

GUIMARÃES, A. R.; JACOB CHAVES, V. L. **A intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências**. RBP AE - v. 31, n. 3, p. 567-586, set./dez. 2015.

GUIMARÃES, M. C. R.; LIMA, D. F. de. Notas sobre a implantação do reuni no sertão paraibano: dez anos depois. **5º Encontro Internacional de Política Social. 12º Encontro Nacional de Política Social**. Tema: “Restauração Conservadora e Novas Resistências”. Vitória (ES, Brasil), 5 a 8 de junho de 2017.

LÉDA, D. B; MANCEBO, D. **REUNI**: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64. 2009.

LIMA, K. R. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Ensaio**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

MANCEBO, D. Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. In: **Educar**, nº 28, p. 37-53, Curitiba, Editora UFPR, 2006.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, vol.25 nº.88 Especial Campinas Outubro de 2004.

MANCEBO, D. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, nº 20 (1), p. 74- 80, Rio de Janeiro, UERJ, 2007.

MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: DAL ROSSO, S. (Org.). *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: **Paralelo 15**, 2011.

NISHIMURA, S. P. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PACHANE, G. G; VITORINO, B. de M. A expansão do ensino superior no brasil pelo programa REUNI: democratização da formação universitária ou apenas uma ambivalência legal? **Poiésis**, Tubarão. v.9, n.16, p. 438 - 456, Jul./Dez. 2015.

PAULA, M. de F de. Políticas de avaliação da educação superior e trabalho docente: a autonomia universitária em questão. In: **Revista Universidade e Sociedade** nº 49, Distrito Federal: 2012.

RIBEIRO, C. V. dos S.; DANTAS, R. de O.; SILVA, S. C. da. A expansão da educação superior nas IFES: repercussões no trabalho docente. **Revista Cocar**. v. 8, n. 16, p. 81-93. Belém/PA, 2014.

RIBEIRO, C. V. dos S.; LEDA, D. B.; SILVA, E. P. e. A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 147-174, jan./abr. 2015.

SILVA FILHO, P. A expansão da educação superior federal e os modelos curriculares inovadores a partir do REUNI. **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU**. Desafios da Gestão Universitária no Século XXI. Mar del Plata – Argentina. 2-4 dez. 2015.

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M. **A universidade nova, o reuni e a queda da universidade pública**. 2008. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>>. Acesso em: 08/11/2017.

NOTAS SOBRE O PRIMEIRO CICLO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO SINAES (2004-2006) NA UFPE

NOTES ON THE FIRST INSTITUTIONAL SELF-EVALUATION CYCLE OF SINAES (2004-2006) IN UFPE

José Marcio Augusto de Oliveira*

Resumo

O texto é produto do seguimento investigativo do 1º ciclo de avaliação institucional do SINAES (2004-2006) na UFPE. Ele relata as principais etapas de implementação do Sistema em uma das maiores universidades do país, pontuando as resistências, limites e reelaborações institucionais e na sua relação com a coordenação nacional da avaliação da Educação Superior, com ênfase analítica no primeiro relatório de autoavaliação produzido pela CPA/UFPE. Como conclusão, identifica nas iniciativas institucionais de autoavaliação, estratégias qualificadas como "mecanismos de dispersão" da crise da universidade pública e sua perda de centralidade na relação com o Estado e com a sociedade.

Palavras-chave: SINAES – Auto Avaliação – Avaliação Institucional - UFPE

Abstract

The text is the product of the investigative follow-up of the 1st cycle of institutional evaluation of SINAES (2004-2006) at UFPE. He reports the main stages of implementation of the System in one of the largest universities in the country, punctuating the institutional resistance, limits and reelaborations and its relationship with the national coordination of the evaluation of Higher Education, with analytical emphasis in the first self-report produced by the CPA / UFPE. As a conclusion, it identifies in the institutional initiatives of self-evaluation, strategies qualified as

* Professor Adjunto do Centro de Educação da UFAL. Doutor em Estudos Sociais e Políticos da Educação pela Universidade de Valencia. Vice-líder do Grupo de Pesquisa: Trabalho, Educação e Desenvolvimento.

"mechanisms of dispersion" of the crisis of the public university and its loss of centrality in the relation with the State and with the society.

Key words: SINAES - Self-Evaluation - Institutional Evaluation - UFPE

As primeiras experiências em avaliação institucional vividas na UFPE são registradas ao longo dos anos 90. Foram iniciativas desenvolvidas em associação com agências internacionais que tiveram como característica comum uma análise construída a partir de dados estatísticos e relatórios descritivos elaborados por órgãos ou comissões internas da própria Universidade, encarregadas de produzir as informações que alimentariam as análises e sugestões feitas pelos avaliadores estrangeiros, em relatórios quase sempre circunscritos aos gabinetes da administração central, fato que possivelmente explique a pouca repercussão destas experiências de avaliação institucional na Universidade.

Concluídas as experiências de avaliação institucional externa, tanto a UFPE como as demais Instituições de Educação Superior (IES) do país passam a depositar toda sua energia na obtenção de um bom desempenho na nova política nacional de avaliação da qualidade, o Exame Nacional de Cursos (ENC). Impelidas sobre tudo pelo anúncio de que, seu débil financiamento estaria condicionado, a partir de então, ao desempenho apresentado no novo *ranking* nacional de instituições.

Embora em sua normativa o ENC apontasse a avaliação institucional como um instrumento que comporia sua organização, na realidade, o que prevaleceu para a definição do *ranking* de instituições foi exclusivamente o desempenho demonstrado pelos estudantes no exame nacional obrigatório, aplicado anualmente pelo INEP a partir de 1996.

Com o final do ENC e a consequente implementação do novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a avaliação institucional é elevada a condição de eixo central da nova política de avaliação de qualidade, momento em que a UFPE tenta refazer

o caminho percorrido em períodos anteriores no que se refere a suas experiências com a avaliação institucional interna.

A primeira medida efetiva de implantação do SINAES na UFPE foi a publicação da Portaria nº 1.291 em julho de 2004 que instaurava sua Comissão Própria de Avaliação (CPA). Formada por oito membros, sendo seis professores, um estudante e um técnico administrativo. Como se pode notar, nesta primeira composição não aparecem representações da sociedade civil, e a comissão está formada quase que exclusivamente por docentes, estando estas duas características em desacordo com o princípio de "participação democrática" definido pelo SINAES e suas respectivas determinações legais, como as Diretrizes para composição e funcionamento das CPA's, que definia:

Art. 7º [...]

I - necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada a existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados (BRASIL, MEC, 2004).

A complexidade do novo modelo de avaliação parece gerar certa insegurança institucional. São múltiplas dimensões a serem avaliadas, dezenas de instrumentos, conceitos, indicadores e agentes envolvidos em um processo que tinha data para começar, mas não se imaginava como e quando se concluiria. A estratégia articulada pela administração da UFPE para superar as primeiras dificuldades de compreensão da proposta do SINAES e viabilizar sua implantação, parece ter sido a convocação de docentes que contassem com alguma experiência em ações de avaliação institucional na própria universidade, a partir de indicações feitas por diretores de unidades acadêmicas ou pela Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos, onde naquele momento foram centralizadas as medidas de implantação da avaliação institucional.

Na maioria das universidades federais a medida mais recorrente foi de localização das CPAs nas pró-reitorias de planejamento, a segunda foi constituí-las como comissões assessoras ligadas diretamente à Reitoria (PEIXOTO, 2009) ou mesmo "flutuando" na estrutura administrativa sem uma localização orgânica definida, o que lhes conferia uma condição de relativa autonomia da administração central das universidades. Sendo esta última, a condição mais adequada para localização institucional de uma CPA, de acordo com a normativa que regulamenta o SINAES:

Uma vez aprovada pelos conselhos superiores da instituição, **a CPA funcionará de forma autônoma no âmbito de sua capacidade legal**, fazendo ampla divulgação de sua composição e de sua agenda (BRASIL, CONAES, 2004, p. 24, *grifo nosso*).

Conservadora e com pouca vivência institucional de autoavaliação, a UFPE não conseguia conceber uma CPA que conduzisse a análise de suas estruturas interiores sem que essa comissão estivesse rigorosamente enquadrada em sua estrutura organizacional, com uma hierarquia definida, propósitos declarados e seus produtos submetidos à apreciação da administração superior.

A questão da autonomia das CPAs com relação às instâncias administrativas das instituições, constituiu-se em um elemento fortemente questionado pelas instituições que compõem o sistema de Educação Superior brasileiro ainda nas primeiras ações de implementação do SINAES, mas na UFPE esse questionamento apresentou contornos muito particulares de resistência e negação que pudemos observar em todas as etapas do processo, condicionando suas práticas e seus produtos, como veremos mais adiante.

Em julho de 2005 uma nova Portaria do Reitor reformula de maneira significativa a CPA/UFPE, produzindo um fato interessante e digno de nota, relacionado à sua composição, de

uma comissão nomeada inicialmente com apenas oito membros, a UFPE passa a ter a maior CPA do país com 35 membros nomeados pela Portaria nº 1001 de 2005, em uma composição que será mantida durante todo o primeiro ciclo da avaliação institucional.

Ao final do mês de março de 2005 a CPA realizou o registro do seu Projeto de autoavaliação junto ao INEP. O mesmo mês de março de 2005 foi estabelecido como data limite para que todas as IES do país realizassem o registro de seus projetos. Para subsidiar os trabalhos junto à Andifes, o INEP elabora um estudo onde revela que, das 45 universidades federais existentes naquele momento, somente 19 haviam registrado projetos de autoavaliação no prazo estipulado, por conseguinte, 58% das federais não haviam cumprido esse procedimento obrigatório. O levantamento traz, também, uma análise dos projetos apresentados, para isso o INEP compôs uma comissão especial que, apoiada na legislação, estabeleceu critérios de avaliação dos projetos apresentados até aquele momento.

Tomando como referencia os critérios e orientações propostos pelo Inep, pode-se concluir que o projeto de autoavaliação apresentado pela CPA/UFPE é um documento sintético de 28 páginas que tecnicamente não comete faltas importantes, mas se o contrastarmos com os fundamentos e concepção do SINAES é fácil perceber que a proposta não incorpora um dos eixos fundamentais do novo sistema de avaliação: a dimensão educativa dos processos avaliativos desenvolvidos no âmbito da própria instituição.

Embora sejam constantes as referências a um compromisso institucional com uma autoavaliação que tenha por meta a qualidade e sua repercussão no aperfeiçoamento da atuação social da universidade, o projeto não incorpora a perspectiva formativa que deveria orientar as ações em cada uma das etapas do processo.

A CONAES adverte sobre o risco de construir um modelo de qualidade a ser incorporado pela instituição sem uma participação efetiva dos sujeitos que nela atuam, e de "projetar um modelo externo e abstrato de qualidade institucional".

Na concepção do SINAES, cabe às próprias instituições forjar um modelo institucional nos termos de sua missão e, a partir dele, deve ser avaliada a instituição real. Atender a esse requisito do SINAES é aceitar o desafio da construção de um modelo de qualidade referenciado na participação efetiva dos atores institucionais. Por sua vez, o projeto apresentado pela CPA/UFPE entende os atores comunitários como "informadores", "usuários" ou "fornecedores de serviços" universitários. Todas as referências feitas à participação dos membros que compõem a comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos administrativos) estão apoiadas nessa perspectiva, seja na produção dos indicadores ou na análise e socialização dos produtos da avaliação institucional.

Por fim, mas não menos importante, identificamos uma falta de indicações de formas pelas quais a Universidade deveria incorporar as sugestões produzidas por sua autoavaliação em ações ou planos de melhora, o que faz do projeto um instrumento linear, sem compromisso com a consecução de um ciclo avaliativo integral (começo, meio, fim e logo, novo começo), pois encerra seus propósitos em si mesmo como ação burocrática que deseja exclusivamente cumprir um rito obrigatório imposto pelo Estado como acreditador e, ao mesmo tempo, mantenedor da universidade pública.

Nos últimos meses de 2004, para subsidiar o início dos trabalhos de milhares de CPAs difundidas por todo o país, o INEP publica um manual de "Orientações Gerais para a Autoavaliação das Instituições". Tratasse de um documento que sugere em linhas gerais um guia metodológico e de estruturação do relatório de autoavaliação em torno das 10 dimensões definidas pela Lei nº 10.864, como obrigatórias a todas as instituições.

O seguimento das ações de autoavaliação neste primeiro ciclo de avaliação institucional do SINAES na UFPE, ao longo de 16 meses, revela um afastamento progressivo do itinerário e dos fundamentos definidos no seu projeto de autoavaliação publicado em 2005 e que, em teoria, deveria orientar as estratégias, escolhas metodológicas e princípios interpretativos no âmbito da universidade no seu processo de autoconhecimento.

A culminância do período de desenvolvimento da autoavaliação na universidade é a conclusão de um relatório que leva em seu conteúdo toda a limitação de um documento que somente procurou atender a uma exigência burocrática, como analisaremos em seguida.

Considerado como um dos documentos de maior relevância no processo de avaliação das IES, o SINAES entende que o relatório institucional de autoavaliação:

[...] deve expressar o resultado do processo de discussão, de análise e interpretação dos dados provenientes, principalmente, do processo de autoavaliação. [...] Os destinatários do relatório são os membros da comunidade acadêmica, os avaliadores externos e a sociedade. Considerando-se essa diversidade de leitores, são fundamentais a clareza na comunicação das informações e o caráter analítico e interpretativo dos resultados obtidos. Além disso, é desejável que ele apresente sugestões para ações de natureza administrativa, política, pedagógica e técnico-científica a ser implementadas (BRASIL, INEP, 2004, p. 11).

Sem levar em conta quase todas estas determinações, em agosto de 2006 a CPA/UFPE realiza a entrega oficial ao INEP de seu primeiro relatório de autoavaliação nos marcos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Tratasse de um documento com 160 páginas que pode ser considerado a síntese do que foi esse primeiro ciclo de avaliação institucional do SINAES na experiência desta que é uma das mais importantes universidades brasileiras.

A comparação do Relatório apresentado pela CPA/UFPE, seja com os conceitos e determinações do SINAES para essa classe de documento, seja com os informes produzidos pela própria UFPE em experiências anteriores de avaliação institucional, evidenciam um documento fragmentado, cujas possibilidades efetivas de contribuição com a maturação dos

processos avaliativos e a consequente consolidação de uma nova cultura avaliativa na universidade, são muito limitadas.

Concretamente, a CPA desconsiderou seu projeto inicial de autoavaliação e adotou como única referência o manual de Orientação de Autoavaliação, publicado pela CONAES. Embora o relatório reproduza integralmente os tópicos e questões sugeridas pelo manual, apresentado como uma lista de perguntas e respostas, a CPA não leva em conta outras recomendações do mesmo manual, particularmente quando ele indica que "[...] ao final (do relatório) deve ser redigido um capítulo-síntese integrando as dimensões analisadas e apontando subsídios para a superação das dificuldades encontradas e disseminação dos aspectos positivos" (BRASIL, INEP, 2004, p. 38).

Se aceitarmos as críticas assinaladas, o Relatório deve ser entendido como um documento parcial, que como tal cumpriu somente um dos ritos indicados para o início do processo de autoavaliação proposto pelo SINAES, que é a coleta de informações institucionais primárias, traduzidas na exposição de estatísticas, quantitativos e descritivos organizacionais. A parcialidade do documento está na ausência absoluta de tentativas de interpretação, considerações ou análise dessas informações ou de como elas podem contribuir na construção de ações de melhora institucional.

O texto de apresentação do Relatório é uma amostra significativa de uma perspectiva de divulgação do documento, como se ele fora uma espécie de anuário estatístico de bons feitos e uma amostra de desenvolvimento positivo da instituição. Embora, em um pequeno fragmento, o texto reconheça que:

[...] embora existam na Universidade momentos de avaliação relativamente antigos, não existe na UFPE uma cultura avaliativa, de amplo entendimento e intensa participação. Dessa maneira, revela a existência de um ambiente pouco preparado e algumas vezes hostil à avaliação de uma forma geral. A hostilidade

se apoia na desconfiança de que a utilização dos resultados desta avaliação seja punitiva. Estes fatores dificultaram a discussão com a comunidade e, por isso, ainda nos encontramos em processo de discussão (UFPE, 2006, p. 5).

No que toca às metodologias utilizadas na construção do Relatório, o que se pôde registrar é que as respostas foram produzidas tendo como fontes principais documentos internos das pró-reitorias, bancos de dados de órgãos e setores vinculados a elas, relatórios anuais de gestão e dados provenientes de estudos periódicos organizados pelo MEC junto às IES de todo o país.

Existem informações dispersas de que por algum período se disponibilizou aos estudantes e docentes um questionário na *Website* da Universidade, que tinha por intenção captar a opinião destes dois segmentos sobre a estrutura e funcionamento da instituição. Os motivos que impediram a incorporação desses supostos instrumentos como fonte de informação ao Relatório não ficam claros, o fato é que nos raros momentos nos que o documento faz referência à opinião de algum segmento da comunidade acadêmica, é quando incorpora as respostas oferecidas pelos estudantes de dez cursos da universidade que se submeteram ao ENADE em 2004, ocasião em que responderam a um questionário socioeconômico proposto pelo INEP a todos os alunos que seriam submetidos às provas daquele ano, e cujos resultados são compilados e enviados às respectivas instituições que tiveram alunos participando do ENADE.

Em síntese, a visão geral produzida pela primeira leitura do Relatório de autoavaliação da UFPE é a de um documento inconcluso, fragmentado e tecnicamente frágil. Inconcluso, pois se tratam de 160 páginas de um grande *checklist* que não oferece sequer uma linha de análise, avaliação ou apreciação que atribua algum significado ao imenso volume de dados, números e estatísticas que em nenhum momento são utilizados para aumentar o entendimento do que é a universidade ou daquilo que quer vir a ser como instituição.

Fragmentado, porque a leitura do documento causa a sensação de que ele foi montado a partir da sobreposição de textos elaborados por diferentes equipes (subcomissões) sem que tivessem recebido um tratamento de harmonização para a composição do texto final, além de não haver conexão entre as partes.

Tecnicamente frágil, pois além de não atender aos requisitos definidos pelo SINAES como essenciais ao processo de avaliação que começa nas instituições e continua em outras instâncias, apresenta importantes incorreções estruturais e de organização. Neste sentido merece destaque a dimensão referente às "Infraestruturas", onde a maior parte do espaço dedicado ao tema está ocupada por uma sequência de tabelas que apresentam um registro das salas de informática dispostas nos Centros Acadêmicos, o número de computadores de cada uma, quantos funcionam ou estão quebrados, a situação física da sala e suas "necessidades adicionais", como cortinas, aparelhos de ar condicionado e iluminação.

Outra dimensão apresentada com significativa limitação é a "Responsabilidade Social". Sua leitura causa a impressão de que seus elaboradores não entenderam os propósitos e configuração dessa dimensão e a estruturaram como uma continuação da dimensão "Extensão Universitária", repetindo quantitativos e limitando o entendimento de responsabilidade social da universidade à prestação de serviços comunitários, excluindo das atividades de ensino e de pesquisa suas expressões de responsabilidade social.

A exceção, digna de nota, é a dimensão relativa às atividades de "Extensão Universitária", provavelmente a mais bem estruturada do Relatório. O tópico se inicia expondo a trajetória de construção do conceito de extensão universitária na UFPE, para isso procura nas experiências de avaliação institucional anteriores os processos e sugestões que ajudaram na consolidação desse campo de ação acadêmica no contexto atual. A estrutura do texto se enquadra no que poderíamos considerar um diagnóstico da extensão acadêmica na UFPE, pouco visto em outras dimensões ao longo do Relatório.

Depois de protocolar o primeiro relatório de autoavaliação, a CPA organizou três grandes encontros de apresentação e análise do Relatório com a comunidade acadêmica. Em sequência a CPA organiza uma série de seminários temáticos sobre o SINAES, com temáticas extraídas entre as 10 Dimensões que organizam toda a avaliação institucional, interna e externa.

No plano nacional, a análise das atas de reunião da CONAES revelam que, uma intensa disputa impedia a realização de milhares de visitas de avaliação externa, procedimento que o INEP deveria ter iniciado desde meados de 2006 com o recebimento dos relatórios de autoavaliação que subsidiariam a avaliação externa em instituições de todo o país. O fato é que, por conta dessas disputas, os relatórios de autoavaliação referentes ao primeiro ciclo de avaliação institucional (2004-2006) nunca foram examinados pelo INEP, ou por qualquer outra instância do Ministério de Educação, com a intenção de que fossem integrados ao processo de avaliação das IES, como definido na Lei nº 10.861, que instituiu o SINAES.

O estudo documental dos arquivos da CONAES, evidenciam ainda, que dos três grandes instrumentos de desenvolvimento do SINAES: Avaliação das instituições; Avaliação dos cursos de graduação; e Avaliação do desempenho dos estudantes, somente as duas últimas funcionavam no ritmo estipulado pelas normativas do SINAES.

Em 2008, depois de 2 anos de espera por algum posicionamento oficial sobre o futuro da avaliação institucional no SINAES, o MEC põe em prática a estratégia que chamamos de "reestruturação do SINAES por dentro", com a edição do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e dias depois, surpreender a todos com a publicação do Índice Geral de Cursos (IGC) apresentado como o índice que, a partir daquele momento, media a qualidade institucional de todas as IES brasileiras.

Entre os muitos impactos produzidos pelas mudanças conceituais e no funcionamento do SINAES a partir da publicação dos novos índices, em particular o IGC, apresentado como

índice da qualidade institucional, muitos estudos indicam que os mais profundos impactos puderam ser observados nos processos de autoavaliação institucional.

Dizendo de outra maneira: o fato do INEP construir um índice de qualidade, que não incorpora nem sequer uma das informações oferecidas nos milhares de informes de autoavaliação produzidos pelas instituições, e que as classifica em um *ranking* considerando unicamente o desempenho de seus alunos em um exame anual, retirava das CPAs suas principais atribuições, seja a de produzir informações que alimentariam a autoavaliação, seja a de fazer a interlocução com a avaliação externa.

Na UFPE, como na maioria das instituições do sistema, se estabeleceu um entendimento de que o novo índice de qualidade havia reduzido a centralidade da CPA no desenho da autoavaliação institucional, e quase imediatamente depois da publicação do IGC, a Universidade instituiu a Direção de Avaliação e Planejamento - DAP, vinculada a Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças.

Inicialmente a UFPE justifica a criação da nova direção de avaliação por entendê-la como uma instância mais capacitada que a CPA para promover a institucionalização da avaliação em todas suas dimensões, tornando-a mais permanente e orgânica, articulando todos os processos avaliativos da instituição e com o SINAES. E por entender que, pela natureza transversal e complementar da avaliação com o planejamento, decidiu-se por esta institucionalização através da criação desse novo órgão da administração central universitária que é a Direção de Avaliação e Planejamento - DAP (UFPE, 2008).

Os trabalhos da CPA dentro da UFPE foram desenvolvidos de forma relativamente marginal. [...] não havia uma completa integração com a administração central. [...] Havia a necessidade de institucionalização da CPA na estrutura orgânica da Universidade. acredita-se que agora, com a criação da Direção de Avaliação essa integração aconteça. A coordenação dos

processos de avaliação institucional - autoavaliação e avaliação externa, [...] estão agora centralizadas na DAP e em sua Coordenação de Avaliação (UFPE, 2009, p. 43).

Em fragmentos como esse pudemos depreender que depois de quatro anos de um trabalho marcado por limitações e poucos resultados, a UFPE entendeu que a CPA não era a instância ideal para a institucionalização da avaliação, basicamente por sua condição de "pouca integração" com a estrutura administrativa da Universidade, fato que durante a autoavaliação terminou por lhe fechar portas em diversos setores, e ainda pelo "mal-estar" que causava à administração central a existência de uma "agência" de avaliação interna fora de seu controle.

Esse entendimento faz com que, naquele momento, a Universidade desenvolvesse um processo de esvaziamento de todas as atribuições da CPA, destituindo sua condição de executora da autoavaliação, limitando-a a compor uma câmara consultiva da nova instância de avaliação institucional, a DAP. Esta é uma estratégia análoga à desenvolvida pelo Ministério de Educação, quando destituiu da CONAES sua condição de coordenadora do SINAES. Mas como se tratava de uma estratégia de "reestruturar por dentro", ou seja, alterar a estrutura sem enfrentar a labuta parlamentar para modificar a normativa legal do SINAES, não se extinguiu a CONAES, que continuou prevista em lei, mas agora sem influência nos destinos do sistema avaliativo, como exemplo dessa desqualificação está o próprio IGC, adotado como índice de qualidade mesmo com a forte oposição feita pela CONAES, como se pôde observar na análise dos registros de suas reuniões de trabalho nos meses que antecederam a publicação do novo índice.

Dessa forma a estratégia de "reestruturar por dentro" na UFPE não poderia simplesmente acabar com a CPA, pois ela continuava uma exigência legal. A estratégia transferiu suas atribuições para uma instância controlada e que prestaria contas diretamente à administração central, condição que alterou a concepção, o funcionamento e os resultados do processo avaliativo.

Embora as medidas tomadas pelo MEC possam ser interpretadas como a exclusão da avaliação institucional dos processos do SINAES, é evidente que a crítica que a UFPE formulava ao funcionamento da CPA e ao próprio SINAES não foram produzidas exclusivamente como resposta à publicação dos novos índices e a consequente mudança de rumos do sistema de avaliação. Fragmentos como o reproduzido abaixo revelam que tanto na UFPE como no MEC não se estava simplesmente promovendo um ajuste de trajeto no SINAES, mas uma profunda mudança de concepção, uma verdadeira ruptura no entendimento de avaliação institucional proposto originalmente pelo SINAES. No âmbito da UFPE se declarava:

[...] a CPA da UFPE não é (*não mais*) executora da avaliação, mas um órgão participante da coordenação dos processos, em apoio à Direção de Avaliação e Planejamento (DAP) [...] A DAP também não assume a execução de todos os processos avaliativos; a maior parte destes processos deve ocorrer dentro dos próprios órgãos executores das ações e da política universitária, pois são eles os que melhor entendem seus objetos de trabalho e que, portanto, melhor devem conduzir sua avaliação. A DAP, apoiada pela CPA, estimulará e coordenará este processo, realizando unicamente alguns dos procedimentos de avaliação. A centralização do processo na DAP garantirá a atenção aos princípios do SINAES, entendendo-se estes princípios como os de uma avaliação, antes de tudo, formativa, continuada e autônoma (UFPE, 2008, p. 44, *grifo nosso*).

Para melhor compreensão dos efeitos produzidos pelas estratégias de "reestruturação do SINAES por dentro", ao nível da UFPE, a análise construída pela última coordenadora da CPA a questionar esse processo, nos ajuda a compreender seus condicionantes:

"A UFPE nunca entendeu o papel e a missão das CPAs na proposta do SINAES. A autoavaliação construída inicialmente pela primeira composição da

CPA/UFPE não tinha propósitos, não sabia aonde queria chegar e por isso não convenceu os atores que atuam no cenário acadêmico a participar dos processos avaliativos [...] frente a isso entenderam que o processo proposto pelo SINAES não funcionava, pois apesar dos muitos esforços produzidos para trazer os agentes para a autoavaliação, não obtinham as reações desejadas [...] pensando dessa maneira foi fácil desistir da autoavaliação." (Entrevista com ex-coordenadora da CPA, 2011).

O que se pode perceber de perspectivas de análise como esta, somadas à trajetória descrita pelo SINAES ao nível da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é que se podiam notar desde o começo da implementação do novo sistema nacional de avaliação de qualidade, a utilização do que Souza Santos (2000) chamou de "mecanismos de dispersão" das muitas tensões vividas por uma instituição afundada em profunda crise e em vésperas de envolver-se em uma nova chamada à avaliação institucional promovida por um Estado que, no caso do Brasil, conta com uma tradição de força e de controle punitivo na relação que historicamente estabeleceu com suas instituições, em particular às que compõem o universo educativo. Dadas estas condições da realidade estatal brasileira, certamente a UFPE sabia que não possuía as condições para negociar os critérios que produzissem uma avaliação que considerasse equilibrada e justa.

Nem sequer as garantias apresentadas pelo SINAES por meio de princípios como "a democracia, o respeito à diversidade e autonomia das instituições" submetidas à avaliação, tinham sido suficientes para apagar de sua memória institucional de 70 anos, experiências das mais antagônicas em sua relação com o Estado e com a sociedade, como nos momentos em que havia sido apontada como agência estratégica da modernização (econômica, tecnológica, cultural, etc.) do país, até momentos em que foi responsabilizada como produtora de desigualdade social e usurpadora dos recursos da educação nacional em um país em vias de desenvolvimento.

Sua memória institucional em relação ao Estado avaliador, e a necessidade de garantir a centralidade da universidade pública em meio à absoluta diversidade institucional que caracteriza o sistema brasileiro de educação superior, orientam, não exclusivamente a UFPE, mas todas as universidades federais do país, a controlar de perto os primeiros passos de um programa de avaliação que, por determinação legal, deveria funcionar de maneira "autônoma" dentro das instituições avaliadas.

Não há dúvidas de que a necessidade de controle institucional sobre a trajetória e os produtos da autoavaliação, demarcam antes uma posição política que uma inabilidade ou incompetência técnica, como uma análise superficial pode nos fazer acreditar. Portanto, a questão central na avaliação institucional é política. E é como decisão política que a exclusão da avaliação institucional do SINAES deve ser entendida, neste sentido, seja ao nível da UFPE, seja ao nível do Sistema, o primeiro ciclo de avaliação institucional (2004-2006) não se concluiu, ao menos não como havia sido idealizado, o que impede que um diagnóstico integral seja elaborado com relação à eficiência, eficácia e consistência dos princípios e métodos propostos pelo SINAES para a avaliação institucional da universidade brasileira. Particularmente por sua interrupção abrupta e conseqüente substituição por um modelo sustentado em índices matemáticos.

Bibliografia

ALMEIDA, V. de P. O processo de implementação das CPA's. **Inep**, Brasília. 2005.

ARAGÃO, A. S. O poder normativo das agências reguladoras independentes e o Estado democrático de Direito. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, a. 37 n. 148, out./dez. p. 275-299. 2000.

BANCO MUNDIAL, “Informe Mundial de Desarrollo: Conocimiento para el desarrollo”. New York: Oxford University Press. **Seminário** «O Banco Mundial e as Políticas de Educação do Brasil», Ação Educativa - São Paulo, Junio de 1995.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL. Lei 10.861 de 14/4/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. 2004.

BRASIL. MEC. Portaria nº 2.051, de 9/7/2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. 2004.

BRASIL. CONAES. Diretrizes para a avaliação das instituições de Educação Superior. 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivo/diretrizes.pdf>.

BRASIL, INEP. Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições. 2004.

GUBA, E. G. Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. En Gimeno Sacristán. 1981.

JORNET, J. M., PERALES, M. J. y SÁNCHEZ-DELGADO, P. El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico- Metodológicas para su Evaluación. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. 2011.

LAMARRA, N. F. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 35, pp. 39-71, 2004.

PEIXOTO, Maria do C. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Plataforma Scielo**, 2008.

PERRUCCI, Gadiel. Um projeto oligárquico-liberal de universidade (Notas para uma História da UFPE). **Cadernos de Estudos Sociais**, V2, N2, p 505-520, 1986.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Pela mão de Alice. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior. São Paulo, SP: Editora Vozes, 2000a.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional na perspectiva da Integração. Florianópolis: Insular, 2000b.

TORRES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão** – Petrópolis, RJ: Vozes. pp.109-136, 1995.

OEI, “Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. La Habana, Cuba: **Organización de Estados Iberoamericanos**. 1996.

UNESCO, “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”. **Conferencia Mundial sobre Educación Superior**, París: UNESCO. 1998.

HELENE, Otaviano. O Inep e as avaliações. Disponível em PAIUB: Documento básico avaliação das universidades brasileiras. Em <http://www.mec.gov.br>.

UFPE, Relatório de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Pernambuco. Mimeo, agosto/ 2006.

UFPE, Relatório de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Pernambuco. nov/ 2008.

UFPE, Formulário de Avaliação Institucional Externa – Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

VERHINE, Robert. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: Avaliação. Política Pública. Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set, 2006.

DOCÊNCIA: PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

TEACHING: PROFESSIONALISM AND TEACHING PROFESSIONAL IDENTITY

Valdiene Carneiro Pereira¹

Resumo

Este ensaio objetivou analisar a docência no âmbito da profissionalização docente e apreender conceitos relacionados às identidades profissional e profissional docente. Os resultados revelaram que: não existe um conceito universal de profissão (PERRUCCI, 2004; DUBAR; TRIPIER, 1998); o conceito de profissionalização está longe de ser estabilizado e é de difícil clareza (RODRIGUES, 2002; FREIDSON, 1994); é possível considerar a origem dos estudos sobre profissionalização docente sob duas vertentes – tradição pedagógica humanista e sociológica (OLIVEIRA, 2010); a identidade profissional pode ser construída e modificada no decorrer do tempo (DUBAR, 2005, 2012) e o processo identitário dos professores é sustentado pelos três AAA (NÓVOA, 2013).

Palavras-chave: Docência. Identidade profissional docente. Profissionalização docente.

Abstract

The objective of this paper was to analyze teaching within the parameters of teacher professionalization and to learn concepts related to professional identities and the professional teacher. Results reveal that a universal concept of the profession is non-existent (PERRUCCI, 2004; DUBAR; TRIPIER, 1998); the concept of professionalization is far from being established

¹ Auxiliar em Administração da UFPE. Professora do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade STBNB e Professora de Educação Musical da Orquestra Criança Cidadã dos Meninos do Coque. Doutoranda e Mestre em Educação pela UFPE. Especialista em Formação de Recursos Humanos para a Educação pela FAFIRE. Licenciada em Música pela UFPE. E-mail: valdienepereira@gmail.com

and is not clear at all (RODRIGUES, 2002; FREIDSON, 1994); it is possible to consider the origin of studies about the teacher professionalization from one of two branches – humanist pedagogical tradition and sociological (OLIVEIRA, 2010); professional identity can be constructed and modified over time (DUBAR, 2005, 2012) and the identification process of teachers as sustained by the triple AAA (NÓVOA, 2013).

Key-words: Professional teacher preparation. Professional teacher identity. Teaching.

Introdução

A pesquisa proposta em nossa tese de doutoramento em Educação pela UFPE, em andamento, tem como temática a (re)construção da identidade profissional do professor de música da educação básica na região metropolitana do Recife a partir da publicação da Lei 11.769/2008 e, recentemente, da Lei 13.278/2016. Nosso objeto de pesquisa é a identidade profissional docente do professor de música da educação básica.

Dubar (2005) declara que as condições de trabalho e emprego atualmente estão diferentes, condicionando assim a construção das identidades sociais/profissionais. O autor afirma que a profissão passa a adquirir importância particular como dimensão da identidade das pessoas, principalmente levando-se em conta as novas configurações que a identidade assumiu nos últimos anos.

De acordo com Wille (2013, p. 16) “ainda são escassos os trabalhos que tratam especificamente da identidade docente do educador musical, o que torna este assunto um campo fértil para investigação”. Por isso, em um momento no qual o ensino de música vem se instituindo gradativamente na educação básica em nosso estado, a partir da publicação da Lei 11.769/2008 e, recentemente, da Lei 13.278/2016, investigações como as que propomos podem contribuir para a ampliação das discussões nessa área.

O presente artigo constitui-se em um ensaio construído a partir de duas seções da fundamentação teórica de nossa tese de doutorado em Educação, ainda em andamento. O referencial teórico está fundamentado em autores que versam sobre Docência, Sociologia das Profissões, Identidade Profissional e Identidade Profissional Docente. Neste texto, buscamos analisar a docência no contexto do debate sobre a profissionalização docente e apreender conceitos relacionados à identidade profissional e identidade profissional docente.

Docência: Descaminhos e Caminhos do Processo de Profissionalização

O ato de ensinar, de transmitir saberes é algo tão antigo quanto a própria história da humanidade. Educar o ser humano é uma função primária da família, mas também é partilhada de maneira secundária por instituições e organizações mais diversas: igrejas e outras entidades religiosas; fábricas, empresas e os mais variados ambientes de trabalho, organizações não governamentais e projetos sociais; universidades e escolas.

Durante muito tempo, o ensino foi visto como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo – esse sentido de vocação e de apostolado deve-se também ao seu vínculo inicial, no Ocidente, com a Igreja. A atividade de ensino se baseava primariamente nas qualidades morais que o bom mestre deveria ter e exibir a todos aqueles que de alguma forma controlavam o seu trabalho com os jovens. Nas últimas décadas, as associações profissionais e o sindicalismo docente insistiram no sentido de que o ensino fosse reconhecido como um ofício e que os docentes fossem tratados de maneira conveniente no âmbito material, social e simbólico pelos empregadores, uma vez que os professores são trabalhadores qualificados. Ultimamente, algumas políticas educativas nacionais que responderam ao discurso de professores formadores do mundo inteiro ponderam que a profissão docente deve evoluir sob uma lógica de profissionalização (LESSARD; TARDIF, 2014).

É nesse contexto histórico, político e social de lutas e vitórias, de descaminhos e caminhos do processo de profissionalização que a docência se insere. Ainda que o ensino seja uma atividade tão antiga e tão necessária à manutenção e ao desenvolvimento das sociedades, a gênese da profissão docente não é tão remota assim e nem a docência é uma categoria estabelecida no quadro das profissões. E por que isso acontece? Elucidar essa questão não é algo tão simples como possa parecer.

A evolução da docência ao longo da história nos revela que a gênese da profissão docente antecede à estatização da escola e está ligada ao sacerdócio religioso, uma vez que algumas congregações religiosas se transformaram em congregações docentes. Desde o século XVI, diversos grupos sociais leigos ou religiosos dedicaram cada vez mais tempo e energia ao trabalho docente. No transcorrer dos séculos XVII e XVIII, religiosos como os jesuítas e os oratorianos configuraram paulatinamente um corpo de saberes e técnicas, bem como um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. Esse conjunto de normas foi imposto exteriormente primeiro pela Igreja e em seguida pelo Estado. Fora isso, os professores também vão adquirindo uma presença mais ativa e intensa no campo educacional fazendo com que o trabalho docente se torne um assunto de especialistas (NÓVOA, 1991, 2014).

Dessa forma, a partir do final do século XVIII só era permitido ensinar com uma licença ou uma autorização do Estado a qual era concedida mediante exame, se constituindo, então, em um suporte legal para o exercício da atividade docente (NÓVOA, 1991, 2014). A estatização do magistério foi mais um passo do processo de profissionalização dos professores. No Brasil e em Portugal, ela ocorreu no bojo das chamadas Reformas Pombalinas de 1759 e 1772 (MENDONÇA; CARDOSO, 2008). Nóvoa (1991) chamou esse processo de *funcionarização* dos professores, uma vez que os docentes se constituirão um corpo profissional a partir da ação do Estado no que diz respeito à concessão de uma licença ou de uma permissão para ensinar cuja obtenção se tornará obrigatória.

Uma etapa decisiva nos caminhos da profissionalização docente foi a institucionalização de uma formação específica, especializada e longa. No século XIX, em virtude da conciliação de interesses, principalmente do Estado e dos professores, se estabeleceram as escolas normais – instituições formadoras que substituirão o *velho* mestre-escola pelo novo professor de instrução primária (NÓVOA, 2014, grifo do autor).

No Brasil, as escolas normais surgiram na década de trinta do século dezenove: 1835 – Niterói, 1836 – Bahia, 1845 – Ceará e 1846 – São Paulo, sendo localizada na província do Rio de Janeiro a primeira Escola Normal das Américas. Do final do século XIX ao início do século XX tanto uma nova tendência moral e social quanto a profissionalização eram uma preocupação no processo de formação do professor. Buscava-se formar um profissional que estivesse de acordo com os novos princípios morais, científicos e de urbanidade que pudessem “conformar” o homem civilizado e moderno em um local específico – Escola Normal (MARTINS, 2009, grifo da autora). Ainda para essa autora:

desde o momento de sua institucionalização até o século XX, as Escolas Normais foram o principal ‘ethos’, onde foram criadas as condições culturais para a formação do professor do primeiro segmento da Educação Básica. (MARTINS, 2009, p. 180, grifo da autora).

Atualmente, a legislação que norteia a formação de professores no país é a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Ela define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior por meio de cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como para a formação continuada. A Resolução propõe um caráter fragmentado à formação inicial, pois permite a formação de professores com três níveis diferentes de aprofundamento nos estudos formativos: *os cursos de graduação de licenciatura* – que devem ter, no mínimo, 3.200 horas de trabalho acadêmico efetivo, com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos; *os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados* – que são considerados de caráter emergencial e

provisório e devem ter carga horária mínima que varie entre 1.000 a 1.400 horas de trabalho acadêmico efetivo e, por fim, os cursos de segunda licenciatura – que terão carga horária mínima entre 800 e 1.200 horas. Isso nos remete às licenciaturas curtas e às licenciaturas plenas das décadas de 70 e 80 do século passado – um descaminho na profissionalização dos docentes da educação básica brasileira que se apresenta novamente para nós, apesar das conquistas obtidas.

Outro descaminho no processo de profissionalização de professores no Brasil pode ser identificado na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – a chamada Reforma do Ensino Médio. Dentre as muitas críticas que essa reforma vem recebendo dos diversos segmentos da sociedade – incluindo das associações educacionais, as instituições formadoras e os próprios professores, cabe-nos destacar nesse projeto o atraso que ela traz acerca dos chamados profissionais da educação básica. A lei incluiu o inciso quarto no Artigo 61 da LDBEN 9394/96, estabelecendo que profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino podem ministrar conteúdos referentes à sua formação ou experiência profissional no itinerário formativo da formação técnica e profissional do chamado Novo Ensino Médio – um atraso para a profissionalização docente na Educação Básica, pois permite, nesse caso específico, a atuação de profissionais sem licenciatura, contrariando o disposto no artigo 62 da LDBEN 9394/96, no qual é admitida a formação mínima na modalidade normal, oferecida em nível médio, para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Até mesmo a LDBEN 4024/1961 (DAVIES, 2004), a nossa primeira LDB, em seu artigo 59 afirma que a formação de professores de disciplinas específicas para o ensino médio técnico se dará em cursos especiais de educação técnica, ou seja, uma formação específica e não apenas o notório saber.

O último aspecto a se considerar no processo de profissionalização do professorado, na perspectiva de Nóvoa (1991, 2014), é a constituição de associações profissionais de docentes.

Esse movimento, de acordo com o autor, diz respeito a uma tomada de consciência por parte dos docentes dos seus interesses enquanto grupo profissional e se pauta em três reivindicações básicas: melhoria do estatuto profissional, controle da profissão e definição de uma carreira.

No caso do nosso país, Weber (2003) revela que é possível afirmar que a constituição das associações docentes de âmbito nacional e a sua vinculação com o debate internacional se constitui em um dos marcos no processo de profissionalização dos professores da educação básica. Nesse sentido, Baldino; Afonso (2002, p. 97) acrescentam que “[...] a identidade do professor, como profissional, passa necessariamente pela luta política, na qual se efetiva informalmente a formação contínua do docente.” Para esses dois autores, a atuação dos sindicatos dos professores do Brasil nas décadas de 1980 e 1990 foi marcada também por um profundo embate em defesa da identidade profissional dos seus membros articuladas a questões políticas maiores.

Nesse relato do processo histórico da profissionalização dos professores no âmbito internacional e no Brasil (NÓVOA, 1991, 2014; MENDONÇA; CARDOSO, 2008; MARTINS, 2009; WEBER, 2003; BALDINO; AFONSO, 2002) pareceu-nos claro que não há uma previsibilidade na evolução de uma determinada profissão. Acerca disso, Perruci (2004, p. 83) afirma, sem considerar que isso seja verdadeiramente um problema, que não existiria um conceito universal do que seja profissão, “mas, sim, determinadas teorizações que examinariam o fenômeno profissional, a partir de um dado ponto de partida, podesse ou aquele ângulo, por essa ou aquela determinação.”

Nesse sentido, Dubar; Tripier (1998) afirmam que o termo profissão pode apresentar quatro sentidos ou quatro pontos de vista, os quais também apresentam um triplo desafio. Os sentidos ou pontos de vista são: 1. a profissão como declaração – identidade profissional; 2. a profissão como emprego – classificação profissional; 3. a profissão como ocupação – especialização profissional e 4. profissão como função – posição profissional. O triplo desafio

proposto pelos autores tem uma dimensão cognitiva (o saber e sua aplicação na divisão social do trabalho), afetiva (valores e processos identitários) e conativa (ações e estratégias calcadas em interesses ocupacionais), as quais podem ser relacionadas a três abordagens teóricas sobre as profissões (Dubar; Tripier, 1998, p. 13):

- as profissões representam formas históricas de organização social, de categorização de atividades de trabalho que constituem questões políticas, inseparáveis da questão das relações entre o Estado e os indivíduos; [...]
- as profissões também são formas históricas de auto-realização, quadros de identificação subjetiva e expressão de valores éticos com significados culturais. [...]
- as profissões são, finalmente, formas históricas de coalizões de atores que defendem seus interesses tentando assegurar e manter o fechamento de seu mercado de trabalho, um monopólio para suas atividades, uma clientela assegurada por seu serviço, um emprego estável e uma alta remuneração, um reconhecimento de seus conhecimentos.

Com base em Perruci (2004) e Dubar; Tripier (1998), a *profissão* será tratada nesse texto sob o ponto de vista da identidade profissional (profissão como declaração), na perspectiva da abordagem teórica da profissão como forma histórica de auto-realização, quadros de identificação subjetiva e expressão de valores éticos com significados culturais. Nesse sentido, Ramos; Santos (2016) atestam que o processo de desenvolvimento da docência não é decorrente de uma faceta ou de um evento estável, único. Ele se insere no campo da interação e da negociação entre pessoas, da esfera reguladora e da ação do grupo profissional intimamente ligado ao contexto cultural, histórico, econômico e social.

Na trajetória histórica da docência, também percebemos o quanto o Estado foi importante para a passagem da docência do sacerdócio para a laicidade. Entretanto, é esse mesmo Estado que nos propõe atrasos que nos obrigam a recuar e retomar o fôlego para enfrentarmos lutas recidivas. Questionamo-nos: será que, de fato, já estamos libertos da visão da docência como missão? Será que o suporte legal oferecido pelo Estado para o exercício da atividade docente foi/tem sido suficiente para estabelecer e regular a profissão? O que fazer

diante das lutas recidivas que temos que enfrentar em nosso país? Quais os caminhos para a profissionalização dos professores?

Oliveira (2010) afirma que é possível considerara origem dos estudos sobre a profissionalização docente sob duas vertentes: a tradição pedagógica humanista – com foco na formação docente –, e a sociológica – na qual a identidade profissional é entendida na relação com suas atividades de trabalho, estando esses sujeitos inseridos na divisão social do trabalho. Nessa segunda vertente, a sociológica, existem duas abordagens distintas: estudos com referenciais na sociologia do trabalho e com base na sociologia das profissões.

No caso da nossa investigação de Doutorado, que tem como objeto de pesquisa a identidade profissional docente do professor de música na Educação Básica, pareceu-nos relevante pautar os nossos estudos sobre o processo de profissionalização dos professores com base na Sociologia das Profissões. Nossa escolha se dá a partir de nossas inquietações de pesquisa, sem desconsiderar a relevância da formação docente como importante elemento do processo da profissionalização, bem como as questões de proletarização aplicada aos docentes, desvalorização e desprofissionalização do trabalho dos professores – trazidas exclusivamente pela Sociologia do Trabalho ou em articulação com a Sociologia das Profissões.

Na perspectiva do sociólogo norte-americano Wilensky (1964, p. 142-146), o processo de profissionalização passa por uma sequência de cinco eventos que são seguidos pelos grupos ocupacionais até ao estágio do profissionalismo. São eles: 1. realização da atividade laborativa em tempo integral; 2. estabelecimento de uma formação escolarizada; 3. formação de associações profissionais com vistas a definir tarefas profissionais essenciais, gerenciamento de conflitos internos entre membros de diferentes conhecimentos profissionais, bem como gestão de conflitos com pessoas de fora que exercem atividades semelhantes; 4. mobilização política persistente com o intuito de ganhar o apoio legal para a proteção do território do trabalho e de seu código de ética sustentável; 5. definição de regras para eliminar os desqualificados e

inescrupulosos, reduzir a competição interna, proteger clientes e enfatizar o ideal de serviço as quais serão incorporadas ao código de ética formal.

De acordo com Rodrigues (2002), o trabalho de Wilensky publicado em 1964 se constituiu, à época, a principal tentativa de sintetizar as abordagens funcionalista e interacionista da Sociologia das Profissões². Ela também afirma que a concepção de Wilensky sobre profissionalização é largamente tributária do interacionismo e que o referido autor foi aluno do interacionista Everett C. Hughes.

Ainda segundo essa autora, mesmo longe de ser um conceito estabilizado – o próprio Freidson (1994) afirma que a profissionalização é um conceito de difícil clareza devido ao seu caráter processual –, a concepção de profissionalização de Wilensky ainda é a citada com mais frequência na literatura da Sociologia das Profissões. É sobre essa concepção que iremos nos apoiar para analisar a evolução da docência ao longo da história, conforme relatamos.

Observamos que a docência passou do sacerdócio para a laicidade no decorrer dos séculos XVI a XVIII, tendo os grupos sociais leigos ou religiosos dedicado cada vez mais tempo e energia ao trabalho docente. Outro passo foi a estatização do magistério ou *funcionarização* dos professores, no século XVII. A institucionalização de uma formação específica no século XIX foi uma etapa marcante nesse processo. Por fim, a organização de associações profissionais.

De acordo com o que percebemos, só não pode ser identificado no relato histórico a definição do código de ética dos professores. Então, entendemos que, de acordo com a perspectiva de Wilensky (1964), os professores se encontrariam ainda em um processo de profissionalização, ou seja, ainda não adquiriram o estatuto de profissão. Nesse sentido, Gauthier e colaboradores (2006) propõem que a docência é *um ofício feito de saberes* – a

² De maneira bastante sintetizada, em virtude do limite para a construção deste artigo, registramos, com base em Rodrigues (2002), que a perspectiva funcionalista apresenta as profissões como modelo e que a interacionista apresenta as profissões como processo.

concepção do ensino como a mobilização de diversos saberes que formam uma espécie de reservatório em que o docente se abastece para dar conta das especificidades de sua situação concreta de ensino. Isso posto, perguntamo-nos: qual seria o futuro do ensino?

De maneira específica, no campo da profissionalização docente e partindo das transformações atuais do ensino, Lessard; Tardif (2014) propõem três cenários evolutivos admissíveis para pensar o futuro do ensino: *restauração nostálgica do modelo canônico das desigualdades* – no qual se busca frear o máximo possível a mudança e corroborar o modelo e a identidade profissional tradicional dos professores do secundário; *tomada de controle pelos empresários tecnófilos* – é o cenário da escola eletrônica e privatizada que combinam uma grande confiança nos atributos educativos das novas tecnologias e a certeza de que vários tipos de empresas privadas são as mais capazes de atualizar esse potencial; *marcha prudente, mas aberta das organizações discentes e profissionais* – é mais difícil de traçar do que os dois primeiros porque ainda não se percebem com clareza e extensão suas manifestações concretas: existe “uma apropriação individual e coletiva, tanto do passado quanto das possibilidades presentes e uma recomposição identitária a partir desses elementos” (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 275).

Ainda segundo Lessard; Tardif (2014, p. 276, grifo dos autores), esses três cenários podem ser associados a três atitudes relacionadas à mudança educativa ou à mudança social, de forma geral:

- 1) uma atitude de resistência por parte daqueles que seus adversários chamam de “dinossauros”;
- 2) a atitude do convertido entusiasta ou “missionário”;
- 3) a atitude do ator pragmático e “oportunista” (no sentido positivo da palavra), à procura de um ser melhor, em marcha para outra coisa diferente do *status quo*, mas crítico e lúcido.

Nos três cenários traçados pelos autores, observamos que professor e escola aparecem como elementos cruciais desse processo, sem desconsiderar outros sujeitos, instituições e

fatores – estudantes, Estado, sistemas educativos, instituições privadas, entre outros. A escola parece permanecer como o local de atuação do docente por excelência, mesmo em meio às possibilidades que as tecnologias da informação trazem para o ensino a distância, por exemplo. Nas atitudes dos docentes associadas a esses cenários, percebemos também a ligação entre o professor e a escola em uma relação dinâmica que pode contribuir no processo de (re)construção identitária profissional dos docentes, bem como na ressignificação da instituição escolar, em diálogo constante com dinâmica da vida em sociedade. Lessard; Tardif (2014) acreditam que uma possível linha de evolução desses três cenários tende a constituir uma realidade híbrida e cheia de discrepâncias na qual os professores do futuro iminente deverão construir sua identidade e aprender a caminhar.

Identidade Profissional e Identidade Profissional Docente

Nesses tempos que vivemos, exige-se a atuação de pessoas que sejam capazes de pensar de forma criativa e inovadora, tendo capacidade e ousadia para enfrentar os desafios que se apresentam de maneira inteligente, eficaz e sábia. Sendo assim, a necessidade da construção de uma identidade profissional se apresenta quando os indivíduos passam a entrar no mercado de trabalho, tomando parte de um local histórico e institucional no qual desenvolverão suas carreiras profissionais. Dubar (2005, p. 148) afirma que a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho constituem, atualmente, um momento essencial da construção de uma identidade autônoma dentre os eventos mais importantes para a identidade social.

O autor trabalha com a ideia de identidade como forma identitária, que é configurada nas relações sociais e de trabalho. Ele entende que é na confrontação com o mercado de trabalho que se localiza a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise e

que as modalidades de construção de uma identidade profissional básica que constitui não somente uma identidade no trabalho, mas também uma projeção de si mesmo no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e uma lógica de aprendizagem (de formação) dependerão do resultado dessa primeira confrontação.

Essa chamada geração da crise é assim denominada porque se situa em condições históricas relacionadas à alta taxa de desemprego, ao processo de modernização tecnológica e de mudanças organizacionais nas instituições de trabalho e à longa transição entre a saída da escola e o acesso ao emprego, que é cada vez menos estável. Ainda segundo o sociólogo francês, os indivíduos devem ingressar em relações de trabalho, envolver-se de alguma forma em atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social (DUBAR, 2005, p. 151).

Moita (2013, p. 116) afirma que o processo de constituição de uma identidade profissional própria não é alheio à cultura do grupo de pertença profissional, à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenvolve. A hipótese geral da autora é de que a identidade profissional vai sendo desenhada não somente a partir do enquadramento intraprofissional, mas também por meio da contribuição das interações que vão se firmando entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. Ela declara que, por vezes, a profissão é um meio de afirmação pessoal e social (MOITA, 2013).

Nesse sentido, Dubar (2012, p. 358, grifo do autor) acrescenta que:

A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho.

Entendemos que as instituições nas quais a pessoa trabalha ao longo de toda a sua carreira atuam na construção de sua identidade profissional e que as interações sociais também interferem, de alguma forma, na construção dessa identidade profissional. Nesse sentido, as proposições de Dubar (2005, 2012) nos revelam que a identidade profissional pode ser construída e modificada no decorrer do tempo, estruturando mundos do trabalho e definindo os indivíduos por seu trabalho, e as proposições de Moita (2013) nos mostram a importância das interações entre o universo profissional e os outros universos socioculturais nos quais o professor esteja inserido, harmonizando-se com a compreensão da identidade como resultado de um processo de socialização (DUBAR, 2005).

De acordo com Aguiar (2004), diante das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorrem na sociedade, as exigências educacionais buscam um professor capaz de exercer sua profissão de maneira sintonizada com as novas realidades desta sociedade, dos meios de comunicação, do conhecimento e da informação. A autora afirma que há uma mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, de agir e de interagir, que demandam o surgimento de novas práticas profissionais e novas competências.

No caso do nosso objeto de pesquisa, além das mudanças relacionadas pela autora, a obrigatoriedade do ensino de música na educação escolar fez com que o professor de música – outrora não inserido de maneira efetiva na educação escolar no Estado de Pernambuco no período entre a vigência da Lei 5.692/1971 e da Lei 11.769/2008 e, recentemente, da Lei 13.278/2016 – enfrente também a nova realidade de atuar na Educação Básica, um nível da educação escolar no qual a música é parte da formação educacional do estudante e não o objetivo específico da formação estudantil. Como esse professor se constituirá enquanto docente diante desta nova realidade profissional? Nesse sentido, Penna (2010, p. 149) afirma que:

De fato, a escola de educação básica – especialmente a escola pública – apresenta inúmeros desafios para o educador musical, na medida em que oferece

condições de trabalho distintas da escola especializada em música (quanto ao tamanho das turmas, recursos, instalações, etc.), e seus alunos trazem para a sala de aula vivências musicais diferenciadas e variadas expectativas em relação à aula de música.

Vê-se, portanto, que essa não é uma inquietação apenas pessoal, mas que também se revela nas reflexões de uma das principais autoras que tratam da temática do ensino de música na Educação Básica no campo da Educação Musical. Tal constatação enfatiza a relevância da tese na área de Educação e no âmbito da Educação Musical.

Essa nova realidade profissional de docentes de música na Educação Básica, em Pernambuco, nos remete ao processo de constituição da identidade profissional dos professores. O processo identitário dos professores é sustentado pelo que Nóvoa (2013) chama de três AAA, quais sejam, A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. *Adesão* significa que ser professor implica aderir a valores e a princípios, à adoção de projetos, bem como a um investimento positivo em crianças e em jovens. *Ação* diz respeito à escolha da melhor maneira de agir. *Autoconsciência* consiste no processo de reflexão sobre a ação – o pensamento reflexivo. Ainda segundo o autor, a identidade não é um produto, não é um dado adquirido e não é uma propriedade, mas, sim, um lugar de conflitos e lutas, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, sendo, por esse motivo, mais adequado falar em processo identitário (NÓVOA, 2013).

Evidencia-se mais uma vez a dinâmica fluida, mas ao mesmo tempo complexa da construção da identidade profissional – neste caso, o processo identitário profissional dos professores. Os valores, princípios, projetos e investimentos inerentes à profissão de professor são fundamentais na sua ação profissional e na sua reflexão sobre essa prática profissional, que está inserida em sistemas de ensino e organizações escolares que influenciam ações e posturas docentes. De acordo com Marcelo (2009, p. 112),

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é

algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Entendemos que ser professor é um processo inacabado e em constante reestruturação que se constrói ao longo da vida. Entretanto, acreditamos que, embora exista esta flexibilidade, existe uma organização que permite ao sujeito o próprio reconhecimento de si mesmo perante as transformações experimentadas em sua trajetória de sua vida e da sua profissão. Nesse sentido, Cruz; Aguiar (2011, p. 24) afirmam que:

Este sentido processual da identidade docente se atualiza, permanentemente, seja quando são protagonistas na reflexão sobre essa prática, seja quando em coautoria são participantes das pesquisas científicas na área educacional, ou ainda, quando sistematizam e teorizam os saberes das experiências tecendo novos construtos, e, nessas interfaces, constroem o sentido da docência como o do artesão do conhecimento e do desenvolvimento humano, pela via da educação escolar.

Em consonância com esse pensamento das autoras, Dubar (2005) nos diz que a identidade é construída e reconstruída através de processos de socialização e erguida com o passar do tempo. Nossa Tese de Doutorado em andamento busca compreender processos de (re)construção da identidade profissional docente de professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife, a partir do marco histórico da publicação da Lei 11.769/2008 e, recentemente, da Lei 13.278/2016.

Considerações Finais

Esse ensaio, obviamente, não pode abranger todas as discussões teóricas já existentes na tese em andamento devido aos limites do texto. Para o fechamento da tese, pretendemos ainda

aprofundar a fundamentação no âmbito da Sociologia das Profissões com outros textos a serem estudados de Hughes e de Dubar; Tripier.

Os achados bibliográficos preliminares revelaram que não existe um conceito universal do que seja profissão (PERRUCCI, 2004; DUBAR; TRIPIER, 1998); que o conceito de profissionalização está longe de ser estabilizado e é de difícil clareza devido ao seu caráter processual (RODRIGUES, 2002; FREIDSON, 1994) e que é possível considerar a origem dos estudos sobre a profissionalização docente sob duas vertentes: a tradição pedagógica humanista e a sociológica (OLIVEIRA, 2010).

Detectamos também que as proposições de Dubar (2005, 2012) nos mostraram que a identidade profissional pode ser construída e modificada no decorrer do tempo, estruturando mundos do trabalho e definindo os indivíduos por seu trabalho e que o processo identitário dos professores é sustentado pelo que Nóvoa (2013) chama de três AAA, quais sejam, A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. Cabe-nos, portanto, continuar aprofundando a nossa compreensão sobre os autores do campo da Sociologia das Profissões eleitos para fundamentar nossa Tese de Doutorado em Educação.

Referências

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade.** 2004. 362 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto – Portugal, 2004.

BALDINO, José Maria; AFONSO, Lúcia Helena Rincon. Formação de profissionais da educação: a intervenção dos sindicatos. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002. p. 95-112.

BRASIL. Lei para Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau. **Lei 5.692/71**. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 maio 2017.

_____. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=257518>. Acesso em: 22 abr. 2009.

_____. **Lei 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 14 maio 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-00203072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2015.

CRUZ, Fátima Maria Leite; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 33, p. 7-28, dez./2011.

DAVIES, Nicholas. Lei 4.024 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20/12/61, com os vetos presidenciais mantidos ou rejeitados pelo Congresso Nacional, tendo sido promulgada em 14/12/62. In: _____. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 45-87.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A construção de si pela atividade do trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 42, n.146, p.351-367, 2012.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. **Sociologie des professions**. Paris, França: Armand Colin, 1998.

FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: EDUSP, 1998.

GAUTHIER, Clermont (et al). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2006.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 255-277.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, vol. 01, n. 01, p. 109-131, ago/dez 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas – SP, v. 7, n.35, p. 173-182, set. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621/7189>>. Acesso em: 06 maio 2017.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo; CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. **Revista Brasileira de História da Educação: Dossiê: História da profissão docente no Brasil e em Portugal**, Maringá – PR, v. 7, n.3, p. 31-52, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/119/129>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013. p. 111-140.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013. p. 11-30.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto, 2014. p. 13-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 17-35, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/12/Artigo3.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PERRUCCI, Artur Fragoso de Albuquerque. **Tirantias da Identidade**: profissões e crise identitária entre psiquiatras. 2004. 308f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, 2004.

RAMOS, Kátia Maria Cruz; SANTOS, Maria da Conceição. Identidade profissional docente no ensino médio: para além da dualidade histórica. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, p. 67-84, 2016.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das Profissões**. Oeiras, Portugal: Celta, 2002.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 set. 2016.

WILLE, Regiana Blank. **Docentes de música na educação básica: um estudo sobre identidades profissionais.** 2013. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2013.

WILLENSKY, Harold L. The professionalization of everyone? **The American Journal of Sociology**, Chicago-Illinois, vol. LXX, n.2, sept. 1964, p. 137-158.