REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
ISSN 2359-82
UFPE CE Centro de Educação
dAEPE | Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional

Volume 10. nº 2 (2019) Revista de Administração Educacional

SUMÁRIO

- **Os planos de educação no Brasil e os movimentos de participação democrática: o embate entre o projeto de educação com referência social e a perspectiva gerencial da educação .** - *Joana Dark Andrade de Sousa (UFPB)*

- **Modernização da gestão nas escolas de referência em ensino médio em Pernambuco: um toque de gerencialismo na educação. -** *Danyella Jakelyne Lucas Gomes (UFRPE)*

- **Educação, pobreza e desigualdade social na BNCC e na proposta curricular da cidade do Recife. -** *Ana Lúcia Borba de Arruda e Glauciane da Silva Vieira (UFPE)*

- **Concepções de profissionais da educação sobre a organização escolar: um estudo de caso no município de São Lourenço do Piauí - PI .** *Givanildo da Silva (UFAL) e Jussikeilly de Farias Vilanova* (UNIVASF)

- **A avaliação externa de escolas no concelho do porto (Portugal): perspetivas de gestores de agrupamentos de escolas.** *Miguel Correia, Carla Figueiredo e Carlinda Leite (FPCEUP)*

- **Práticas pedagógicas de professores da educação de jovens e adultos acerca da temática étnico-racial.** *Mayra Barbosa dos Santos Rocha, Rebeca Fernanda Félix Cavalcanti de A. Belarmino e Maria da Conceição dos Reis.(UFPE)*

- **As representações sociais como referência metodológica para as pesquisas qualitativas em educação no quadriênio 2014-2018.** *Igor Moura Danieleviz e Silva e Josiane Peres Gonçalves (UFMS)*
- **Psicopedagogia e o processo educativo: contribuições para o cotidiano escolar.** *Jarles Lopes de Medeiros, Pâmella Lopes de Medeiros e Antoniel dos Santos Gomes Filho. (UFC)*

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
ISSN 2359-82
UFPE CE Centro de Educação
dAEPE | Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional

EDITORIAL

Os oito textos publicados na Revista de Administração Educacional, no segundo número de 2019, ressoam diretamente algumas preocupações fundamentais do campo educacional. No conjunto, as reflexões estão situadas em algumas experiências brasileiras, acrescidas de uma análise crucial da recente realidade portuguesa, a fim delinear, por meio desses dois contextos investigativos, leituras e análises necessárias para a compreensão dos desafios múltiplos que nos afetam na atualidade.

Inserida nessa problemática, a pesquisa desenvolvida por *Joana Dark Andrade de Sousa*, a partir das reuniões da Conferência Nacional de Educação (CONAE), permitiu analisar a relação entre os planos de educação no Brasil e os movimentos de participação democrática. A autora evidencia as disputas entre os projetos de educação defendidos pela esfera do governo e a sociedade, apontando que os planos de educação foram subjugados aos interesses econômicos dos governos alinhados à perspectiva da gestão gerencial, e que as conferências de educação, desencadeadas pelo último Plano Nacional de Educação (PNE), sinalizam espaços de confronto em defesa da qualidade social da educação, ressaltando um campo marcado pela polissemia e por interesses diversos.

Um desdobramento desse cenário foi analisado por *Danyella Jakelyne Lucas Gomes*, que tomou como objeto a gestão educacional pernambucana. O seu texto problematiza as interfaces das reformas gerenciais implementadas a partir da década de 1990, na política educacional no estado, com o processo de modernização das Escolas de Referência de Ensino Médio. Como resultado, a contradição traduzida nas ações dos gestores que passam a ser direcionadas para a constante atenção com a qualidade e a busca por resultados de excelência contrasta com a falta de condições da infraestrutura básica e dos equipamentos necessários à implementação do modelo de gestão.

A esfera municipal também foi contemplada na análise documental levada a cabo por *Ana Lúcia Borba de Arruda* e *Glauciane da Silva Vieira* que investigaram a materialidade das concepções de educação e pobreza trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e expressas na atual Proposta Curricular da Cidade do Recife, evidenciando os desafios a serem enfrentados para lidar com as desigualdades sociais em um terreno estritamente pedagógico. Diante disso, o artigo de *Givanildo da Silva* e *Jussikeilly de Farias Vilanova* aprofundou os

dilemas da gestão escolar na atualidade, com base em um estudo de caso realizado em uma escola no interior do Piauí. Os dados apontam que a insuficiência de recursos financeiros, falta de participação familiar e omissão do poder público em assumir suas responsabilidades, desvelando suas implicações na rotina e atividades pedagógicas planejadas nas escolas públicas.

A experiência portuguesa se fez presente nas reflexões sensíveis de *Miguel Correia, Carla Figueiredo* e *Carlinda Leite.* Os autores investigaram as percepções de gestores/as de agrupamentos escolares portugueses sobre os efeitos da avaliação externa nos processos de gestão e liderança escolar. A análise permite compreender aspectos da Avaliação Externa como parte significativa de um processo multidimensional capaz de promover mudanças efetivas na vida cotidiana das escolas e na sua gestão, embora, também tenham sido constatados elementos que apontam a Avaliação Externa como um meio mais estratégico-regulador do que emancipador, tendo em vista que, em última instância, o enfoque está centralizado na busca dos resultados planificados.

Ainda com foco na escola e nas Políticas Educacionais, o artigo de *Mayra Barbosa dos Santos Rocha, Rebeca Fernanda Félix Cavalcanti de Almeida Belarmino* e *Maria da Conceição dos Reis* investigou práticas pedagógicas de professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), principiadas pela garantia da inserção da temática étnico-racial no currículo. A partir de entrevistas e questionários, analisados à luz de Bardin, as autoras ressaltaram a importância das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras da EJA, no intuito de contribuir para combater as questões de intolerância religiosa na escola, como também a perpetuação de estigmas e preconceitos a despeito do povo de origem africana, auxiliando no debate democrático e no respeito às diferenças.

Em um enfoque mais transversal, o artigo de *Igor Moura Danieleviz* e *Silva* e *Josiane Peres Gonçalves*, apresenta um mapeamento de teses e dissertações produzidas em alguns programas de pós-graduação em Educação entre 2014 a 2018, com base em uma abordagem teórico-metodológica apoiada nas Representações Sociais, indicando como o uso dessa abordagem em pesquisas educacionais pode produzir aportes vitais para o entendimento sobre a formação docente e o cotidiano escolar.

Por fim, o artigo de *Jarles Lopes de Medeiros*, *Pâmella Lopes de Medeiros* e *Antoniel dos Santos Gomes Filho*, discute as contribuições da psicopedagogia para o campo de problematização afeito à organização escolar, destacando que uma interface sinérgica com

esses saberes pode desvelar novas formas de enfrentamento das Dificuldades de Aprendizagem que circundam os processos educativos, dimensionando uma outra perspectiva de análise dessa questão crucial da política educacional.

Com a publicação desse número, a Revista de Administração Educacional, agora sob os auspícios de uma nova comissão editorial, prossegue em sua missão de comunicar investigações e experiências ancoradas no debate de elementos que envolvem a Gestão e a Política Educacional, como uma via de apropriação social do conhecimento científico. Desejamos que as reflexões compartilhadas nos ajudem a meditar acerca das múltiplas lutas que enfrentaremos, a fim de resistir às intenções que ameaçam a educação pública.

A todos, boa leitura!

Os editores

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
ISSN 2359-82
UFPE CE Centro de Educação
dAEPE | Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional

OS PLANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS MOVIMENTOS DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA: o embate entre o projeto de educação com referência social e a perspectiva gerencial da educação

EDUCATION PLANS IN BRAZIL AND DEMOCRATIC PARTICIPATION MOVEMENTS: incorporating between the education Project with a social reference and the management perspective

Joana Dark Andrade de Sousa[1]

Resumo
Este artigo objetiva analisar a relação entre os planos de educação no Brasil e os movimentos de participação democrática, com ênfase nas conferências de educação, evidenciando a disputa entre os projetos de educação defendidos na arena da política. A metodologia empregada foi a revisão de literatura através de pesquisa bibliográfica e análise documental sobre o tema. Entre os resultados, destaca-se que os planos de educação foram subjugados aos interesses econômicos dos governos alinhados à perspectiva da gestão gerencial, e que as conferências de educação, desencadeadas pelo último PNE, sinalizam espaços de confronto em defesa da qualidade social da educação.

Palavras-chaves: Planos de Educação. Participação. Educação Gerencial.

Abstract
This article aims to analyze the relationship between education plans in Brazil and democratic participation movements, with an emphasis on education conferences, highlighting the dispute between education projects defended in the political arena. The methodology used was the literature review through bibliographic research and documentary analysis on the subject. Among the results, it should be noted that education plans were subjugated to the economic interests of governments in line with the perspective of managerial management, and that education conferences, triggered by the last PNE, signal spaces of confrontation in defense of the social quality of education.

Keywords: Education Plans. Participation. Management Education.

Introdução

A atual forma de organização da sociedade tem sido caracterizada por mudanças nos

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa: Observatório de Políticas Educacionais (OBSERVA). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação de Pernambuco – IFPE\Igarassu. E-mail: joanadark_a@hotmail.com

diferentes aspectos, seja econômico, político, cultural e, notadamente, no âmbito da educação. Esse processo transformacional, considerando o avanço do capitalismo e suas formas de reorganização com a perspectiva da globalização, tem por base o paradigma Neoliberal. Nesse cenário, a educação tem sido fortemente influenciada pelo modelo gerencial, no qual os princípios de eficiência, eficácia, produtividade, flexibilidade, meritocracia são elementos defendidos no rol das políticas educacionais desenvolvidas por diversos países capitalistas.

No contexto das políticas educacionais está inserida a política de planos de educação, cujas primeiras discussões na agenda política do país remontam à década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932). Em 2014 foi aprovado o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, pela Lei Federal 13.005 de 25 de junho de 2014, fruto de um extenso processo de discussão e disputa entre os grupos que participaram da formulação da política. Um dos marcos desse processo foram as conferências de educação realizadas desde o âmbito nacional, com as Conferências Nacionais de Educação (CONAEs 2010, 2014), conferências estaduais, intermunicipais e também nos municípios. As conferências de educação propõem se constituir em movimentos de participação democrática na construção e acompanhamento dos planos de educação. Contudo, o movimento da política não é linear, conforme aponta Ball (2005), antes é um processo de disputa, no qual se podem analisar diferentes e divergentes projetos de educação.

Nesse ínterim, o artigo aqui apresentado objetiva analisar a relação entre os planos de educação no Brasil e os movimentos de participação democrática, com ênfase nas conferências de educação, evidenciando a disputa entre os projetos de educação defendidos pela esfera do governo e sociedade. De acordo com Azevedo (2014, p. 267) “os planos, mesmo representando estruturas de poder presentes na sociedade com marcas de hegemonia, não anulam os espaços de confronto”. Desse modo, consideramos que os planos não abrangem em amplitude os interesses dos diferentes grupos que disputam a política. Nessa perspectiva, a participação dos grupos sociais, o movimento de luta pela participação efetiva nas tomadas de decisões nas ações dos governos é fundamental para a materialização do direito social à educação.

A metodologia empregada foi a revisão de literatura através de pesquisa bibliográfica e análise documental sobre o tema. Entre os autores, utilizamos como referência Azanha (1993); Saviani (1999); Bordignon (2004); Andrade (2014); Dourado (2016) entre outros. Utilizamos também análise de documentos, notadamente, os documentos referência das

CONAEs (2010; 2014) e ordenamentos normativos que tratam do tema (BRASIL, 1988; 1996; 2014).

O artigo está organizado em três seções, além desta introdução. A primeira seção propõe uma discussão, em termos gerais, sobre o surgimento da ideia de planos educacionais no Brasil, fazendo um recorte temporal a partir do marco central do Movimento dos Pioneiros da Educação na década de 1930, destacando as tendências que esta política assumiu em períodos marcantes da história do país como o Estado Novo (1937 – 1945) e o período da Ditadura Militar (1964 a 1985).

Em segundo momento, o texto traz uma discussão sobre o processo de redemocratização do país com o marco histórico da Constituição de 1988, enfatizando os movimentos de participação democrática, os Congressos e Conferências de Educação realizadas no final do século XX e início do século XXI. Essa seção abrange ainda a discussão sobre o PNE 2001-2011 e, com maior destaque, sobre o atual PNE 2014-2024, evidenciando reflexões sobre a repercussão do golpe político-judiciário-midiático vivenciado pelo Brasil com o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff no ano de 2016. A problematização envolve a tensão entre a perspectiva da educação gerencial e a defesa de uma qualidade socialmente referenciada na educação. O texto finaliza com algumas considerações gerais acerca dos pontos de discussão levantados no texto.

A política de planos de educação no Brasil: a serviço da racionalização financeira ou da racionalização social da educação? um percurso pela história.

A trajetória da educação brasileira, profundamente marcada pela desigualdade social que se instalou no país desde a colonização europeia, configura-se como um processo histórico de negação do direito à educação. Somente no início do século XX a organização da educação do Brasil foi inserida como pauta importante na agenda do governo, consequência das profundas transformações no cenário econômico e político mundial com o avanço da industrialização e da globalização.

O elevado índice de analfabetismo se colocava (e ainda se coloca) como obstáculo para a inserção do país na nova ordem mundial do capitalismo global. Assim, países subdesenvolvidos como Brasil, que a longa data responsabilizava outras instâncias pela a oferta da educação popular, igreja, família, as províncias sem subsídio financeiro suficiente,

passaram a ser influenciados pelo discurso da política global de erradicação do analfabetismo. Azanha (1993, p. 71) destaca que "foi preciso esperar até a década de 1920 para que, realmente, o debate educacional ganhasse um espaço social mais amplo".

Nesse panorama de transformações globais emerge a ideia de planos de educação no Brasil, liderada pelo grupo de intelectuais que produziram o documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932. Saviani (1999) sobre o Manifesto diz que "o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lança a ideia de plano de educação como um instrumento de introdução da racionalidade na educação visando dar-lhe organicidade, isto é, organizando-a na forma de sistema" (SAVIANI, 1999. p.122).

Nesses termos, o pensamento sobre a instituição de um plano de educação para o Brasil, nesse primeiro momento, assemelhava-se à perspectiva de introdução de um Sistema Nacional de Educação. Cabia ao governo federal instituir um conjunto de normas lógicas e coerentes, de modo a dissolver o profundo estado de desorganização no qual se encontrava a educação brasileira. Para os pioneiros, a intenção era revestir de um caráter científico a estrutura da educação brasileira, condição para o desenvolvimento do país.

Assim, sob a influência do pensamento defendido no Manifesto, a obrigatoriedade de elaboração de um Plano Nacional de Educação é destaque pela primeira vez no artigo 150 da Constituição Federal de 1934: "É competência da União em fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país" (BRASIL, 1934). Sob essa prerrogativa, o Conselho Nacional de Educação – CNE elaborou o que seria o primeiro Plano Nacional de Educação, no início de 1937, um documento com 504 artigos que começava por se denominar "Código da Educação Brasileira".

No entanto, o que seria o primeiro Plano Nacional de Educação, pela sua extensão, caracterizava-se mais como um documento normatizador para todos os segmentos da educação que uma política voltada para a estruturação das metas e finalidades amplas da educação do país. Em todo caso, o que seria o "Código da Educação Brasileira" não chegou a ser aprovado, tendo em vista a instituição do Estado Novo, um dos períodos ditatoriais da história brasileira.

No período do Estado Novo (1937 – 1945) houve a promulgação da Constituição Federal de 1937, considerada um retrocesso, especialmente na área educacional. Na nova Constituição foi retirada a ideia de plano como instrumento modernizador da educação

defendida pelos pioneiros, e como política educacional se vivencia um período de controle político-ideológico com as decisões centradas nas mãos do governo federal. Esse retrocesso da Constituição de 1937 revela o posicionamento do governo de Vargas, e sobre esse acontecimento Dourado (2016, p. 15) afirma

> O Estado Novo, rompida a legalidade constitucional de 1934, outorga um arremedo de Constituição, na qual a educação, posta como função complementar do Estado, se subordina à função da família, dá prioridade às instituições privadas subsidiadas com recursos públicos. O Estado teria função complementar.

A retomada da ideia de plano de educação é tida com a Constituição de 1946, mas é somente com a discussão e aprovação da primeira LDB/1961, que ganha objetividade a política de planos de educação, agora não mais sob a prerrogativa de modernizar a educação do país, mas como instrumento de racionalização financeira dos fundos da educação. Sobre essa visão reducionista Saviani (1999) relaciona o caráter financeiro à relação entre o público e o privado na disputa pelos recursos da educação:

> A ideia de Plano de Educação na nossa primeira LDB ficou reduzida a instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino. [...] Entre 1946 e 1964 a tentativa de operar transformações sociais pela ação do Estado sob a égide da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista conduz à tensão entre a ideia de plano de educação como instrumento da ação do Estado a serviço do desenvolvimento econômico-social do país e a ideia de plano de educação como mero instrumento de uma política educacional que se limita a distribuir recursos na suposição de estar, dessa forma, preservando a liberdade de iniciativa no campo educacional (SAVIANI, 1999. p.120).

Essa dualidade de perspectivas, de um lado intelectuais que pensam a efetividade das políticas públicas em prol do desenvolvimento socioeconômico do país, e por outro a forte influência do mercado no direcionamento das políticas, em destaque as políticas educacionais, restringe os planos de educação como instrumento técnico voltado para a distribuição dos recursos vinculados a educação, encontrando-se nesse espaço não instituições públicas e privadas, partindo do discurso do mercado de ênfase na liberdade de iniciativa na educação. Esse contexto de influência da lógica do mercado nas ações do Estado se intensifica no período pós-64, com a instalação do golpe militar, e na educação a introdução da racionalidade tecnocrática.

No período pós-64 ganha destaque a política dos Planos Gerais de Governo e se acentua a concepção de plano de educação atrelado ao viés econômico. Bordignon (2004) caracteriza o planejamento educacional pela perspectiva tecnicista, no qual planejamento e orçamento são considerados sinônimos. Nesse período é aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/71 – pela Lei Nº 5.692/71, e designa no artigo 53 que "o planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano-Geral do Governo recebendo, por isso mesmo, a denominação de 'Planos Setoriais de Educação e Cultura' " (PSECs) (SAVIANI, 1999. p.129).

Esse cenário se prolonga até o final da década de 1980, período no qual o regime ditatorial vai enfraquecendo e os movimentos sociais ganham espaço na conjuntura social e política do país.

Os Planos de Educação pós 1988: os movimentos de participação democrática a partir das Conferências de Educação e o embate entre o projeto de educação com referência social e a perspectiva gerencial da educação

No processo de redemocratização do país, com destaque para a segunda metade da década de 1980, período no qual tem destaque o processo de elaboração da nova Constituição, os movimentos sociais ganharam volume na perspectiva de reivindicar espaço na discussão e influenciar as deliberações nas ações do poder público. No âmbito educacional, a construção dos espaços coletivos de discussão dos problemas educacionais do país convergiu para a formação de uma concepção ampla de educação defendida por órgãos representantes de segmentos da sociedade civil e acadêmica. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), órgão criado em 1987, ganhou destaque no movimento de luta pela gestão democrática em meio ao processo de discussão da Assembleia Nacional Constituinte (ANC). O que estava em jogo era uma disputa entre a concepção gerencial defendida pelo Governo e a concepção de educação pública com referência social defendida pelo FNDEP.

Na década de 1990 alguns movimentos sociopolíticos reverberaram essa disputa de concepções. Sob a organização do MEC, em 1993 e 1994, foram realizadas respectivamente a Semana Nacional de Educação para Todos (SNET) e a Conferência Nacional de Educação para Todos (CNET), com a proposta de formulação do I Plano de Decenal da Educação para

Todos[2] (I PDET). Em linhas gerais, o I PDET estava associado às políticas neoliberais defendidas por órgãos como a Unesco e o Banco Mundial com repercussão em diversos países, constituindo os direcionamentos que resultaria na reforma educacional brasileira dos anos de 1990. Enquanto atividade centralizada pelo governo, a participação na CNET (1994) ficou limitada a representantes de órgãos ou segmentos que possuíam ligação direta ou indireta com o MEC, no qual pode-se destacar a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

No bojo da discussão sobre a formulação de políticas que orientasse a educação brasileira, ganha destaque o artigo 214 da Constituição Federal de 1988, ao declarar que a Lei especifica estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para "assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas" (DOURADO, 2016. p. 19).

Após a Constituição, no ano de 1996 foi aprovada a atual LDB (Lei 9.394/96) que ratifica a legalidade do PNE, atribuindo como responsável pela articulação o Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração do plano. Nesse âmbito político predomina o ideário neoliberal de desenvolvimento, tendo como elemento balizador das políticas o fortalecimento da economia e os interesses do mercado.

Na contramão dessa prática centralizadora do governo, foram realizados os Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), sendo o I CONED realizado no ano de 1996, o II CONED em 1997, ambos em Belo Horizonte - MG, tendo como pauta a discussão de propostas para construção do Plano Nacional de Educação, que se converteria no Projeto de Lei 4.155 apresentado como o PNE da sociedade brasileira.

O I CONED teve como tema: *"Educação, Democracia e Qualidade Social", e o* II CONED tratou especificamente do "*Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*". Com viés democrático, os Congressos de Educação contaram com a participação de mais de quatro mil atores sociais, organizados por órgãos da sociedade civil e entidades acadêmicas, sem, contudo, contar com nenhuma representação do Governo Federal. Na

2 Plano Decenal de Educação para Todos, editado em 1993 sob autoria do MEC, teve como referência a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" proclamada na reunião realizada de 5 a 9 de março de 1990 em Jontien, na Tailândia. O foco principal do Plano Decenal de Educação foi o Ensino Fundamental, ao ponto que no próprio documento utiliza-se de expressões "educação básica" e "educação fundamental" com significado equivalente.

organização dos CONEDs, o FNDEP teve papel relevante na proposição de discussões que reverberassem os anseios da sociedade brasileira para a melhoria da educação do país.

Contudo, na década de 1990 a concepção de planejamento educacional, apesar do sentimento efervescente da luta da população pela democracia, ainda fica limitada a práticas burocráticas, tendo como objetivo atender aos acordos internacionais. De acordo com Valente, Costa e Santos (2016. p. 33), "o cenário brasileiro na década de 1990 é de reformulação política. [...] os planejamentos educacionais seguiram velhos receituários dos organismos internacionais".

Em atendimento a CF/1988 e a LDB/1996 foi aprovado o PNE 2001-2011 através da Lei 10.172/2001, sendo resultado da disputa entre as duas propostas de lei apresentadas ao Congresso Nacional. A primeira resultante das discussões dos CONEDs, defendida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), conhecido como o *PNE: proposta da sociedade brasileira*; e a segunda de autoria da equipe técnica do MEC, com interlocução do CNE, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

As propostas divergiam consideravelmente no que concerne à organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro. Enquanto a proposta do executivo compreendia o Ensino Fundamental como a etapa obrigatória da educação básica, seguindo uma interpretação limitada das diretrizes assumidas na Conferência de Jomtien (2000) sobre a erradicação do analfabetismo, o documento da sociedade civil faz referência ao conceito de educação básica contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Contudo, o que predominou na Lei 10.172/2001, que aprovou o PNE, foi a visão proposta pelo executivo, tendo como mecanismos operacionais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), utilizado como diretriz para avaliação da qualidade da educação. Sobre esse embate de concepções entre os anseios da sociedade e a proposta do governo, Saviani (1999, p. 12) argumenta que

> O plano agora apresentado pelo MEC explicitamente se reporta ao Plano Decenal Educação para Todos, [...] dado o empenho em reorganizar a educação sob a égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos, essa proposta se revela um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação. Em contraposição ao plano do MEC foi formulado no âmbito do II Congresso Nacional de Educação um outro Plano Nacional de Educação. Considerando o empenho

> em se guiar pelo princípio da "qualidade social", poderíamos considerar que essa proposta entende o plano como um instrumento de introdução da racionalidade social na educação.

Em meio às pressões populares, o governo incorporou algumas das reivindicações ao projeto aprovado, contudo a sua exequibilidade foi duramente afetada com os onze vetos relacionados ao financiamento das ações. Valente, Costa, Santos, (2016. p. 36) ratificam que

> o segundo Plano Nacional de Educação (2001) da história brasileira e o primeiro após a promulgação da Carga Magna de 1988 foi aprovado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso com 295 metas, onze áreas contempladas, o plano 'nasce' com sérios problemas, o principal os vetos financeiros.

Nesse contexto, persiste a ideia de planos de educação com o viés tecnicista atrelado aos interesses de investimento econômico interno e externo. Essa dimensão é enfatizada com a implantação do planejamento estratégico de base gerencial pelo governo Fernando Henrique Cardoso, com foco no ensino fundamental, na perspectiva de atendimento aos acordos internacionais de combate ao analfabetismo. No governo Lula, houve a criação do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) em 2007 que, "a despeito de não se configurar como um plano e citar o PNE, passou a ser referência para as políticas educacionais na primeira década do século XXI". (DOURADO, 2016, p. 20).

Como avanço político que converge para a democratização do debate das políticas educacionais, pode-se destacar a realização de várias conferências de educação entre o período de 2006 a 2014, trazendo uma característica inovadora no que diz respeito à participação conjunta de órgãos do governo e entidades da sociedade civil e acadêmica. Foram realizadas, entre outros eventos, a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC) em 2006; a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) em 2009 e a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) em 2008, que em seus encaminhamentos finais estabeleceu o compromisso do MEC em conjunto com os segmentos da sociedade civil e acadêmica, realizar a I Conferência Nacional de Educação em 2010 (CONAE – 2010), tendo como proposta a discussão do novo PNE.

CONAE 2010

Como ressaltado anteriormente, a CONAE 2010 traz a novidade de reunir diferentes setores do governo e da sociedade civil em sua organização. Esse aspecto político pode ser

considerado um avanço na perspectiva de democratização da gestão da educação brasileira. A CONAE foi realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010 de 2010 em Brasília, adotando como tema "*Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*". Nesse turno, a pauta de discussão foi direcionada para formulação de diretrizes e estratégias para constituição do novo PNE.

No aspecto da mobilização social, a CONAE também avança com a possibilidade da realização das conferências de educação no âmbito dos Estados e municípios, enquanto etapas preparatórias para a Conferência Nacional. Para Sousa & Duarte (2014, p. 172) "paulatinamente o ato de planejar passou por mutações, de uma atividade de experts para a vocalização dos interesses e conflitos entre sujeitos desiguais".

Nesse sentido, o progresso consiste na maior abertura de espaços de discussão da realidade da educação, seja no contexto local e/ou nacional, possibilitando que os atores sociais vivenciem experiências de participação na discussão das políticas educacionais, seja em uma perspectiva mínima de tomar conhecimento das informações, ou em uma perspectiva de participação real, tornando-se sujeito no processo de deliberação e acompanhamento da efetivação das ações acordadas no plano.

Diante desse contexto de maior democratização dos espaços de discussão das políticas educacionais, a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE) pode ser considerada uma das principais conquistas da CONAE 2010. Instituído pela Portaria Normativa n° 1.407, de 2010, do Ministério da Educação, o FNE constitui um órgão composto por diversas representações, sendo concebido como uma instância de articulação entre os governos e a sociedade civil. São atribuições do FNE:

> a) garantir a institucionalização das conferências, sua concepção e coordenação, além do acompanhamento da efetividade do PNE; b) difusão das informações sobre os debates que tratam do plano; c) construção de espaços públicos participativos para debater a política nacional de educação mediando o diálogo social com os governos e o parlamento; d) acompanhar no Congresso Nacional as matérias legislativas pertinentes a educação, principalmente na tramitação do PNE. (ANDRADE, 2014, p. 475)

Nesse sentido, o FNE representa uma conquista da sociedade brasileira no que se refere a democratização da gestão da educação, com desdobramentos nos fóruns estaduais e municipais de educação, devendo estes serem fortalecidos em sua autonomia política, na medida em que devem ser concebidos como órgãos de Estado. Contudo, a vinculação do FNE

ao MEC, reforçada com a falta de uma lei completar que assegure a autonomia financeira do fórum, reverbera em uma fragilidade desse processo de democratização, estando a mercê de flutuações do governo.

CONAE 2014

Entre as tarefas de maior destaque do FNE está a organização das CONAEs e, de acordo com a Portaria do MEC n° 1407, de 14 de dezembro de 2010 que institui o FNE, a II CONAE ficou prevista para o ano de 2014, sob a coordenação do fórum. Precedida pelas conferências municipais, intermunicipais e estaduais de educação realizadas no período de 2013 a 2014, que se voltavam fundamentalmente para a discussão do Documento Referência construído pelo FNE, a II CONAE foi realizada nos dias 19 a 23 de novembro de 2014, em Brasília, com o tema "*O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração".*

Nesse ínterim, o objetivo da II CONAE dizia respeito a acompanhar e avaliar as deliberações da I CONAE (2010), realizando as atualizações necessárias para a aprovação do PNE. O debate promovido na CONAE foi organizado em sete eixos temáticos, configurando temas relevantes para a educação brasileira:

> Eixo I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação; regulação; Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos. (BRASIL, 2013)

Fruto do processo de discussão das CONAEs, foi aprovada a Lei 13.005/2014 que institui o segundo PNE após a redemocratização do país, possuindo 20 metas com 170 estratégias. A concretização do atual PNE possui como principais desafios a necessidade de criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e a reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica e Superior. Saviani (2014) aponta que para a concretização do PNE se apresentam, por base, os obstáculos políticos (a descontinuidade dos programas e projetos

educacionais), os obstáculos filosófico-ideológicos, os obstáculos legais e os obstáculos financeiros.

De acordo com o expresso na lei nacional, o PNE se constitui como um instrumento direcionador da formulação das políticas educacionais. Entretanto, Dourado (2016) enfatiza que historicamente os planos de educação foram subjugados pelos governos, não assumindo o caráter de política de Estado. A descontinuidade das políticas educacionais é reforçada pela ausência de monitoramento e avaliação das metas estabelecidas nos planos de educação.

Nesse contexto de descontinuidade das políticas educacionais, cabe destacar o cenário político de instabilidade do Brasil com o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff no ano de 2016 e os reflexos para a execução das metas do PNE. É manifesto o estado de preocupação em que se encontram os profissionais, pesquisadores, e estudiosos da área da educação com o cumprimento das metas do PNE e o processo de monitoramento das ações. Concorre para esse estado de preocupação a alteração relativa à realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2018, publicada pelo Decreto de 26 de abril de 2017, que destituiu o Fórum Nacional de Educação (FNE) da responsabilidade pela coordenação da conferência transferindo-a para a secretaria executiva do MEC, além de não garantir condições orçamentárias para a sua realização, principalmente com a aprovação da EC Nº 95, que limita dos gastos públicos em vinte anos, e compromete severamente a efetivação da meta 20 do PNE sobre a elevação aos 10% do PIB para investimento na educação.

A luta pelo ideal de uma educação com qualidade socialmente referenciada possui atualmente no PNE o seu ponto de investida. Com essa concepção e em face às mudanças impostas pelo governo Michel Temer na agenda e coordenação da III CONAE, entidades que compunham o FNE decidiram pela retirada de suas representações junto ao Fórum, e constituíram coletivamente o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), conclamando a sociedade para a realização da I Conferência Nacional Popular de Educação (I CONAPE).

I Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE – 2018)

Nos dias 24 a 26 de maio de 2018 foi realizada em Belo Horizonte – MG a I Conferência Nacional Popular de Educação (I CONAPE), organizada pelo FNPE. A I CONAPE representa um movimento de resistência liderado por entidades da sociedade civil e acadêmica em defesa da participação popular na construção das políticas públicas. A I

CONAPE teve como tema "*A Consolidação do SNE e o PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica*", e contou com a participação de mais de quatro mil pessoas entre delegados e ouvintes, sendo precedida pelas conferências populares no âmbito dos municípios e Estados.

A pauta de discussão da CONAPE teve como base o Documento Referencia organizado em oito eixos temáticos que, em linhas gerais, têm como objeto a discussão e avaliação de políticas adotadas pelo governo e que atingem a efetivação do PNE, como os impactos da EC 95 que limita os investimentos em áreas sociais como a educação; a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Dessa forma, a CONAPE representa um importante movimento em defesa da participação democrática nas políticas educacionais, em especial na defesa do PNE enquanto política de Estado que corrobora para a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade social.

Algumas Considerações

Os distintos projetos de educação, e mesmo de sociedade, traduzem as políticas educacionais como um campo marcado pela polissemia e por interesses diversos. Esse quadro é acentuado ainda mais no Brasil, considerando a ausência de um Sistema Nacional de Educação institucionalizado, a descontinuidade das políticas, a falta de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados. Todos esses fatores têm contribuído para o caráter tardio das discussões sobre a proposição e a materialização de planos nacionais e/ou setoriais de educação.

Como alternativa para o processo de construção de espaços coletivos de discussão sobre a educação brasileira, os congressos e conferências de educação cumprem papel relevante ao terem por fundamento a participação popular no ciclo das políticas, sendo espaço de problematização e deliberação coletiva que abrange os contextos locais dos municípios até o contexto macronacional.

Destarte, as conferências de educação são consideradas uma conquista da sociedade brasileira no sentido de mobilizar a participação popular no processo de discussão, formulação e acompanhamento das políticas educacionais. A proposição de temas tão caros para a educação brasileira, os quais são destacados nos eixos da II CONAE como: Sistema

Nacional de Educação, regulação do regime de colaboração, financiamento da educação, gestão democrática, formação de professores, sistema de avaliação da educação, políticas de currículo, entre outros, corroboram para a construção de um processo formativo tendo por base concepções que destacam a importância da educação como bem público, e o papel do Estado na garantia de educação pública e gratuita de qualidade para todos.

Referências

ANDRADE, Helder Nogueira. FNE, Conae e PNE Por uma referência social na política educacional. Revista. **Retratos da Escola, Brasília**, v. 8, n. 15, p. 473-487, jul./dez. 2014. Disponível em: < file:///C:/Users/Joana%20Dark/Downloads/454-1542-1-PB%20(2).pdf> Acesso em: 12 de abril de 2019.

AZANHA, Mario José Pires. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Caderno de Pesquisa**, nº 25. São Paulo, 1993, p. 70-78. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/943.pdf Acesso em: 30 de junho de 2019.

AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BORDIGNON, Genuíno**.** Caminhar da Educação Brasileira: muitos planos, pouco planejamento**.** In: SOUSA, Donaldo Bello de. MARTINS, Ângela Maria, (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas e práticas.** São Paulo. Editora Loyola, 2014. (p. 29 – 53)

BRASIL**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em 30 de junho de 2019.

_____. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 dez. 2019.

_____. **Lei nº 9.394** de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 30 de junho de 2019.

_____. Ministério da Educação. O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. **Documento-referência da CONAE 2014.** Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível

em:<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>.Acesso em: 12 de março. 2019.

_____. Plano Nacional de Educação – **PNE. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011Lei/L13005.htm. Acesso em 17 dez. 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE, 2014. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação**. Documento Referência. Brasília, DF: Fórum Nacional de Educação, 2013.

DOURADO. Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: Política de Estado para a educação brasileira. Revista PNE em Movimento, ISSN 2448-4288 – 48 p. Brasília-DF: Inep/MEC, 2016. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1865>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

SAVIANI, Dermeval**. Sistemas de ensino e planos de educação**: O âmbito dos municípios. **Revista Educação & Sociedade,** nº 69, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400006> Acesso em 16 de outubro de 2019.

SOUSA, Donaldo Bello. DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Planos de Educação no Brasil: projeções do Sistema Nacional de Educação e suas variantes subnacionais. In.: SOUSA, Donaldo Bello, MARTINS, Ângela Maria (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil:** planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014, pp. 209 – 232.

VALENTE, Lucia de Fatima. COSTA, Maria Simone Pereira Ferraz Moreira. SANTOS, Fernando Henrique dos. Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE).** v.32 n.1 p. 25 – 45 jan./abr. 2016. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/62683/37749> Acesso em: 13 de outubro de 2019

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
ISSN 2359-82
dAEPE | Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional

MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: um toque de gerencialismo na educação

MODERNIZATION OF MANAGEMENT IN REFERENCE SCHOOLS IN HIGH SCHOOL IN PERNAMBUCO: a touch of managementism in education

Danyella Jakelyne Lucas Gomes[1]

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar a política de gestão educacional em Pernambuco e sua interface com o movimento de reformas gerenciais, ocorrido a partir da década de 1990. Pretendemos demonstrar como o processo denominado de modernização da gestão pública, e seus elementos, têm orientado a prática gestora nas escolas da rede de ensino de Pernambuco, a partir de proposições gerenciais que exaltam a cultura empresarial do gerencialismo e da performatividade. Os dados indicam que as ações dos gestores passam a ser direcionadas para a constante atenção com a qualidade e a busca por resultados de excelência.

Palavras-chave: Reforma Gerencial. Modernização da Gestão. Gestão Educacional

Abstract

This article aims to analyze the educational management policy in Pernambuco and its interface with the managerial reform movement, which occurred in the 1990s. We intend to demonstrate how the process called modernization of public management, and its elements, has guided the managerial practice in schools in the Pernambuco education network, based on managerial propositions that exalt the entrepreneurial culture of managerialism and performativity. The data indicate that the actions of managers are now directed towards constant attention to quality and the search for results of excellence.

Keywords: Managerial Reform. Modernization of Management. Educational Management.

Introdução

O presente trabalho é recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado que tomou como objeto de estudo a Política Educacional no estado de Pernambuco. Este artigo tem por objetivo analisar a política de gestão educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco, em especial duas escolas que compõem o Programa de Educação Integral – PEI, denominadas de Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs.

1 Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Especialista em Gerência de Processos Educacionais, pela FCAP/UPE, e em Gestão Pública, pelo IFPE. danyellagomespe@hotmail.com

O campo da gestão educacional, sobretudo, a partir da década de 1990, vem passando por mudanças que fundamentam suas ações e programas nos princípios da autonomia, da gestão democrática e participativa (BRASIL, 1996). Além disso, a gestão da escola pública passou a contemplar a forma de organização das ações no contexto escolar, considerando aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, dentre outros, com o objetivo de promover a transparência das ações e dos atos públicos, a fim de possibilitar aos membros da comunidade escolar o conhecimento sobre o que é desenvolvido na escola.

Em consonância, tais mudanças acompanharam o movimento de reformas ocorrido em vários setores da administração pública em função da necessidade de reorganização e reordenamento dos sistemas públicos. Nesse sentido, a fim de se garantir uma melhoria da qualidade na prestação de serviços aos usuários, aspectos como planejamento, avaliação, execução e controle das ações passam a fazer parte do universo da Gestão Pública. Em Pernambuco, o Modelo Integrado de Gestão – MIG, é a estratégia adotada para a construção de uma política de gerenciamento público sendo composto por quatro sistemas: Sistema de Controle Social, Sistema de Planejamento e Gestão, Sistema de Gestão Administrativa e Sistema de Controle Interno.

O referido modelo tem por objetivo a "racionalização do uso dos recursos disponíveis e ampliação do desempenho geral do Governo do Estado na entrega de bens e serviços à sociedade, com a qualidade necessária" (PERNAMBUCO, 2009, p.01) em áreas estratégicas como educação, saúde e segurança pública. No caso da educação, o Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para educação – PMGP/ME, é o "carro-chefe" da política de gestão da educação e adota o modelo gerencial e de responsabilização educacional como estratégias para acelerar o desenvolvimento da educação no estado, conforme veremos ao longo desse trabalho.

Se por um lado o MIG e o PMGP/ME se apresentam como modelos de "modernização" da gestão inovadores ao agregarem elementos da cultura do planejamento e da gestão por resultados, por outro, a estrutura centralizadora do modelo de governança implementado permanecem inalterados. Ademais, elementos e conceitos do universo empresarial – eficiência, eficácia, metas, gerencialismo, bonificação, etc., passam a ser incorporados ao serviço público como sinônimos de qualidade e, por vezes, acabam deslocando o foco do processo para os resultados. Não há dúvidas sobre a importância de uma política que promova práticas de planejamento e de gestão em busca da melhoria da qualidade

da educação, entretanto, há de se considerar a forma pela qual a política é implementada e os seus impactos para a prática gestora escolar.

Nesse sentido, o estudo desenvolveu-se de forma a responder ao seguinte questionamento: quais sentidos são atribuídos pelos gestores à política de gestão nas EREMs? Partimos da necessidade de compreender as implicações advindas da organização da política de gestão educacional adotada pelo governo de Pernambuco para a prática gestora no interior dessas escolas.

Para tal, realizamos análise de documentos oficiais que norteiam as ações de modernização da gestão, tais como: Lei Estadual Complementar nº 141/2009, que cria o MIG; cadernos do curso de formação de gestores (PERNAMBUCO, 2012) e o Balanço das Ações na Educação (PERNAMBUCO, 2013; 2014) que fundamentam a política de gestão no modelo desenvolvido pela rede estadual de ensino de Pernambuco; bem como análise dos dados produzidos por meio de entrevistas realizadas com gestores. Recorremos à técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para o tratamento dos dados.

A relevância do trabalho se dá devido à atualidade da discussão acerca das estratégias de modernização da gestão pública desenvolvidas pelos governos, tanto em nível nacional quanto local, que estão para além da mera utilização de instrumentos e recursos tecnológicos, pois trazem consigo aspectos ideológicos gerenciais de eficiência, eficácia e mensuração dos resultados como sinônimos de melhoria da oferta de serviços à população e, por vezes, acabam incorporados pelos gestores em suas práticas.

O texto está dividido em três partes, além dessa introdução. No primeiro tópico situamos a discussão teórica e conceitual acerca do movimento de reformas da administração pública a partir da década de 1990 e sua interface com a gestão da educação. Na sequência, apresentamos um breve histórico do processo de implementação do PMGP/ME, a partir da análise dos documentos oficiais. No terceiro tópico, traremos as análises acerca dos sentidos atribuídos pelos gestores ao modelo de gestão implementado nas escolas estaduais de Pernambuco. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Reformas gerenciais e gestão da educação: breves considerações

As reformas gerenciais iniciadas no Brasil, ainda na década de 1990, surgem em função da reorganização e reordenamento dos sistemas públicos como uma tentativa de

imprimir os princípios da Administração Pública Gerencial à ação estatal (ARRUDA; NÓBREGA, 2013), de princípio, justificadas pela demanda de prestação de serviços mais eficientes e eficazes à população. A adoção de reformas orientadas por pressupostos neoliberais e de lógica gerencial, é forjada como remédio amargo para os problemas de ingerência da ação estatal na prestação de serviços e prescrito como alternativa para que se alcancem os benefícios de uma boa gestão pública. Aspectos como planejamento, avaliação, execução e controle das ações, segundo os postulados neoliberais, passam a fazer parte do universo da Gestão Pública.

A Nova Gestão Pública – NGP, ou gerencialismo, se apresenta como opção para a superação da denominada crise de ineficiência do Estado, fundamentando as transformações da Administração Pública burocrática e patrimonialista para uma perspectiva gerencial e pode ser entendido "como a introdução de técnicas e práticas das organizações privadas no âmbito da administração pública, a fim de atingir objetivos preestabelecidos com mais eficiência, economia e eficácia" (ARRUDA; NÓBREGA, 2013, p. 529).

A novidade propalada por essa proposta administrativa não se relaciona apenas por sua origem, mas "principalmente por sua configuração como novo referencial teórico e pela impressionante influência que causou e vem causando nas Administrações Públicas em diversos países ocidentais, especialmente na América Latina" (DASSO JÚNIOR, 2014, p.08). A literatura sobre teoria da Administração Pública discute a temática desde a década de 1970, a partir das críticas tecidas ao caráter burocrático da administração, e tem sido pautada por princípios que influenciam na forma como as mudanças são concebidas, tanto nas instituições como na função executiva do Estado.

A Reforma Gerencial, como também é conhecida a NGP, pode ser compreendida a partir de dois momentos distintos: o primeiro, ocorrido nos anos 1980, teve como enfoque os ajustes estruturais das economias com medidas, dentre outras, de ajuste fiscal e tendência de privatização. O segundo momento, a partir da década de 1990, com foco nas mudanças institucionais a partir de um novo desenho organizacional. A NGP chegou a ser apresentada como inevitável para o setor público e que dificilmente restaria espaço para outro programa alternativo de reforma administrativa (BRESSER PEREIRA, 2000).

Embora tais momentos apresentem características bem definidas, a NGP não é um modelo único, visto que as práticas são diferentes em função das distintas variantes de um país para outro, dado os aspectos culturais e históricos que os fazem distintos. A proposição

de modelos de gestão mais flexíveis e que tem por objetivo ampliar a capacidade de governar são acompanhadas por um questionamento acerca da tradição burocrática, presente na administração pública e, em contrapartida, tais modelos se apresentam como "alternativas eficazes" de modo a atender as demandas por democratização e participação na gestão pública.

Acompanhando esse movimento, o campo da gestão educacional passa a ser influenciado pela lógica gerencial e incide na transposição de modelos de gestão para os espaços escolares. A introdução de tecnologias de mensuração, responsabilização e comparação tendem a estarem mais presentes nas escolas sob um discurso de monitoramento de resultados e modernização da gestão. Entretanto, acabam por modificar as relações existentes desde a forma como os professores e gestores pensam, agem, até mesmo como se relacionam com o ensino e qual o significado que ele adquire. Nesse sentido, mais vale o que as práticas trazem de contribuição mensurável para o desempenho da organização, permitir a comparação e, consequentemente, a competição, além de definir as responsabilidades.

Hypólito (2011) e Ball (2012) apontam críticas em relação á inserção da lógica gerencial, inclusive no campo da educação, e argumentam que a noção de administração gerencial no âmbito dos sistemas públicos se distancia da essência da administração, entendida como acompanhamento do processo, e se aproxima da perspectiva da satisfação pelo alcance dos resultados finais. Para os autores, há de se considerar que práticas e técnicas gerencialistas podem obter êxito no âmbito de empresas privadas, porém, na administração pública o processo e os meios pelos quais ele se desenvolve necessitam ser ponderados, sobretudo, por serem importantes objetos de fiscalização por parte da população, uma vez que das instituições públicas não se espera apenas resultados.

As reformas educacionais empreendidas em diversos países, inclusive no Brasil, demandaram a reorganização do setor público e se basearam na inserção de uma nova cultura de gestão e de desempenho como elementos centrais. Novas identidades, novas maneiras de interagir e, consequentemente, novos valores emergem e as tecnologias "não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas sim mecanismos para reformar os profissionais do setor público, tais como os professores, para mudar o que significa ser professor, assistente social ou enfermeiro" (BALL, 2012, p. 39).

Ball (2005) destaca três das principais tecnologias presentes nas reformas educacionais: *o profissionalismo, o gerencialismo e a performatividade* que, se utilizadas em

conjunto, se apresentam como uma alternativa eficaz ao modelo de gestão tradicional centralizado no Estado. Para o autor, a utilização das tecnologias na administração do serviço público noz contexto das reformas educacionais, implica na implantação de técnicas e artefatos que visam organizar as forças humanas e as capacidades de poder.

O profissionalismo emerge das mudanças que ocorrem nas forças que condicionam a relação subjetiva entre o profissional e o seu trabalho, em uma relação de compromisso, no qual só tem sentido dentro de parâmetros de racionalidade substantiva. Isto significa que, dentro da racionalidade técnica, o termo profissionalismo perde o sentido. Segundo Ball (2005), o profissionalismo só se sustenta dentro de uma reflexão moral e do diálogo uma vez que, na ausência desses elementos, tal tecnologia deixa de existir. O termo profissionalismo passa por um processo de ressignificação nos textos gerenciais, de modo que, ao profissional, cabe apenas a responsabilidade por seu desempenho. Porém, o profissional fica alheio ao julgamento de seu desempenho, uma vez que esse se dá em função de satisfazer ou não aos critérios que se espera atingir.

O gerencialismo é uma das principais tecnologias políticas nas reformas educacionais. É uma forma de poder, ou mesmo, um instrumento, que se apresenta no setor público estabelecendo uma cultura de competitividade nas e entre as instituições e "trabalha para incutir performatividade na alma do funcionário. Isto tem sido o principal meio pelo qual a estrutura e cultura dos serviços públicos são reformulados". (BALL, 2012, p. 38). Tal tecnologia consiste também na inserção de novas orientações, de novas relações de poder que se consolidam por meio das reformas educacionais do setor público e que desempenha o papel de destruir as relações ético-profissionais em função de sistemas mais competitivos dentro das empresas e das escolas. O gerencialismo se dedica a vincular a performatividade, que abordaremos na sequência, na alma do funcionário.

Por fim, a tecnologia da performatividade envolve "as performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de 'qualidade', ou 'momentos' de promoção ou inspeção" (BALL, 2012, p. 37). Nesse sentido, a questão do desempenho dos sujeitos se evidencia tendo em vista que é utilizado como parâmetro e se traduzem em qualidade (ou não) do sujeito ou da organização. A performatividade se utiliza de mecanismos de controle que serve para estimular, comparar os resultados de instituições e sujeitos. O estabelecimento de objetivos e critérios de comparação passa a ser substitutos da prescrição e da intervenção. Nessa tecnologia, a performatividade

envolve os profissionais para o cumprimento de metas.

Conforme vimos, os princípios gerencialistas têm norteado as reformas educacionais e, consequentemente, as políticas educacionais no país de modo que tais tecnologias são expressas por meio de mecanismos de gestão utilizados – sistemas de avaliações externas, estabelecimento de metas para as escolas, criação de índices de eficiência educacional e gerencial, sistemas de bonificação, dentre outros, que corroboram para a construção de uma visão produtivista e de controle de resultados em toda a educação básica.

Todavia, vale ressaltar que a gestão educacional tem natureza e características próprias que, de acordo com Dourado (2007, p. 924), "tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados". Há de se considerar os fins, os princípios e os objetivos sociais e políticos da educação pública.

Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação: institucionalização da política de gestão nas escolas estaduais

Conforme discorrido no tópico acima, a modernização da Gestão Pública tem ganhado centralidade das discussões por ser apresentada como alternativa, quase inevitável, para tornar a ação estatal mais eficiente e eficaz nos serviços ofertados à população. Em Pernambuco, a gestão pública com foco em resultados remonta ao início dos anos 2000, sob coordenação da Secretaria de Administração e Reforma do Estado que criou o Programa de Modernização da Gestão Pública – PROGESTÃO.

Segundo Correia (2011) o planejamento estratégico foi o eixo pelo qual o programa se desenvolveu nos órgãos públicos sendo também estes submetidos à avaliação por critérios de excelência. Inicia-se um processo de alinhamento das ações do governo estadual com o referencial dado pelo governo federal no que se refere à qualidade dos serviços prestados. Nesse contexto, temas do universo empresarial "liderança, planejamento estratégico, foco no cliente, informação e análise, gestão de processos, gestão de pessoas e resultados" (ibidem, p. 72) passam a fazer parte do setor público. O autor destaca também a introdução de instrumentos denominados contratos de gestão, sobretudo, na Secretaria de Educação, que formalizam o compromisso dos gestores para o alcance das metas estabelecidas, conforme

veremos mais adiante.

Com a emergência do discurso da modernização, em 2006 o programa passa por um processo de reconfiguração em Pernambuco e enfatiza o planejamento como elemento articulador de suas ações. O (agora) Programa de Modernização da Gestão Pública e do Planejamento de Pernambuco – PNAGE-PE, se fundamenta na perspectiva da eficiência dos processos e da transparência institucional (PERNAMBUCO, 2006). Em 2007 o programa passa a ser coordenado pela recém-criada Secretaria de Planejamento e Gestão – SEPLAG[2], com foco na busca da melhoria dos indicadores e metas por meio da gestão em setores como educação, saúde e segurança pública.

Na sequência, em 2008, o discurso de modernização da gestão chega de fato à Secretaria de Educação por meio da criação do Programa de Modernização da Gestão Pública / Metas para a Educação – PMGP/ME:

> com a perspectiva de tornar o estado uma referência nacional em educação de qualidade até 2011 e tendo como missão ―assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do plano, pautada nos princípios de inclusão e cidadania (SILVA, 2013,p. 99).

Inicialmente, o processo foi desenvolvido por meio de uma parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Nesse sentido, o modelo tem como foco a melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados, de forma a consolidar nas unidades de ensino a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. Entretanto, o modelo gerencial se caracteriza pela busca por resultados uma vez que são estabelecidos metas e indicadores de sucesso aos quais as escolas devem cumprir. As metas compõem o Termo de Compromisso, através do qual, anualmente, o gestor da escola firma com a Secretaria de Educação o compromisso de buscar o alcance dos resultados. O Termo é um instrumento de gestão, um acordo contratual entre a escola e a Secretaria de Educação, no qual são pactuadas as metas a ser alcançadas ao longo do ano letivo, constitui-se no esforço e comprometimento da escola para o alcance das metas e elevação dos indicadores educacionais.

Segundo informações disponibilizadas no site da Secretaria Estadual de Educação, o

2 A ação descentralizada da referida secretaria se destaca, entre as demais, na coordenação do processo de planejamento governamental, e desponta como órgão controlador e integrante do Núcleo Estratégico da Administração estadual, atuando na condução do processo de planejamento e monitoramento das ações.

instrumento faz parte da Política de Responsabilização Educacional, implantada desde 2008, e compreende um conjunto de quatro condições implantadas concomitantemente: "I) objetivos educacionais e metas claras por escolas; II) sistema próprio de avaliação e III) sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas; IV) sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados" (PERNAMBUCO, 2012, p. 23).

Além disso, estabelece as atribuições da Secretaria e as responsabilidades das escolas. A Secretaria de Educação, por sua vez, se compromete a apoiar a escola na elaboração e implementação de sua Proposta Pedagógica, de modo a oferecer a infraestrutura necessária e desenvolver ações para a garantia da presença de professores em todas as suas turmas e disciplinas. Por outro lado, às escolas, sob a responsabilidade da equipe gestora, cabe a elaboração e execução de seu Plano de Ação: Implantar a matriz curricular e o desenvolver integralmente o currículo; Cumprir o calendário escolar e garantir a carga horária mínima de 800 horas/ano e um mínimo de 200 dias letivos; Garantir o acesso e a permanência do aluno na escola e o apoiando as ações que visem ao sucesso escolar; Preencher dos dados solicitados pelo Censo Escolar.

No que diz respeito à reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente, Hypolito (2011) argumenta também que a responsabilização educacional, deve ser compreendida em função de dois momentos. Um que é definido pela implementação de avaliações em larga escala, de padronização curricular e formas de certificação. E, em segundo, se caracteriza pela introdução de parcerias público-privadas, numa espécie de relações de quase-mercado ocasionando profundas mudanças na gestão e organização das escolas.

O autor esclarece ainda que os dois momentos são na verdade um único processo que faz com que a cultura da performatividade fique em evidencia uma vez que a expansão desses modelos não se refere unicamente à transformação do serviço em mercadorias, mas também diz respeito às formas de administração e mercantilização dos serviços. Nesse caso, ao passo que a Secretaria se apresenta apenas como mantenedora garantindo condições básicas de funcionamento, à escola é atribuída total responsabilidade pelo alcance dos resultados num movimento no qual "os trabalhadores são chamados a se comportarem como co-participes de programas que nunca foram discutidos, mas impostos por contratos gerenciais e privatistas" (HYPOLITO, 2011, p. 72).

Alguns desafios se apresentam, por exemplo, devido à pouca familiaridade com as

etapas do processo, pois exige um nível maior de engajamento não apenas do gestor, mas de toda a equipe. É fundamental para a Gestão Pública, o exercício efetivo do gerenciamento, de forma integrada, dos processos e dos projetos, uma vez que compreendemos que o processo de formulação e implementação das políticas não é linear, nem os documentos são, necessariamente, coerentes entre si. Entretanto, faz-se necessário (re) pensar as ações operacionais de forma integrada.

Desse modo, no tópico seguinte, apresentaremos um recorte da pesquisa que originou esse estudo. Os dados coletados no campo empírico nos permitiram compreender os sentidos atribuídos por dois gestores que atuam nas escolas acerca da política de gestão educacional desenvolvida nas EREMs em Pernambuco.

A gestão nas Escolas de Referência em Ensino Médio: o que dizem os gestores?

Nesse tópico apresentaremos nossas análises acerca dos significados atribuídos pelos gestores de duas escolas da rede estadual de ensino à política de gestão educacional nas EREMs. Conforme discutimos anteriormente, o governo estadual tem defendido a modernização da gestão pública como elemento responsável pelos resultados alcançados pela educação no estado, fato que enaltece e projeta nacionalmente as práticas de gestão desenvolvidas.

Tal feito rendeu diversos prêmios internacionais no âmbito de experiências administrativas tomadas como exitosas, como por exemplo, o Prêmio das Nações Unidas de Serviço Público – UNPSA, nas edições dos anos de 2012 e 2013, respectivamente, nas categorias "Gestão Pública" - com os Seminários Todos por Pernambuco e o Programa Chapéu de Palha Mulher, e "Melhoria na Entrega de Serviços Públicos" - com o Programa Pacto pela Vida. Em 2016, o prêmio Gestão para Resultados e Desenvolvimento, do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, na categoria "Melhor Gestão por Resultados", atribuído ao programa Pacto pela Educação. Essas premiações revelam a projeção nacional e internacional que as práticas de gestão adotadas em Pernambuco têm ganhado, e que o campo da educação não ficou imune a essas mudanças.

Durante a realização das entrevistas, percebemos elementos da cultura empresarial presentes nas falas dos gestores tais como: *monitoramento, metas da escola* . São traços da

cultura do gerencialismo e da performatividade que se entrelaçam no cotidiano da escola e da prática gestora.

De acordo com Ball (2005), no gerencialismo as atividades humanas se traduzem em indicadores de desempenho que constituem uma representação do humano como um recurso a serviço da empresa. Quando questionados sobre o que *como percebem a implementação das diretrizes do PMGP/ME na rotina das escolas*, as falas revelaram uma rotina de trabalho do gestor extensa e que evidenciam a presença da cultura da performatividade no interior da gestão das EREMs:

> De acordo com o que a gente é instruída do que a gente é cobrado a principal função é aprovar os alunos nos... Vestibulares no nos no ENEM... Eu acho que a função (enfatiza) da forma como a gente é cobrada é essa eu acredito que a função de fato deveria ser outra... Deveria ser uma formação mais integral mesmo a formação do aluno como cidadão formar a parte cultural trabalhar além do conteúdo proposto no currículo. (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

> A gestão de uma escola de referência é árdua. Eu chego às sete horas da manhã e, geralmente, saio às sete da noite. Almoço na escola, fico até às sete da noite aguardando para receber o Travessia e o Projovem a noite. Aí, quando eu vejo que chegou, que está todo mundo ok, que tem o pessoal de secretária que fica tomando de conta do resto da noite. Não tem como continuar, mas é uma gestão desafiadora, é uma gestão também que a gente aprende muito (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2).

A partir dos relatos percebemos que a rotina dos gestores das EREMs é delineada, sobretudo, no que diz respeito aos resultados a serem alcançados. O foco passa a ser a preparação dos estudantes para os processos seletivos de acesso às universidades. Das EREMs e, consequentemente, dos gestores, são cobrados resultados satisfatórios nas avaliações externas, no ENEM e nos vestibulares o que fica evidente no trecho da entrevista concedida pelo *Gestor 1.*

Percebemos, a partir da fala da *Gestora 2*, que assumir a gestão de uma escola desse porte está para além de conduzir os processos propriamente administrativos e financeiros como em qualquer outra organização. É mais que isso. É um modelo de gestão que requer do profissional dedicação exclusiva. Implica em assumir um caminhar por vezes solitário, uma vez que se centra na figura do gestor como agente responsável por liderar as demais equipes, por envolver todos os segmentos da escola para o bem estar da instituição.

Nas escolas analisadas, o caminhar é literalmente solitário uma vez que o quadro de pessoal é bastante reduzido. Quando solicitados a descreverem *a composição da Equipe*

Gestora, os entrevistados fizeram relatos que evidenciam a ausência de profissionais que poderiam contribuir para a prática gestora nessas escolas:

> Apenas uma professora de apoio que não é coordenadora, não é Educadora de Apoio, é apenas professora de apoio que o Programa de Educação Integral cedeu, tirou ela da sala de aula para ficar como apoio. A escola não tem secretário, nem analista, só tem um assistente administrativo... Temos em torno de trezentos e vinte alunos no semi-integral. Temos três turmas de primeiro ano, uma turma enorme de segundo ano e três turmas de terceiro ano (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

> A composição? A Escola de Referência por ser de re-fe-rên-cia (enfatiza) era sim que necessitava de um Gestor Adjunto que não temos. Eu atuo sozinha como gestora. Tem a secretária que não é lotada no Programa de Educação Integral ela é secretária do regular, mas ela atende todas as necessidades da escola. Então trabalhamos apenas nós duas para toda a escola. Não temos Educador de Apoio. (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2).

Ball (2005) afirmam que as reformas educacionais implicam em uma redefinição dos papeis dentro das organizações uma vez que o gerencialismo e a performatividade, como tecnologias a serviço da reforma, ao serem instaladas alteram, inclusive, por meio do uso de uma nova linguagem que passa a descrever os papeis e relacionamentos:

> o êxito é um conjunto de "metas de produtividade" etc. (...). Essas linguagens falam por nós, transformam-nos em um léxico de ordem e clareza. Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho (BALL, 2005, p. 546).

Quando indagados sobre a *principal motivação que os levou a fazer seleção de gestores?* o Gestor 1 atribui a motivação às questões subjetivas como a crença pessoal na proposta do Programa de Educação Integral como um caminho para a melhoria da educação, de acordo com os relatos:

> Por que eu sempre acreditei na escola de tempo integral, na proposta da Escola de Referência em Pernambuco, uma vez que eu sempre visto a camisa da Escola de Referência. Eu acho que o caminho para a educação melhorar é pelas Escolas de Referência de tempo integral. Eu sou assim: totalmente a favor e visto a camisa da Escola de Referência (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

Para a Gestora 2, assim como ocorreu com os estudantes e professores, o relato é de que teve que se adequar à Escola de Referência uma vez que, caso contrário, deveria buscar outra unidade de ensino em outro município.

> A minha motivação é que eu já estava na área né?Eu sou da educação e a

> escola passou à integral. Então, eu tenho que me adequar a ela senão eu ficaria pra trás né? Vai ficando pra trás.Então, de imediato, se a escola tornou-se integral a gente já foi fazer o curso, se preparar, levar currículo pra também fazer parte (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2)

Tais relatos evidenciam um nível de envolvimento dos atores no processo de reforma e como esta influência também nas relações subjetivas presentes no contexto organizacional do serviço público:

> Aprendemos que podemos ser mais do que éramos. Na verdade, é muito sedutora a proposta de se ter um "envolvimento apaixonado na medida certa" no que diz respeito à excelência, a atingir o "máximo desempenho", a ser o "melhor", a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa, a obter (BALL, 2005, p. 547).

Nessa perspectiva, percebe-se que por um lado, o Gestor 1 tem a compreensão de que as Escolas de Referência são um caminho para a melhoria da qualidade da educação e o compromisso dele para com a escola ultrapassa os limites profissionais. "Vestir a camisa da escola" é para o gestor a expressão que define o quanto ele acredita na proposta das Escolas de Referência. Por outro lado, para a Gestora 2, fazer parte da Escola de Referência era mais uma necessidade de adequação ao novo formato de funcionamento da escola que mesmo um interesse individual.

Esse fenômeno da adaptabilidade e flexibilidade é descrito por Gaulejac (2007) na qual "o indivíduo submetido à gestão deve adaptar-se ao 'tempo do trabalho', às necessidades produtivas e financeiras. Adaptabilidade e a flexibilidades são exigidas em mão única: cabe ao homem adaptar-se ao tempo da empresa e não o inverso" (ibidem, p. 82).

Convém destacar que os candidatos à gestão das EREMs passaram por processo seletivo específico. Tanto o Gestor 1 quanto a Gestora 2 afirmam que o processo teve início com o Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE[3]. Para os gestores, a transformação também deve vir acompanhada de uma estruturação também na equipe de docente de modo que os professores precisam está preparado e dentro de um perfil que condiz com o que a qualidade esperada de uma Escola de Referência.

Quando perguntados se *mudariam algo na execução da política*, o Gestor 1 retoma a questão da seleção do corpo docente reforçando a ideia de que para ser de Referência a

3 Curso de aperfeiçoamento de 180 horas pelo qual todos os professores com interesse em concorrer ao cargo de gestão participam. Instituído pelo Decreto Estadual nº 38.103/2012 e desenvolvido pela Universidade de Pernambuco – UPE, constitui a política de formação de diretor escolar e se constitui como a etapa formativa e seletiva do processo de escolha de dirigente escolar que tem por finalidade (PERNAMBUCO, 2012).

seleção garantiria essa condição, conforme percebemos abaixo:

> Sim. Uma seleção melhor no corpo de professores uma vez que trabalhamos com professores com contratos temporários. Buscaria uma forma de efetivar esses professores, através de concurso, obviamente. A escola tem em torno de 23 professores 5 efetivos e 18 temporários (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

Na fala do Gestor 1, percebemos a ideia de que existe um perfil ideal do professor da Escola de Referência e que põe em evidencia o processo de seleção ao qual os professores são submetidos para ingressarem nessas escolas. Vale ressaltar que a tecnologia da performatividade, associada ao gerencialismo, acabam remodelando a prática do professor, até mesmo em sala de aula, e todo o foco do trabalho docente passa a ser direcionado para a obtenção de resultados. Nesse sentido, fica evidente nas entrevistas que a prática gestora é influenciada com a introdução dessas tecnologias no cotidiano escolar.

Considerações finais

A escola, sobretudo a pública, tende a acompanhar o processo de mudança gerencial que ocorre em outros segmentos. Por sua dinâmica, a escola é a instituição com a qual a população tem o contato direto com o serviço prestado pelo Estado e em torno dela se geram expectativas com relação à sua função social e como atua para a transformação da sociedade. À escola cabe redefinir o seu papel e sua relação com a comunidade à qual presta o serviço de modo a construir um padrão educacional mais equitativo.

Como percebemos, ao longo dessa pesquisa, garantir o funcionamento dessas escolas com o padrão básico é o desafio a ser enfrentado pelas EREMs. Esse desafio se traduz nas condições de infraestrutura básica e de equipamentos necessários à implementação do modelo de gestão. Nessa perspectiva, as ações passam a ser direcionadas para o processo de gestão com foco em resultados, sendo necessário estabelecer metas a serem atingidas, traçar um plano ou planejamento com as estratégias que deverão ser desenvolvidas, estabelecer os prazos e as formas de avaliação do processo.

Tal contexto nos remete ao pensamento de Hypolito (2011, p. 68) revelando que “esta é a lógica da performatividade operando cotidianamente nas escolas, tanto para o currículo, para a gestão e para o trabalho docente”, e evidencia que nas EREMs existe um entendimento

de que para compor esse universo os sujeitos - professores, gestores e estudantes, devem acompanhar tais transformações e atender a critérios, por vezes sem sentido, mas em prol de um objetivo claro: obtenção de resultados.

Por fim, ficam evidentes mudanças nas identidades das organizações e no papel do gestor como sendo o responsável por influir nos demais indivíduos uma cultura pautada na performatividade e no gerencialismo de modo a fazê-los com que se sintam responsáveis pelo bem-estar da organização. É notório que os Gestores acabam se tornando responsáveis diretos pela condução dos trabalhos – administrativo, financeiro e pedagógico.

Referências

ARRUDA, Ana Lúcia Borba; NÓBREGA, Cristiane Liberato da. Planejamento educacional e a "modernização" da gestão educacional em Pernambuco: alguns apontamentos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 29, n.32, p. 525-536, set/dez. 2013. Acesso em: 23 abr. 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/47223/29424.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.5, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 30 jun. 2014.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial da administração pública brasileira. In: **Moderna Gestão Pública**: dos meios aos resultados. Oeiras: INA, 2000, p. 55-72.

CORREIA, Maurício da Silva. **Capacidade do núcleo estratégico na contratualização de resultados:** análise da trajetória de Pernambuco.. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo). Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2011.

DASSO JUNIOR, Aragon Érico. "**Nova gestão pública**: a teoria da administração pública do estado ultraliberal". 2014. Disponível em: <htpp://www. publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: 10 mar. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil:limites e

perspectivas.**Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>Acesso em: 31 out. 2013.

GAULEJAC, Vicent. **Gestão como doença social:** Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida – SP. Editora Ideias & Letras. 2007.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas Gomes. **Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência em Ensino Médio:** um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. UFRPE. Recife, 2016.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro, v. 21, n. 38 p. 59-78, 2011. Disponível em:<www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br /index.php/educacao/.../4147> Acesso em: jan. 2016

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 141, de 03 de Setembro de 2009. Dispõe sobre o Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo do Estado de Pernambuco. **Assembleia Legislativa de Pernambuco**. Disponível em:<http://legis.alepe.pe.gov.br/pesquisa.aspx>. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. Secretaria de Educação. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: **Módulo XII – Políticas de responsabilização educacional**. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

_____. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Programa de Modernização da Gestão Pública:** metas para a educação. Recife: SEE, 2008.

_____. Secretaria de Educação. **Balanço das Ações 2013.** Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Recife, 2013.

_____. Secretaria de Educação. **Balanço das Ações 2014.** Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Recife, 2014.

_____. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Gestão Democrática:** caderno de formação dos candidatos a dirigentes das escolas públicas de Pernambuco. Recife: 2006.

SILVA, Ítalo Agra. O. **O Programa de Modernização da Gestão Pública**: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011).2013. Dissertação (Mestrado) –UFPB, João Pessoa, 2013

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
ISSN 2359-82
dAEPE | Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NA BNCC E NA PROPOSTA CURRICULAR DA CIDADE DO RECIFE

EDUCATION, POVERTY AND SOCIAL INEQUALITY IN THE BNCC AND IN THE CURRICULAR PROPOSAL OF THE CITY OF RECIFE

Ana Lúcia Borba de Arruda[1]
Glauciane da Silva Vieira[2]

Resumo
O presente estudo teve como objetivo compreender como as concepções de educação, pobreza e desigualdade social na BNCC se materializam na Proposta Curricular da Cidade do Recife. O método utilizado foi da análise documental e, como técnica para apresentação e discussão dos resultados, utilizou-se a análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa revelam que há por um lado uma preocupação em ambos os documentos em apresentar conteúdos que procuram reduzir as desigualdades, mas que, por outro lado, há lacunas em algumas áreas do conhecimento que não apresentam sequer discussões sobre o tema.
Palavras-chave: BNCC. Proposta Curricular. Desigualdade Social.

Abstract:
The present study aimed to understand how the conceptions of education, poverty and social inequality in BNCC materialize in the Curriculum Proposal of Recife. The method used was document analysis and as a technique for presentation and discussion of results, we used content analysis. The results of the research reveal that there is, on the one hand, a concern in both documents to present content that seeks to reduce inequalities, but on the other hand, there are gaps in some areas of knowledge that do not even present discussions on the subject.

Keywords: BNCC. Curriculum Proposal. Social inequality.

Introdução

Fazendo um retrospecto histórico em torno das Constituições Federais (CF) de 1934 a 1988, percebe-se que o campo da educação é marcado por avanços e retrocessos. Sem sombras de dúvidas, a CF de 1934 trouxe elementos importantes à educação, pois estabeleceu

[1] Professora da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. anaborba@hotmail.com
[2] Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC (UFPE), especialista em Educação e Gestão da Cultura Organizacional (UFPE) e pedagoga (UFPE). vieira.0318@gmail.com

como papel da União a elaboração e fixação de diretrizes e bases para a Educação Nacional em todas as modalidades de ensino e afirmou que a educação é um direito de todos, devendo ser desenvolvida pelas famílias e pelos poderes públicos.

Se essa Constituição apresentou avanços no que diz respeito ao campo educacional, a de 1937 trouxe alguns retrocessos. Com a institucionalização do Estado Novo e as reformas desencadeadas por Gustavo Capanema, a educação se tornou alvo de várias mudanças, a começar pela gratuidade estabelecida pela Constituição anterior.

Nesta última, a ideia de gratuidade assumiu um caráter parcial, pois o ensino primário seria obrigatório e gratuito para aqueles que comprovassem insuficiência de recursos financeiros; caso contrário, uma contribuição mensal para a caixa escolar seria cobrada. A família era a principal responsável por proporcionar a educação básica, pois a prestação desse serviço pelo governo era algo genérico e os demais graus de instrução deveriam ser oferecidos por estabelecimentos particulares, uma vez que o Estado garantia o ensino pré-vocacional e profissional apenas aos menos favorecidos.

Avançando um pouco na história, chegamos a CF de 1946, que manteve firme alguns aspectos elencados na CF/1934. A União continuou responsável pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a educação aparece como direito de todos, com o ensino primário oficial gratuito, entretanto a instrução seguinte poderia ser ministrada em escolas públicas, autorizadas a cobrarem anuidade. Essa Constituição também apresentou uma nova direção para o financiamento da educação, a liberdade de cátedra e a criação de novos institutos de pesquisas.

Em virtude da influência da Ditadura Militar, a CF de 1967 é erguida dentro de um contexto autoritário e de recriminação às liberdades individuais. Na área da educação, as reformas no ensino superior e no ensino médio foram as mais afetadas, pois havia o interesse em aumentar a demanda destes níveis de ensino, para formar mãos de obra para o mercado de trabalho, contribuindo com o desenvolvimento do país.

Embora alguns aspectos da CF de 1946 se mantivessem, como: a competência da União sobre a educação brasileira, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e o ensino religioso facultativo, em escolas de grau primário e médio; há alguns retrocessos que marcam profundamente esse período, tais como: o fortalecimento do ensino privado, a substituição do ensino oficial gratuito por bolsa de estudos, a limitação da liberdade acadêmica e a diminuição das receitas tributárias para desenvolvimento do ensino.

Com a redemocratização no país, a CF/1988 apresentou novas perspectivas e avanços para a estruturação do sistema educacional brasileiro que reverberam até os dias atuais. Dentre os avanços, podemos citar: a educação como um direito social, gratuito (em todos os níveis), obrigatório e universal a todos os cidadãos, independente de sua classe social e faixa etária; o dever do Estado, da família e da sociedade quanto ao incentivo e promoção do processo educativo; a importância da democracia na educação; a autonomia universitária; o plano de carreira e piso salarial dos professores de instituições públicas; o atendimento de pessoas com deficiência; e a creche e pré-escola como instituições educativas e não assistencialistas.

O resgate histórico teve como propósito elucidar que, passados mais de trinta anos desde a promulgação da CF/88, a educação brasileira continua suscetível a políticas de governo que conduzem o campo da educação a partir de arranjos políticos locais vinculados a determinados partidos políticos. Entre tantos encaminhamentos que na atualidade (2017) se apresentam para a educação, a criação e homologação da Base Nacional Comum Curricular são consideradas como um grande avanço na história do país. A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) nasce com o objetivo de garantir um**a educação justa e igualitária para todos os estudantes, por meio da padronização de conteúdos e competências que fazem parte da educação básica do país.**

Como há uma determinação do Ministério da Educação (MEC) para que todas as unidades federativas e seus respectivos municípios adaptem seus currículos, para atender às determinações da BNCC, busca-se nesta pesquisa fazer um recorte temático e compreender como as concepções de educação, pobreza e desigualdade social, expressas na Base Nacional Comum Curricular, materializam-se na Proposta Curricular da Cidade do Recife.

Assim sendo, para uma melhor compreensão sobre os assuntos, este artigo estrutura-se da seguinte forma: na primeira seção, será apresentado o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular e o conceito de currículo; na segunda, discutiremos o conceito de educação, pobreza e desigualdade social; na sequência, apresentaremos a metodologia e a análise dos dados e, por fim, as considerações.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O estudo em torno da BNCC é algo recente entre os estudantes e pesquisadores

brasileiros. Buscando encontrar dados que nos possibilitassem um panorama do que tem sido produzido em torno da temática no Brasil, a consulta ao Portal de Periódicos[3] da CAPES foi essencial, pois retornou um número considerável de publicações, no período compreendido entre os anos de 2016 a 2018, relacionando as orientações da BNCC com as grandes áreas de conhecimento, o que pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1 – Quantitativo de estudo da BNCC com áreas de conhecimento

Áreas de Conhecimento	Quantidade de Artigos
Linguagem	(5)
Matemática	(2)
História	(3)
Geografia	(4)
Educação Física	(9)
Física	(6)
Química	(4)
Língua Inglesa	(2)
Ensino Religioso	(9)
Ideologia de Gênero	(8)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Sendo o tema novo em termos de construção e expansão, em consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE), que disponibiliza as produções desenvolvidas pelos programas de pós-graduação da instituição, verificou-se que, até o momento, não há trabalhos que contemplem esse assunto.

Se por um lado a BNCC ganha uma aceitação por parte da sociedade brasileira que a considera como um grande avanço para a educação, por outro, há aqueles que põem em questionamento suas intenções e finalidades. Para Macedo (2015), a BNCC não representa um avanço, tampouco um marco histórico, pois, desde a década de 80, a educação brasileira apresentou propostas que se assemelham com o que hoje se chama de Base Nacional Comum Curricular, como os Guias Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que já apresentava as concepções pedagógicas para todas as etapas e modalidades da educação básica.

Trazendo à memória o processo constitutivo da BNCC, estudos indicam que seu nascedouro foi no ano de 2014, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio

[3] Os periódicos consultados foram: Cadernos de Estudos Linguísticos, Revista Espaço do Currículo, Revista Internacional de Formação de Professores, Educação & Sociedade e Ibero-Americana de Estudos em Educação.

da Portaria CNE/CP nº 11/2014, criou uma Comissão Bicameral, responsável por acompanhar e ajudar o Ministério da Educação (MEC) a elaborar o documento considerando as metas e estratégias presentes no Plano Nacional de Educação.

Contribuindo com os estudos desenvolvidos pelo MEC, em 2015, profissionais da educação de diferentes etapas e áreas de conhecimentos foram convidados para elaborar um documento que resultou na primeira versão da Base. Colocada em consulta pública, essa primeira versão contou com a participação da sociedade brasileira, especialistas e associações científicas e membros da comunidade acadêmica.

Todas as observações foram levadas em consideração e, em 2016[4], a segunda versão da BNCC foi submetida à discussão, em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Tais discussões foram encaminhadas ao Comitê Gestor do MEC, instância responsável em realizar a revisão e elaborar uma terceira versão. Para além dessas finalidades, a Comissão Bicameral promoveu cinco audiências nacionais – uma em cada região geográfica do país –, com o intuito de elencar, através de uma visão macro, as sugestões e alterações no documento.

Em 2017, a terceira versão da BNCC foi encaminhada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação. Nesta versão, o Comitê Gestor, de forma autônoma, definiu quais contribuições seriam acolhidas.

Há que se destacar o movimento de resistência na construção da BNCC. Um ato importante que marcou o debate em torno da terceira versão da BNCC foram os posicionamentos das conselheiras Márcia Ângela da Silva Aguiar (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE) e Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), que, juntas, protocolaram o pedido de vista das tramitações da BNCC, pois consideraram que existiam dúvidas e lacunas que deveriam ser revistas. As palavras da conselheira Márcia Ângela Aguiar (2018) expressam as fragilidades:

> Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão

[4] A BNCC tem sido o marco das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Ao assumir interinamente a presidência, Michel Temer destituiu o ministro da educação Aloízio Mercadante Oliva, vindo a ocupar o cargo José de Mendonça Bezerra Filho, que defende a ideia de que a educação deve ser ofertada pela iniciativa privada, valorizando mais a formação técnica.

> Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). (AGUIAR, 2018, p. 21)

Apesar de terem pedido vista, a pressão e urgência da Presidência do CNE, concedendo um prazo de apenas uma semana para a elaboração e apresentação de um novo parecer, prejudicou a análise de toda a documentação e fez com que a BNCC fosse aprovada pelo CNE, no dia 20 de dezembro de 2017, sob fortes críticas.

Embora possa parecer que a construção da BNCC tenha sido um processo democrático, com a ocorrência das consultas públicas, nas quais o MEC divulgou a participação de mais de 9.200 pessoas, para Aguiar (2018), essa participação representa um processo fantasioso e uma ineficiência do MEC, que, não sendo capaz de considerar referências para a elaboração da BNCC, constituiu um grupo de profissionais formado por professores da educação básica, educação superior e diferentes áreas do conhecimento, sem considerar as verdadeiras necessidades das comunidades educacionais.

Outras críticas não veiculadas na mídia sobre a discussão e aprovação da BNCC dizem respeito às manifestações de organismos oficiais de produção científica, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que se opuseram à homologação da BNCC.

Percebe-se que o processo não foi harmonioso, como foi divulgado nas mídias. E mesmo o CNE tendo recebido notas de repúdio das mais diversas associações de produção científica, não impediu a homologação da BNCC sem levar em consideração o posicionamento daqueles que, na prática, fazem a educação acontecer, no caso, os professores.

Currículo

Encontramos na literatura uma diversidade de material que nos permite, enquanto

pesquisadores, entender as diferentes abordagens que se apresentam para o currículo. No entanto, para essa discussão, tomaremos como base os estudos desenvolvidos por Silva (2015) por apresentarem o debate numa perspectiva teórica tradicional, crítica e pós-crítica.

Desde a publicação do livro *The Curriculum*, por Franklin Bobbitt, em 1918, o currículo passou a ser visto como um campo especializado de estudos, pois, a partir de então, questionou-se a oferta de uma escolarização de massa, em diferentes aspectos. Para o autor, a escola deveria funcionar com a mesma lógica de empresas comerciais ou industriais, pois, dessa forma, o sistema educacional seria capaz de especificar os métodos e os objetivos para chegar aos resultados desejados. De acordo com Silva (2015, p. 23), "o modelo de Bobbitt estava claramente voltado para economia. Sua palavra-chave era eficiência. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica".

Para as teorias tradicionais, a educação e as disciplinas eram vistas como algo mecânico: da mesma maneira em que o taylorismo buscava a produção em massa, o trabalho repetitivo, as divisões específicas de tarefas, a imposição de regras a serem seguidas na indústria, as teorias tradicionais iam atrás dessa lógica na construção do currículo.

Ao contrário das tradicionais, as teorias críticas desconfiavam do *status quo* como promotor de injustiças e desigualdades sociais e, mais do que desenvolver técnicas de como fazer currículo, buscavam estudar conceitos que permitissem entender o que o currículo faz. Sob essa nova ótica, várias correntes teóricas passaram a contribuir na construção de uma teoria crítica do currículo.

Bourdieu e Passeron (1970), por sua vez, acreditavam que a reprodução social estava relacionada ao processo cultural. Segundo eles, é através da cultura dominante que a sociedade se organiza; assim, deveria existir uma pedagogia racional, na qual "as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes" (SILVA, 2015, p. 27). Em outras palavras, deveria existir um currículo que proporcionasse às crianças das classes dominadas as mesmas condições de capital cultural das classes dominantes.

No final dá década de 70, todas essas ideias foram reformuladas. De acordo com Silva (2015, p. 37), "o movimento de reconceptualização exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos por Bobbitt e Tyler". Para esses reformadores, o currículo deveria ser pensando a partir das experiências e

vivências do ser humano. Nesse sentido, abriu-se espaço para pensar o currículo numa perspectiva fenomenológica, hermenêutica e autobiográfica, pois o que se pretendia não era enfatizar ideologias, controle ou dominação de classe, mas os significados subjetivos das pessoas em relação às experiências pedagógicas e curriculares.

Avançando em nossas discussões, chegamos à teoria pós-crítica do currículo, cujo debate iniciou-se entre as décadas de 1970 e 1980. Para além do estabelecimento de críticas à teoria tradicional, esta procurou focar na necessidade do sujeito de se reconhecer como cidadão. Nessa perspectiva, era preciso entender quais as diferenças sociais, políticas, econômicas, éticas e culturais presentes na sociedade para pensar em um currículo que fosse contra os diversos tipos de preconceitos aos grupos socialmente marginalizados.

Para isso, o currículo não devia estar atrelado a uma única vertente ou teoria, antes deveria se preocupar com a afirmação da identidade e emancipação dos sujeitos. Para Silva (2015, p. 49) "diferentemente das teorias críticas, entretanto, as teorias pós-críticas rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária", pois olham com desconfiança qualquer ação que tenha como intenção uma situação livre de poder.

Na BNCC, o currículo se apresenta como ação, ou seja, aquele que será construído pelos municípios, escolas e professores. Sobre este intento, o MEC afirma que a BNCC e os currículos devem ter papéis complementares, com isso, visam "assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação" (BRASIL, 2017, p. 16).

Para Macedo (2016), essa ideia de currículo em ação só consegue ser posta em prática quando há como respaldo um currículo escrito ou formal – neste caso, a BNCC. Nas palavras de Macedo, ele configura-se como uma releitura do currículo formal, que, embora apresente uma nova "experiência" projetada em nível escolar, à medida que incorpora as vivências dos alunos, essa experiência é limitada porque não engloba outros aspectos imprevisíveis, resultando na falência do modelo.

Outros autores também põem em questionamento a ideia de um currículo nacional. Para Cury (2014), a ideia de um currículo padrão remete à história das políticas educacionais do Brasil e, portanto, precisa ser polemizado pelas mudanças que traz para a educação brasileira. Oliveira (2016, p. 27) defende que "no momento em que as tendências se voltam em defesa de um currículo que contemple, nos projetos educativos, as múltiplas facetas da

diversidade cultural, propor uma uniformidade, merece atenção".

Educação, pobreza e desigualdade social

Não é de hoje que o tema "educação, pobreza e desigualdade social" tem sido o foco de interesse em pesquisas educacionais. De acordo com Arruda e Andrade (2017), trata-se de uma área de estudo que nos últimos anos tem crescido consideravelmente.

Com intuito de fazer um mapeamento do que tem sido produzido, os autores fizeram um levantamento de trabalhos publicados na Revista Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa e na Revista Brasileira de Educação e localizaram a publicação de 28 artigos produzidos em diferentes instituições e regiões brasileiras e em outros países (Estados Unidos, França, Holanda e Chile).

Os dados apontam que o tema "educação, pobreza e desigualdade social" tem sido objeto de estudo de instituições acadêmicas e de institutos de pesquisas econômicos, mas que há uma concentração de publicações nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, enquanto que nas regiões Norte e Nordeste não houve ocorrência de publicações. De acordo com os autores, essa diferença de concentração tanto pode estar relacionada à distribuição irregular dos incentivos à pesquisa quanto pode refletir que a região Sudeste expressa maior interesse e preocupação com a temática.

No contexto brasileiro, embora algumas ações tenham sido desenvolvidas no intuito de incluir segmentos advindos de contextos empobrecidos da sociedade, percebe-se que muitos outros projetos e ações precisam ser pensados e postos em prática, para superar de fato este cenário, marcado por desigualdades socioeconômicas, territoriais e escolares, que paira sobre nosso país.

De acordo com Ribeiro (2016), um caminho para minimizar essas desigualdades é a educação, pois ela se configura como uma ferramenta que possibilita a transformação de uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais em uma sociedade justa, igualitária e inclusiva. A esse respeito, Yannoulas (2013) salienta que:

> Existe um debate quase permanente sobre o poder da educação para resolver os problemas da desigualdade social. Ora se espera tudo da educação, ora se coloca a educação como a fonte da eterna reprodução da mesma sociedade desigual. A educação formal pública é uma das demandas das sociedades modernas. No Brasil, a luta por uma educação pública de qualidade para todos é pleiteada por movimentos sociais e entendida como elemento fundamental de uma sociedade democrática e republicana. Contudo, o debate

> sobre a universalização da educação deve estar acompanhado de uma reflexão sobre o papel que o sistema educacional assume na realização de políticas sociais focalizadas, como a política de assistência social. (ibidem, p. 17)

Nessa perspectiva, fica claro o entendimento de que a educação pode assumir duas conotações: a de minimizar as desigualdades sociais ou a de ser fonte de reprodução de desigualdades. Para que isso seja evitado, faz-se necessário que os diversos segmentos sociais lutem para que o poder público realize ações que incluam pessoas que estão à margem da sociedade nos processos formais de educação.

Ora, se a educação é apontada como um direito humano capaz de incluir grupos marginalizados, de dar vez e voz e garantir direitos a grupos socialmente esquecidos, a escola deve ser um espaço onde os sujeitos compartilhem valores e desenvolvam uma consciência crítica e reflexiva sobre tudo o que os cercam, ou seja, "nesse ambiente é esperado o exercício da consciência crítica, base para a consolidação de uma sociedade efetivamente democrática" (ANDRADE; ARRUDA, 2017, p. 41).

Mais do que garantir o acesso e permanência dos alunos nos espaços escolares, a educação deve cumprir seu papel na construção do conhecimento, no exercício da cidadania e na qualificação de jovens para o trabalho. Nessa perspectiva, a educação consegue solucionar a pobreza e as desigualdades? Para Viégas, Oliveira e Neto (2017, p. 32), "a escola não resolverá o problema da pobreza ou da marginalidade. A pobreza é inerente ao sistema regido pelo capital e não será superada, simplesmente, com instrução formal à classe trabalhadora".

Nesse sentido, devemos entender que a pobreza se configura como um problema estrutural e a escola por si só não tem capacidade para solucionar essa situação. Enquanto espaço promotor de conhecimentos, a escola pode e deve atuar contra a ideologia dominante, com conscientização da classe trabalhadora, frente aos seus direitos e deveres na sociedade.

É bem verdade que essa mudança não acontece de forma rápida, pois ainda há enraizado um modelo de ensino segmentado, fragilizado e uniforme que pouco se preocupa com o outro e suas especificidades. Do ponto de vista disciplinar, a escola deveria se reinventar e atuar na prática, na formação moral do indivíduo, por meio de uma base curricular e um ensino marcado pela leitura, compreensão e crítica sobre a realidade, em vez de investir em um ensino engessado que produz imaturos políticos e sociais.

Metodologia

Visando a atender ao objetivo de compreender como as concepções de pobreza, educação e desigualdade social expressas na BNCC se materializam e reverberam na Proposta Curricular da Cidade do Recife, este estudo utilizou como procedimento metodológico a análise documental.

A análise dos documentos foi dividida em três etapas, a saber: a primeira buscou fazer um recorte temático e mapear se e como a BNCC, para o ensino fundamental – anos iniciais, apresenta os conteúdos das áreas de conhecimento da linguagem (Língua Portuguesa), de Matemática, de ciências da natureza e ciências humanas (Geografia, História) o tema "educação, pobreza e desigualdade social". A segunda etapa consistiu em comparar o que estava posto e orientado na BNCC com a Proposta Curricular da Cidade do Recife; e a terceira buscou fazer uma análise comparando pontos de encontro e desencontro entre os documentos, em torno da temática em estudo.

Para discussão dos dados, optou-se por fazer uso da análise de conteúdo por ser uma técnica que permite dialogar de forma crítica e reflexiva com os conteúdos que estão expostos nos documentos. Nas palavras de Minayo (1994, p. 32), "através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado".

Nessa perspectiva, como tratamento dos resultados, os dados deste estudo foram categorizados por área de conhecimento e, como representação ilustrativa para análise, foram elaborados quadros que comparam o que está posto na BNCC com o que é apresentado na Proposta Curricular da Cidade do Recife. A fim de facilitar a compreensão do leitor, cada quadro foi elaborado de acordo com a área do conhecimento.

Assim sendo, a próxima seção procura colocar em evidência as informações obtidas pela análise, bem como os conteúdos expressos nos documentos, analisando de forma crítica os dados que estão expressos e fazendo inferências com aqueles que estão incutidos nas entrelinhas.

O que os dados indicam?

Como poderá ser observado nos quadros abaixo, a BNCC apresenta em cada área do conhecimento e suas respectivas subáreas orientações que procuram vincular os conteúdos ao exercício da cidadania. Diferentemente da BNCC, que para cada área do conhecimento

apresenta nexos com os direitos humanos, bem como o respeito às diferenças, a pluralidade de ideias e de expressões artísticas, observamos que a Proposta Curricular da Cidade do Recife, para o ensino fundamental, apresenta lacunas em algumas áreas do conhecimento – Educação Física, Geografia e Ensino Religioso – por não apresentar objetivos de aprendizagens, tampouco mencionar conteúdos que estabeleçam pontos de ligação entre o que está posto na BNCC e as desigualdades sociais.

Acreditamos que isso ocorra por três motivos: primeiro, pelo fato da BNCC não apresentar um currículo pronto e acabado, permitindo que os entes federados, bem como estados e municípios, revisem seus currículos e se adequem às determinações, gerando diversos entendimentos, subjetividades de pensamentos, abordagens para um mesmo assunto e, possivelmente, conflitos; segundo, pela falta de embasamento teórico e metodológico para relacionar essas áreas do conhecimento com os direitos humanos e contribuir com a minimização das desigualdades sociais, seja de gênero, etnia ou religião; e terceiro, talvez essas áreas ainda não sejam prioritárias para tratar sobre esses assuntos.

No que diz respeito ao olhar específico para os excluídos, foi verificado que tanto a BNCC quanto a Proposta Curricular da Cidade do Recife destacam o trabalho e a valorização da cultura dos povos indígenas e dos povos africanos, mas não deixam claro e tampouco trazem ao debate os outros grupos sociais que vivem à margem da sociedade e, quer queiram ou não, sofrem exclusão, seja ela social, cultural, política ou econômica.

Talvez, mais do que cumprir uma determinação legal e incluir no currículo escolar temas que tratem sobre a cultura indígena e africana, essa ênfase dada pela BNCC seja para corrigir a desigualdade étnica-racial contra esses segmentos populacionais. No entanto, no nosso entendimento, sendo a BNCC um documento normativo que pretende oferecer uma educação justa e igualitária, ele não deve focar especificamente em um segmento populacional e deixar os demais ao relento. Para poder trazer uma verdadeira referência nacional, deve trazer uma discussão mais aprofundada, com embasamentos teóricos e metodológicos em torno da diversidade de gênero, das pessoas com deficiência, de estudantes fora da faixa etária, como da EJA, e que, do ponto de vista educacional, são marginalizados,.

Quadro 2 – Área do Conhecimento: Linguagem. Subárea: Língua Portuguesa

Relação com educação, pobreza e desigualdade social.		
BNCC	**Proposta Curricular Recife**	**Pontos de ligação**
Compreender o fenômeno da **variação linguística**, demonstrando atitudes respeitosas diante de variedades linguísticas e **rejeitando preconceitos linguísticos**. (BRASIL, 2017, p. 83)	Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo (a), **da sua etnia, do (a) outro (a) e de temas sociais relevantes.** (PCR, 2019, p. 205) Compartilhar informações e opiniões, **desconstruindo discursos estereotipados sobre as diferentes etnias, grupos sociais e de gênero.** (PCR, 2019, p. 209)	Percebe-se que a proposta curricular apresenta objetivos de aprendizagens que se articulam com o que está posto na BNCC, uma vez que os objetivos listados corroboram a discussão e reflexões sobre temas étnicos e sociais, para valorização de textos de outras literaturas e para produção textual que reivindique direitos sociais, fazendo com que os alunos exerçam a cidadania.

Fonte: As autoras

Quadro 3 – Área do Conhecimento: Matemática

Relação com educação, pobreza e desigualdade social.		
BNCC	**Proposta Curricular Recife**	**Pontos de ligação**
Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de **urgência social**, com base em princípios **éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões, de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.** (BRASIL, 2019, p. 263)	**Reconhecer e produzir** informações, a partir de realização de pesquisas para coleta, organização e representação de dados, de forma crítica e criativa, em diferentes contextos **(meio ambiente, diversidade e tecnologia)** e em diferentes situações. (PCR, 2019, p. 296)	Muito embora a BNCC apresente como uma das competências o desenvolvimento ou discussão de projetos que tratem de urgências nacionais, na Proposta Curricular, as pesquisas servem apenas para representação de dados numéricos, sem intervir de fato na situação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 4 – Área do Conhecimento: Ciências da Natureza

Relação com educação, pobreza e desigualdade social		
BNCC	**Proposta Curricular Recife**	**Pontos de ligação**
Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e **desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão dos alunos na educação especial**. (BRASIL, 2017, p. 323)	Reconhecer que as **diferenças físicas e biológicas não geram desigualdades de gênero e sexual**. (PCR, 2019, p. 77) Reconhecer que os homens e as mulheres **são diferentes em aspectos físicos e biológicos, mas são iguais em direitos e deveres**. (PCR, 2019, p. 81)	Em comparação ao que está posto na Base Nacional Comum Curricular, percebe-se que a Proposta apresenta objetivos de aprendizagens que estabelecem nexos com o que está descrito na Base. Nesse sentido, em ambos os documentos, há uma busca pelo respeito às diferenças individuais e ênfase no fato de que, embora homens e mulheres apresentem características distintas em termos físicos e biológicos, todos são iguais em termos de direitos e deveres, portanto, merecem respeito.

Quadro 5 – Área do Conhecimento: Ciências Humanas. Subárea: Geografia

Relação com educação, pobreza e desigualdade social		
BNCC	**Proposta Curricular Recife**	**Pontos de ligação**
As ciências humanas devem, assim, estimular uma **formação ética**, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: **os direitos humanos**, o respeito ao ambiente e à própria coletividade; **o fortalecimento de valores sociais**, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum e, **sobretudo a preocupação com as desigualdades sociais.** (BRASIL, 2017, p. 350)	Não há registros.	Muito embora a BNCC elenque como uma das competências do ensino de Geografia, o reconhecimento da diversidade étnico-racial, o respeito à diversidade e o combate ao preconceito, percebe-se que na Proposta Curricular o ensino da Geografia está vinculado exclusivamente à leitura e interpretação de paisagens, ao reconhecimento de características dos ambientes e das ações humanas sobre a natureza, não havendo uma referência de como essas questões (respeito às diferenças) podem e devem ser trabalhadas ao longo dos anos iniciais.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 6 – Área do Conhecimento: Ciências Humanas. Subárea: História

Relação com educação, pobreza e desigualdade social.		
BNCC	**Proposta Curricular Recife**	**Pontos de ligação**
Convém destacar as temáticas voltadas para a **diversidade cultural** e para as múltiplas configurações identitárias, **destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos.** (BRASIL, 2017, p. 397) **Valorizar a diversidade** das sociedades, **o convívio e o respeito entre povos.** (BRASIL, 2017, p. 399)	Protagonizar ações pacíficas de enfretamento **às discriminações, racismos, preconceitos e intolerâncias** a partir de conflitos e de forma preventiva: diálogos, debates, vídeo, debates, teatro. (PCR, 2019, p. 163) Reconhecer que as desigualdades sociais vinculadas ao **gênero estão relacionadas a contextos históricos**. (PCR, 2019, p. 165)	Percebe-se que, dentro do contexto de valorização da diversidade cultural, sobretudo dos povos indígenas e africanos, a Base Nacional destaca e a Proposta Curricular de Recife apresenta objetivos de aprendizagens que tratam sobre as manifestações culturais que contam a história das populações indígenas e africanas, bem como discussões em torno do combate ao preconceito e a valorização das diversidades.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerações Finais

A partir dos dados apresentados, pudemos observar que muito embora a BNCC tenha surgido num contexto de profundas críticas e resistências, ela configura-se como um

documento normativo que tem como objetivo, organizar o campo educacional brasileiro, através da padronização dos conteúdos e garantir que todos os estudantes da educação básica, sejam de escolas públicas ou privadas, disponham dos mesmos direitos de aprendizagens, promovendo a equidade educacional.

Observamos que a BNCC, ao apresentar alterações nos conteúdos do ensino, promove uma educação que atenda aos desafios da sociedade contemporânea, no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais, de protagonizar o papel do estudante nos processos de ensino-aprendizagem e de estimular o respeito às diferenças. Sob esta nova perspectiva, percebemos que a Proposta Curricular da Cidade do Recife, que se configura como um documento que faz parte do processo de revisão da matriz curricular, tem desenvolvido esforços para alinhar-se com o que está orientado na BNCC.

No que se refere ao tema em estudo – "educação, pobreza e desigualdade social" –, foi verificado que ambos os documentos apresentam, nas diversas áreas de conhecimento, conteúdos que procuram enfatizar o respeito às diversidades culturais e sociais. No entanto, observamos que, dentre as atividades propostas no currículo da cidade do Recife, algumas não apresentam clareza de objetivo e, dependendo do grau de conhecimento do professor sobre o assunto, este poderá desenvolver atividades mais ou menos aprofundadas.

Percebemos também que, se o docente fizer uso das orientações contidas na BNCC, poderá compreender quais os reais objetivos da proposta e desenvolver um trabalho de maior qualidade, atendendo ao que está sendo posto para ser abordado em sala de aula. Estas orientações explicam, mesmo que de maneira pouco detalhada, as atividades e seus reais objetivos, proporcionando, assim, uma gama de possibilidades a serem trabalhadas.

Cabe destacar que, ao trabalhar o exercício da cidadania e o respeito à diversidade, a BNCC não evidencia, faz menção ou traz ao debate grupos socialmente excluídos, como as pessoas com deficiência, os alunos fora da faixa escolar e as pessoas LGBTQ diversidade de gênero como uma política pública estatal, que afeta a todos os cidadãos, independente de sexo, raça, religião ou nível social, o documento deve trazer um debate mais aprofundado para essas questões, a fim de proporcionar uma educação democrática, justa e igualitária.

Referências

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: [Livro Eletrônico]. – Recife: **ANPAE**, 2018.

ANDRADE, E. F. S.; ARRUDA, A. L. B. Relação entre Educação e Pobreza no Brasil: algumas notas. In: GARCIA, Adir Valdemar ... [et al.] (Organizadores). **Reflexões sobre a pobreza** : educação e assistência. Florianópolis: UFSC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 13/03/2019.

CURY, C. R. J. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, Iria. LDB 1996 **Contemporânea:** contradições, tensões e compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

LUGLI, R. S. G.; BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de; KASMISRKI, P. R. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum** Curricular no Brasil. 2015. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/2019/05/14/pesquisaconsensos-e-dissensos-em-torno-de-uma-basecurricular-comum-no-brasil/. Acesso em: 14/05/2019

MACEDO. E. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.,** Campinas, v,36, nº133, p. 891-908, out. Dez., 2015.

MINAYO. C.S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RECIFE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)** – Política de Ensino da RMR. Disponível em: http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/news/proposta-curricular-do-ensino fundamental-1%C2%BA-ao-9%C2%BA-ano-%E2%80%93-pol%C3%ADtica-de-ensino-da-rmr Acesso em: 15/04/2019

SILVA. T.T. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo/ Tomaz Tadeu da Silva. – 3. Ed.; 6. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica 2015.

VIÉGAS, L.S.; OLIVEIRA, E.C.; NETO, H.S.M. Apontamentos críticos sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social em uma sociedade medicalizada. In: GARCIA, Adir Valdemar ... [et al.] (Organizadores). **Reflexões sobre a pobreza** [Recurso eletrônico on-line]: educação e assistência. Florianópolis: UFSC, 2017.

YANNOULAS, S.C. Literatura recente sobre uma antiga problemática. In: Yannoulas, S.C. (coord.) Política educacional e pobreza: **Múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber, 2013 b, p. 25-65.

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
ISSN 2359-82
dAEPE | Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional

CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SÃO LOURENÇO DO PIAUÍ - PI

CONCEPTIONS OF EDUCATION PROFESSIONALS ABOUT THE SCHOOL ORGANIZATION: A CASE STUDY IN THE MUNICIPALITY OF SÃO LOURENÇO DO PIAUÍ - PI

Givanildo da Silva[1]
Jussikeilly de Farias Vilanova[2]

Resumo
A pesquisa objetiva apresentar a organização de uma escola no município de São Lourenço do Piauí, no estado do Piauí, por meio das concepções de gestores e professores. De cunho qualitativo, o método utilizado foi o estudo de caso, sendo aplicado questionário e entrevistas com a equipe. Os resultados apontaram que o maior desafio posto na organização da escola é a insuficiência de recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades planejadas, a falta de precisão do Estado em assumir responsabilidades na oferta da educação básica e a ausência da participação da família na vida escolar dos filhos.

Palavras-chave: Organização e Gestão Escolar. Política Educacional. Desafios da Educação.

Abstract
An objective research presenting an organization of a school in the municipality of São Lourenço do Piauí, in the state of Piauí, through the conceptions of managers and teachers. The qualitative method used was the case study, with questionnaires and interviews with a team being applied. The results pointed out to the greatest challenge posed by the school organization is the lack of financial resources for the development of planned activities, the lack of State precision in carryng out basic education offer requirements and the loss of family participation in life children's school.

Key-words: School Organization and Management. Educational politics. Challenges of Education.

Introdução

1 Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões, Maceió - Alagoas. givanildopedufal@gmail.com
2 Professora da rede estadual do Piauí. Graduada em Biologia pela Universidade Estadual do Piauí e graduanda em Licenciatura em Química-UNIVASF. jussukeillyvilanva@gmail.com

A educação escolarizada é um direito social garantido na Constituição Federal de 1988 a todo cidadão dos 4 aos 17 anos. Esse direito implica em uma formação para o exercício consciente da cidadania na sociedade e esta espera que a escola faça a diferença na vida dos estudantes. Para que a escola cumpra sua função de garantir a entrada do estudante e o acesso ao conhecimento, promovendo o seu desenvolvimento, é necessário que todos estejam engajados em um mesmo propósito, o qual assegure aos envolvidos o processo de ensino e de aprendizagem e que se faça valer o direito constitucional de acesso e de permanência do estudante na escola pública, gratuita e de qualidade a todos que nela desejam ingressar.

A busca pela qualidade tem sido o principal objetivo dos discursos políticos sobre as ações na educação. A definição de qualidade da educação é uma tarefa complexa porque envolve contextos, atores e situações diversificadas. Para Silva (2015), entende-se uma educação de boa qualidade como um espaço de democratização, em que todos têm condições igualitárias de acesso e de permanência na escola, um lugar que vivencia a inclusão, a democracia e a qualidade social, bem como a efetivação de políticas públicas ofertadas pelo Estado para os profissionais da educação, as quais disponibilizam condições materiais e financeiras para a concretização dos objetivos educacionais.

A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como aspecto que acontece em espaços múltiplos (BRANDÃO, 2007), que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Essa concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macros processos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

No âmbito da gestão da escola pública, tem-se a gestão democrática como paradigma de organização, a qual requer a participação dos diferentes segmentos nos processos decisórios em todas as dimensões (SILVA; MAGALHÃES, 2018). No entanto, sabe-se que grande parte das redes municipais e estaduais não tem escolas que atuam na perspectiva e princípios da gestão democrática, embora desde a promulgação Constituição Federal de 1988

e da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, muitos avanços foram desenvolvidos em diferentes lugares do país. Muito ainda há para se fazer, no contexto escolar, para que todas as ações a serem implementadas na escola tenham participação efetiva de representantes de todos os segmentos (PARO, 2011).

Os profissionais da educação têm o desafio de democratizar os saberes e as práticas dentro da escola, procurando envolver todos os sujeitos a fim de que cada um assuma seu papel em prol de uma escola mais participativa, inclusiva e dinâmica, a qual requer empenho, compromisso político e pedagógico na construção de uma escola pública para todos. Na visão de Silva (2015), é importante registrar que a participação da comunidade na gestão escolar, se apresenta como uma das formas de realização dos processos formativos escolares, em busca de demonstrar a transparência da formação e da cultura democrática escolar ao revelar a construção de uma nova maneira de gestão que vem sendo desenvolvida ao longo do tempo.

A organização escolar é vista como uma ação complexa (SILVA, 2015) na qual os desafios, os dilemas e as tensões são necessários, objetivando a vivência da oferta de uma educação pública, reconhecida como um direito constitucional. Desse modo, compreende-se que a escola é uma instituição social relevante na sociedade, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, ocorre também, a inserção social e descobertas políticas que interferem no modo do estudante perceber e viver na sociedade (GADOTTI, 2007), isso se dá pelo fato da escola ser um importante meio social frequentado pelos diferentes sujeitos, depois do âmbito familiar.

A escola, como parte do sistema de instituições da sociedade, tem como uma de suas principais funções contribuir para favorecer conhecimentos e ações aos estudantes com a finalidade de formá-lo para a vida em sociedade e para o processo de transformação das relações sociais. Essa instituição tornou-se, na contemporaneidade, um mecanismo importante para a construção de saberes nos quais possibilitam autonomia, formação pessoal e profissional, desenvolvimento ético e político, contribuindo para a formação integral dos sujeitos que integram e participam dos processos educativos. Segundo Cury (2002, p. 246), “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção qualificada no mundo profissional”.

A educação é um processo que envolve valores, mediação de saberes e construção de relações sociais e, por isso, precisa estar voltada para as transformações culturais da sociedade

(GADOTTI, 2007). Acredita-se que as práticas educacionais, na escola, podem estar voltadas ao processo de inclusão e emancipação dos estudantes desde que suscitem oportunidades políticas e pedagógicas que construam conscientização e compreensão crítica do espaço no qual cada estudante está inserido, participação nos diferentes movimentos que dialogam e constroem processos de resistência e construção de novas possibilidades de vida e atuação como sujeitos de transformação nas esferas sociais, incluindo, nesse contexto, a escola (LUCKESI, 1994).

O caráter político e pedagógico das atividades estabelecidas na escola pode favorecer a construção de oportunidades para que os estudantes e os profissionais tenham em suas ações cotidianas princípios que os levem a despertar para a tomada de consciência, contribuindo para a formação dos estudantes. Moacir Gadotti (2007, p. 12) apresenta um aspecto importante na discussão sobre a escola afirmando que "a escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha". Desse modo, pode-se refletir que a escola faz parte de uma estrutura social, logo está imersa no contexto das contradições e dos conflitos existentes na sociedade, sendo, ainda, resultado de um projeto social planejado e compartilhado por uma estrutura macro, condicionada à política e aos diferentes interesses.

Percebendo a complexidade no processo da gestão escolar, a pesquisa teve como objetivo apresentar a organização escolar por meio das concepções de gestores e professores de uma escola pública estadual, na cidade de São Lourenço do Piauí, no estado do Piauí, no Nordeste brasileiro.

A metodologia desenvolvida na pesquisa foi por meio da abordagem qualitativa. Na perspectiva de Guerra (2006), do ponto de vista qualitativo, considera-se que os sujeitos interpretam as situações, concebem estratégias e mobilizam os recursos e agem em função dessas interpretações. O estudo de caso foi o método desenvolvido na pesquisa. Entende-se o estudo de caso "como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados" (YIN, 2010, p. 24).

A coleta dos dados foi realizada por meio de questionários e de entrevistas com a diretora, o coordenador pedagógico e um professor - inicialmente seriam entrevistados dois professores, no entanto devido à indisponibilidade dos profissionais e dos pesquisadores não foi possível o encontro com o segundo professor. O critério de escolha dos profissionais participantes na pesquisa se deu a partir dos objetivos propostos, assim sendo, a equipe

gestora e os professores seriam os melhores atores para o processo de compreensão da realidade pesquisada. As entrevistas foram realizadas individualmente, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

O texto está estruturado em quatro partes que se completam. Na primeira, foi feita uma discussão sobre a educação e os diferentes processos formativos, tendo a escola como um meio de possibilidades para a formação integral. Na segunda, foi realizada uma breve contextualização histórica sobre a legislação da gestão escolar no âmbito da educação brasileira, a fim de resgatar o viés político e democrático que embasa a gestão escolar brasileira. Na terceira, apresentam-se os resultados do estudo de caso da escola de São Lourenço do Piauí. E, por fim, as considerações finais.

Os aspectos legais da gestão escolar

A concepção de gestão escolar que é defendida nos dispositivos legais da educação brasileira é a gestão democrática. Essa, por sua vez, é entendida como o mecanismo que possibilita a ação coletiva dos diferentes segmentos no processo de decisão, tendo o conselho escolar como o órgão máximo nas tomadas de decisão (LDB/1996), sendo o gestor escolar o mediador e organizador do processo democrático e participativo. De um modo geral,

> [...] para que os fundamentos do novo paradigma constitucional, que preconiza uma educação democrática, emancipadora, cidadã, possam desfazer os do antigo paradigma patrimonialista, é necessário que as "comunidades escolar e local" adotem a estratégia de participar efetivamente nos conselhos, com autonomia para exercer seu poder cidadão na gestão das instituições públicas de educação, tendo como pressuposto que essas instituições pertencem a cidadania (BORDIGNON, 2005, p. 6).

A concepção da gestão democrática é resultado de lutas, de tensões e de embates dos movimentos sociais e de educadores que desenvolveram ações de resistência ao processo de subordinação e de indicação dos gestores e organizadores escolares. Esses movimentos após o processo de reabertura política na década de 1980 se envolveram em discussões para que a Carta Magna que estava em processo de elaboração pudesse apresentar uma nova concepção de educação e, consequentemente, um paradigma de gestão escolar condizente com a concepção que estava em construção.

Os debates e as ações foram travados a partir da organização de seminários efetivados no âmbito federal, tendo como objetivo discutir quais seriam os melhores caminhos para conquistar mudanças no âmbito da educação, com garantias normativas. Desses embates

resultaram nove artigos na Constituição Federal, os quais apresentam as formas de organização da educação brasileira. Entre esses, no artigo 205 da CF/1988, no inciso VI, está a gestão democrática como concepção defendida a ser vivenciada nas escolas públicas.

Uma vez garantida na CF/1988 a luta dos profissionais da educação e dos movimentos em prol de uma educação pública para todos foi a concretização desse paradigma no chão da escola, pois "esses dispositivos legais, por si só, não mudam cultura e valores. Somente as práticas iluminadas pelo novo paradigma podem mudar culturas e valores" (BORDIGNON, 2005, p. 06). Desse modo, a construção de conselhos escolares, de projetos político-pedagógicos, criação de associação de pais e mestres, de grêmios estudantis, foram mecanismos propícios para a mudança gradativa dessa concepção.

Cabe destacar que é muito recente a defesa do paradigma da gestão democrática, tendo muitas redes e sistemas de ensino que ainda não vivenciam esse princípio educacional, uma vez que a cultura da indicação política, do conservadorismo e do mandonismo é forte em alguns dos 5570 municípios brasileiros. Nesse contexto, a luta e a defesa pela gestão democrática deve ser constante e requer a participação ativa de todos que defendem o espaço público, gratuito, democrático e referenciado socialmente como dimensão cultural e educacional para todos. Na visão de Cury (2008, p. 16):

> A ordem jurídica de caráter democrático se impôs como um todo, aí compreendida a área educacional. Por isso, a ordem constitucional que nasceu em 1988 consagrou princípios caros a democracia e a educação democrática. Ela é tanto um modo de se opor ao que até então vigorava em termos de medo e de despotismo, quanto uma maneira de se propor a gestação de uma nova maneira de se administrar a coisa pública.

Nessa nova configuração da política educacional e dos dispositivos legais, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes da Educação Brasileira, Lei 9.394. A atual LDB foi resultado de muitos entraves no Congresso Nacional, pois diferentes grupos tinham perspectivas divergentes de educação, apresentando projetos educacionais distintos. No entanto, mesmo resultando desse cenário de conflitos, a concepção de gestão escolar pautada na legislação foi a gestão democrática, a qual no artigo 14 salienta dois princípios para a sua efetivação: 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).

A defesa da existência de um conselho escolar nas escolas públicas ratificou o caráter

democrático apresentado na CF/1988 e direcionou a visibilidade do processo decisório para o conselho escolar e não mais apenas para o gestor, o qual culturalmente tinha o poder final de decisão das práticas educativas. Além da relevância atribuída ao conselho escolar, a LDB/1996 também salientou o legado da construção coletiva do projeto político-pedagógico das escolas, sendo necessário que cada instituição compartilhe desse momento, a fim de possibilitar a discussão e a construção da identidade da escola por meio da concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola que se pretende vivenciar, de modo democrático e participativo. Nessa lógica, o projeto pedagógico da escola não pode "ser concebido como um simples documento para ser guardado na gaveta, ele necessita de constantes revisões e avaliações pelos vários segmentos da escola, a fim de assegurar a dinamicidade em relação aos desafios permanentemente apresentados ao trabalho pedagógico" (SOUSA; CORRÊA, 2002, p. 53).

Assim, pode-se considerar que os alicerces para a vivência da gestão democrática no âmbito da escola pública estão na possibilidade da participação e no processo de elaboração da proposta pedagógica, a qual conduzirá as práticas educativas salientando ações e princípios no direcionamento dessas questões (CURY, 2005). Nessa perspectiva, a atuação dos diferentes atores é o elemento para a existência da gestão democrática na escola e nos espaços nos quais demandam decisão política. A política educacional, nesse sentido, torna-se uma dimensão que necessita da participação de todos os segmentos sociais com a finalidade de construir coletivamente ações para a educação. Assim, em junho de 2014 foi aprovado o atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, cuja vivência será até 2024 e tem como objetivo traçar metas para a melhoria da educação nos próximos anos.

O Plano Nacional de Educação 2014/2024 é a referência para a política educacional, uma vez que apresenta ações para serem vivenciadas em todas as esferas da educação. No âmbito da gestão escolar, a meta 19 ratifica o paradigma da gestão a ser desenvolvida nas escolas públicas por meio das diferentes experiências democráticas no âmbito escolar e educacional. O Plano é uma política de Estado, logo precisa ser vivenciada para consolidar a sua força e a sua importância.

Percebe-se que os aspectos legais que normatizam a educação brasileira, sinalizam para a relevância da concepção da gestão democrática, mesmo em meio aos conflitos e distintas configurações políticas que foram se estruturando durante os 30 anos de existência da CF/1988. Cabe ressaltar que esse paradigma, na atualidade, é uma questão de resistência,

uma vez que a força e a disposição dos movimentos organizados podem despertar para a vivência de práticas educativas que motivem melhorias educacionais, possibilitando a concretização da educação pública para todos, defendida pelos movimentos sociais e políticos na década de 1980.

As vozes dos protagonistas sobre a organização escolar

A Unidade Escolar na qual foi realizada a pesquisa está localizada na região sudoeste do Estado do Piauí, a uma distância aproximada de 550 km da capital, Teresina. A referida unidade de ensino foi fundada em 1956 e pertence a 13ª Gerência Regional de Educação (GRE) do Estado, a qual tem a sede na cidade de São Raimundo Nonato. As etapas escolares atendidas são Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) nível médio, curso técnico concomitante em Administração e Pronatec Trabalhador, atendendo 245 alunos, sendo o público alvo os filhos de agricultores e pequenos comerciantes da região.

A diretora da escola destacou alguns desafios enfrentados no cotidiano das práticas educativas em relação aos estudantes que frequentam a escola:

> Atualmente os alunos estão cada vez mais difíceis de lidar, competimos com as tecnologias e com as exigências próprias da idade (adolescentes e jovens). Outra dificuldade é o apoio da família que deixa na escola a grande responsabilidade pelo filho e o pior de todos são as drogas que atingem esse público cada vez mais, refletindo assim na sua vida familiar e escolar (DIRETORA).

Por meio do depoimento da diretora, percebe-se que a escola não está alheia aos problemas sociais e esses causam impactos no modo de agir e pensar dos estudantes em todos os espaços em que frequentam. A escola e os seus atores, envolvendo a família, são responsáveis por contribuir na formação dos estudantes, de modo que estes tenham consciência dos caminhos que devem trilhar a partir das múltiplas possibilidades nas quais estão envolvidos. Desse modo, a escola não é a única responsável pela resolução desses problemas, é preciso trabalhar em conjunto com a família e com toda a sociedade para assim poder contribuir na construção de uma educação de qualidade e na resolução dos conflitos políticos, sociais e econômicos.

Nesse cenário, a escola assume mais uma responsabilidade, das inúmeras que já possui, para sanar alguns conflitos sociais. No âmbito do desenvolvimento das novas tecnologias, cumpre o papel de utilizar os mecanismos eletrônicos como meios pedagógicos para inserção desse novo movimento no cenário escolar. Para tanto, requer compromisso dos

envolvidos e formação continuada dos diferentes profissionais a fim de alcançar os objetivos pretendidos. É preciso, portanto, que a escola caminhe a passos largos para alcançar as mudanças sociais.

Na concepção de Paro (2011), a escola ainda não está preparada em estruturas física e humana para acompanhar os avanços tecnológicos, políticos e sociais, pois o processo da globalização se desenvolveu rapidamente e fez com que algumas escolas não tivessem tempo suficiente para se adaptar a essa nova realidade. No contexto da educação essa prática requer tempo, disposição e formação dos envolvidos, situação que na maioria dos estados e municípios não vivencia.

A escola em que a pesquisa foi realizada é contemplada com os seguintes programas do governo: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Alimentação escolar (PNAE), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e Transporte Escolar.

O PDDE foi criado em 1995 no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), no contexto da Reforma do Estado, desenvolvida por Bresser Pereira. Esse programa tem o objetivo de repassar verbas para as escolas a fim de que essas tenham autonomia para comprar os materiais que necessitam, por meio da decisão coletiva. O PNLD e o PNBE são destinados às escolas com a finalidade de disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O PNAE oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino, de acordo com o Censo Escolar.

Sobre o funcionamento dos programas na escola, a equipe gestora destaca:

> O PDDE atende as necessidades da escola, sempre a gestão priorizando as mais urgentes. O PNLD atende todas as disciplinas do ensino. O PNAE atendendo a compra de merenda escolar, para melhor atendimento de nossos alunos. O PNBE a biblioteca funciona para leitura, pesquisas, apesar de que nos últimos anos não vem recebendo acervo. O transporte funciona de forma irregular, sempre há atraso de pagamento aos motoristas (COORDENADOR PEDAGÓGICO).

> O PDDE é usado para compra de material didático e permanente, esse recurso dificilmente dá para cumprir com a necessidade da escola, além disso, vem fragmentado. Em relação ao PNLD a escola é beneficiada com eficiência, os livros chegam no prazo e a escolha feita é disponibilizada. Já o transporte escolar, esse não funciona, a escola anualmente perde alunos por conta do descaso do governo estadual. São 5 rotas onde as mesmas não funcionam com regularidade por falta de pagamento dos motoristas (DIRETORA).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, é papel do Estado proporcionar o acesso à educação e ensino de qualidade dos 4 aos 17 anos. Porém, diante dos fatos apresentados, é possível observar que não é o que acontece na prática da realidade pesquisada. Há um descaso por parte do governo em relação aos repasses de alguns recursos, e isso acaba contribuindo com o fracasso em relação ao desempenho escolar de muitos estudantes que necessitam desses investimentos.

As repercussões dos programas do governo federal para a escola, de acordo com os depoimentos dos participantes não são satisfatórias. No caso do PDDE, foi apontado que os recursos não são suficientes para contribuir em todas as demandas da escola, tendo que fazer uma seleção do que é mais urgente a fim de atender as necessidades da instituição. O PNLD é o único programa que funciona dentro das regularidades e dos prazos, sendo disponibilizados os livros que os profissionais escolhem nas escolas.

O caso mais crítico sinalizado pelos participantes da pesquisa é o do transporte escolar. Os convênios são firmados pelo governo estadual, no entanto, por falta de cumprimento dos pagamentos mensais os motoristas não fazem as rotas que deveriam percorrer para buscar todos os estudantes, e na maioria das vezes, paralisam as atividades como forma de reivindicar os pagamentos atrasados. Essa realidade é frequente na rede estadual do Piauí, sendo os estudantes os principais prejudicados com essa situação.

Pode-se refletir que a educação é um direito constitucional e existem rubricas e políticas para o atendimento e o desenvolvimento de todos os programas, no entanto, a falta de comprometimento e de responsabilidade dos governantes acaba por prejudicar as escolas e o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a organização das atividades educacionais acaba sendo desfavorecida por conta da política externa e dos acordos dos responsáveis governamentais.

A equipe gestora destacou alguns problemas vivenciados na escola e como lidam para resolução:

> Como citei anteriormente, na Unidade Escolar Malaquias Ribeiro Damasceno o transporte escolar é um problema sem solução. Além dos recursos insuficientes principalmente do PNAE, pois é pago 0,36 centavos por aluno. A gestão busca resolver essas situações, mas como são externos e não dependem diretamente da gente fica difícil a solução (DIRETORA).
>
> A gestão escolar, juntamente com todos os segmentos escolares, vem trabalhando em conjunto, para superar as dificuldades do cotidiano escolar, a fim de proporcionar ensino e aprendizagem significativo a todos discentes (COORDENADOR PEDAGÓGICO).

Os depoimentos dos gestores apresentaram alguns desafios que a escola vem enfrentando, não só na referida instituição, mas no sistema educacional brasileiro. De fato, não é uma tarefa simples resolver essas situações, pois vão além das atribuições da gestão escolar. Cabe lembrar que a escola não é a única responsável pela resolução de problemas, é importante trabalhar em conjunto com outros segmentos em busca de solucioná-los e assim contribuir com um processo de ensino e de aprendizagem condizente com a qualidade escolar (LUCKESI, 1994).

Em relação aos recursos oriundos do PNAE além de ser pouco, há atrasos nos repasses para a escola, dificultando ainda mais os processos de organização e de gestão dos processos educativos. A gestora mencionou que compra os alimentos no comércio local e, sempre que precisa, dialoga com os comerciantes para que possam repassar os alimentos e assim que possível fazer o pagamento. Desse modo, compreende-se que ser gestor na referida realidade necessita desenvolver diversas atribuições, além das questões pedagógicas e administrativas.

Mais uma vez cabe mencionar que o Estado é responsável pela oferta da educação pública, logo é necessário que sejam oferecidas as condições básicas para o funcionamento das instituições. A organização da escola precisa de políticas e ações governamentais que contribuam para o significativo processo de gestão em suas múltiplas dimensões, condicionando o sucesso nas práticas educativas (SILVA, 2015).

O professor participante da pesquisa atua na escola há 6 anos e meio. Quando questionado sobre os programas do governo federal e o seu papel no processo de organização e gestão da escola afirmou que “contribuem para um melhor funcionamento do ambiente escolar, tendo vista que, com o auxílio desses programas a gestão escolar é mais eficiente” (PROFESSOR).

Desse modo, é possível observar que a organização da escola, bem como o desenvolvimento das aulas dependem do auxílio dos programas do governo estadual e federal, pois para o desempenho e a oferta de um ensino de qualidade é importante o investimento em

programas que possam contribuir com um processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, cabe destacar que o processo de organização educacional requer disposição política dos entes federados para que juntos assumam o compromisso da oferta da educação básica no país.

Para Júnior (2008), o processo organizativo da escola e das políticas educacionais está em constante movimento, sendo necessário rever conceitos, culturas, práxis e situações, as quais possam contribuir para a melhoria da oferta educacional. No entanto, "os que zelam pelos tributos exigem seus direitos de cidadão do Estado" (JÚNIOR, 2008, p. 57), e é nesse sentido, que se compreende o papel dos governantes na oferta da educação pública.

Questionado sobre como o profissional avalia a organização da escola e o funcionamento das turmas, o participante destacou:

> A escola é bem organizada tanto na gestão, quanto na estrutura física e pessoal, os professores gostam do ambiente de trabalho, os funcionários se dão bem e o local de trabalho é excelente. As salas possuem em média de 25 a 30 alunos, um número bom para se trabalhar (PROFESSOR).

Apesar das fragilidades no campo educacional, como a falta de investimentos suficientes para um bom desempenho escolar, a referida instituição de ensino proporciona um trabalho coletivo, na qual os participantes sentem-se envolvidos e trabalham em conjunto por uma educação melhor. Na visão de Campos (2010, p. 75), "a busca pela universalização e a democratização da escola pública é uma luta de toda a sociedade, o que pode provocar a melhoria substancial do Estado em vista à prioridade para as políticas sociais".

Nesse cenário, a conquista por melhores condições na oferta da educação pública também perpassa pelo movimento dos profissionais da educação, pela comunidade na qual a escola está inserida e pela participação ativa dos familiares. É necessária a ação coletiva em meio aos problemas vivenciados pela escola, a fim de que os diferentes caminhos possam ser desenvolvidos na perspectiva de resolução dos conflitos e das questões apresentadas na instituição, sendo o gestor escolar o articulador desses processos, pois "o gestor a todo instante é chamado a assumir compromissos e a tomar decisões" (CAMPOS, 2010, p. 99).

Acerca dos desafios enfrentados no cotidiano escolar, o participante destaca

> A falta de interesse por parte dos alunos é grande. Sei que cabe a nós professores inovar, buscar metodologias diferentes e fazer com que os alunos se interessem em aprender, mas a maior dificuldade é essa. Uma das

> vantagens é saber que você é o responsável por parte da educação e aprendizagem dos seus alunos, bem como, ver o nome dos seus alunos na lista de aprovados nos vestibulares no final do ano. Sobre o que é ser professor na atualidade, é ser desvalorizado, muitas vezes até humilhado pelos próprios alunos, mas mesmo assim acreditar que a educação pode mudar a realidade das pessoas (PROFESSOR).

Ao analisar a prática docente, os professores sempre destacam a falta de interesse dos estudantes, pois às vezes não se consegue atingir o objetivo desejado com os envolvidos. Ser professor é sempre está disposto a trabalhar com diversidades, pois esse profissional irá se deparar com uma diversidade de alunos, cada um com suas peculiaridades. Mas são essas diferenças que contribuem com a busca de soluções através da inovação de suas metodologias, para assim chegar mais próximo de um objetivo desejado, que é a aprendizagem.

São muitas dificuldades em relação à educação, mas os avanços conquistados nas várias etapas de ensino é um motivo pelo qual o professor sente-se motivado para assim prosseguir a sua carreira. Mesmo em meio aos desafios, o professor salienta a satisfação que sente ao ver os estudantes aprovados na lista do vestibular, o que caracteriza um processo de seguimento da formação acadêmica.

No desenvolvimento das práticas educativas é válido considerar as interferências externas da escola, possibilitando uma análise de que os estudantes trazem vivências para a escola as quais acabam influenciando no processo escolar. No entanto, há que se considerar a presença da responsabilidade político-social na docência, haja vista que, a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois esta propicia formar cidadãos críticos e transformadores. Para Farias (2011), *et al*., as possibilidades metodológicas trabalhadas no contexto da sala de aula e das práticas organizativas dos processos educativos também sinalizam os itinerários que chamam atenção para os envolvidos.

Arroyo (2013), enfatiza que na escola há encontros e desencontros de culturas, histórias de vida e de processos formativos, logo a cultura organizativa da escola e de suas experiências pedagógicas são os principais caminhos para a inserção dos estudantes na cultura escolar e nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, percebe-se que a cultura organizativa da escola requer mecanismos que envolvem gestão, política educacional, cultura escolar, participação, escuta, sensibilidade, enfim, são situações nas quais necessitam de diálogo e empatia.

Em meio aos desafios e aos conflitos vivenciados na escola em análise, pode-se

perceber que os entraves do cotidiano escolar são recorrentes e acabam modificando a prática escolar, a cultura e os processos organizativos do trabalho pedagógico. No entanto, como já sinalizado, a participação pode contribuir na resolução de alguns problemas, uma vez que "um ponto muito importante na implementação de medidas visando à participação da comunidade e no incentivo a essa participação refere-se à integração de tais medidas a uma política coerente de participação" (PARO, 2011, p. 196).

Considerações finais

Por meio dos resultados da pesquisa, foi possível observar alguns desafios enfrentados pela escola e seus diferentes profissionais no campo educacional. Considerando as formulações apresentadas, os principais problemas enfrentados referem-se à falta de suporte financeiro por parte do governo para que a escola possa cumprir as suas funções. Os resultados apontaram que o suporte técnico-financeiro é o mecanismo que mais contribui para a vivência da educação pública defendida pelos profissionais da educação. No entanto, na realidade em questão, o Estado atua de forma incipiente, prejudicando as formas de organização da escola.

As discussões sinalizadas possibilitaram compreender que a sociedade está marcada pelo avanço tecnológico, e isso exige da escola uma aproximação desse "mundo", pois esses avanços proporcionam aos estudantes um maior acesso às informações, fazendo com que eles percam o interesse, em partes, pelo que a escola vivencia. Para isso é necessária uma relação e interação mais ampla, para proporcionar aos estudantes uma construção de conhecimentos que permitam participar ativamente da realidade. Essas ações requerem investimentos financeiros para possibilitar esse tipo de acesso aos estudantes e consequentemente despertar o interesse de cada um, bem como uma sólida formação docente, a qual contribua para a inserção do profissional no âmbito da tecnologia educacional e social.

Outro aspecto que cabe mencionar é a participação como mecanismo necessário para o aprofundamento das práticas democráticas e a participação dos pais no âmbito da vida escolar e das questões inerentes ao processo de organização da escola. Desse modo, pode-se analisar que a falta de participação pode condicionar a omissão do Estado na oferta da educação pública para todos. A falta dessa participação é parte da contribuição pelo desinteresse do estudante, pois não adianta uma escola com muitos recursos financeiros, rodeada de profissionais qualificados, se não há a participação da família e da comunidade.

A escola não faz educação sozinha. É preciso existir uma relação sólida entre escola – família – comunidade para contribuir com a construção de uma educação integral. Dessa forma, é necessário lutar e resistir para construir uma escola justa, igualitária e democrática, a qual tenha as diretrizes traçadas por todos os segmentos, sempre pensando em estabelecer redes de aprendizagens, direcionando ações favoráveis a compreensão das contradições políticas, sociais e culturais, a fim de construir um projeto social e educacional pautado na formação integral dos estudantes. Eis, portanto, o desafio!

Referências

ARROYO, M. A. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BORDIGNON, G. Gestão democrática da educação. In: BRASIL (MEC). **Gestão democrática da educação**. Brasília, outubro de 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da câmara dos deputados. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014:** Plano Nacional de Educação**.** Brasília, 2014.

CAMPOS, C. M. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

_____. Gestão democrática da educação pública. In: BRASIL (MEC). **Gestão democrática da educação**. Brasília, outubro de 2005.

_____. A educação básica como direito. **Revista Cadernos de Pesquisa**. v. 38, n. 134, p. 291-303, maio/ago. 2008.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Caderno Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FARIAS, I. M. S. [et. al.]. Brasília: Liber Livro, 2011.

GADOTTI, M.. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão por ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**. Sentidos e Formas de Uso. Cascais, Portugal: Editora Principia, 2006.

JÚNIOR, J. R. S. Trabalho do professor na escola pública – breves considerações. In: MONFREDINI, Ivanise (Org.). **Políticas Educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, G. O **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo de descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. 136 p.

SILVA, G.; MAGALHÃES, J. P. O conselho escolar na realidade de São Raimundo Nonato-PI: um estudo de caso em uma escola da rede estadual. **Jornal de Políticas Educacionais.** V. 12, n. 21, novembro de 2018.

SOUSA, J. V.; CORRÊA, J. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução: Ana Thorell; revisão: Cláudio Damacena. Porto Alegre: Bookman, 2010

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
ISSN 2359-82
dAEPE | Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional

A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS NO CONCELHO DO PORTO (PORTUGAL): PERSPETIVAS DE GESTORES DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

EXTERNAL EVALUATION OF SCHOOLS IN PORTO (PORTUGAL): PERSPECTIVES OF SCHOOL CLUSTERS PRINCIPALS

Miguel Correia1
Carla Figueiredo2
Carlinda Leite3

Resumo

Em Portugal, nos ensinos básico e secundário, a Lei n.º 31/2002 afirma que o controlo da qualidade se aplica a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da participação e da prestação de contas. Tendo esta situação por referência, foi realizada uma pesquisa que recolheu perceções de gestores/as de Agrupamentos escolares portugueses sobre efeitos da avaliação externa nos processos de gestão e liderança escolar. Os dados obtidos foram interpretados em diálogo com discursos académicos de referência e permitem reconhecer a importância que este processo assume nos quotidianos escolares e na tomada de decisão sobre a gestão escolar.

Palavras-Chave: Avaliação Externa. Agrupamentos de escolas. Gestores.

Abstract

In Portugal, Law No. 31/2002 states that quality control applies to the entire education system in order to promote improvement, participation and accountability. Taking this situation as a reference, a survey was conducted that collected perceptions of school clusters principals about the effects of external evaluation on school management and leadership processes. The collected data were interpreted in dialogue with renowned academic discourses and allow to recognize the importance that this process assumes in school's daily life and in decision making about school management.

Keywords: External Evaluation. School clusters. Principals

Introdução

Em Portugal, as políticas públicas de educação sofreram uma alteração significativa

1 Investigador em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Porto, Portugal. e-mail: miguel.correia.fpceup@gmail.com.
2 Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Porto, Portugal. e-mail: cfigueiredo@fpce.up.pt.
3 Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Porto, Portugal, e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). e-mail: carlinda@fpce.up.pt.

com a revolução de abril de 1974 e com a entrada do país, em 1986, na União Europeia (na época designada por Comunidade Económica Europeia). Estas situações, aliadas ao crescimento exponencial da procura social da escola, contribuíram para uma ação do Estado direcionada para mudanças sociais e educativas fortemente alicerçadas em princípios democráticos (SAMPAIO, LEITE, 2015; CANÁRIO, 2008). Neste movimento, a educação foi sendo redefinida e reconhecida na sua função de contribuir para uma positiva mudança social. No quadro desta função, assistiu-se, em Portugal, à implementação de iniciativas e políticas que visavam colmatar falhas existentes e promover uma educação escolar de qualidade, capaz de corresponder aos objetivos de uma educação democrática e inclusiva. São exemplo deste tipo de políticas públicas, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Os TEIP, que tiveram em Portugal o seu início em 1996 (Despacho normativo nº 147-B/ME/96) continuaram enquanto política pública por legislação posterior (Despacho normativo nº 55/2008 - TEIP 2 e Despacho normativo nº 20/2012 - TEIP 3), estando ainda atualmente em vigor. Integram os TEIP todos os agrupamentos de escolas ou as escolas não agrupadas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar. Neste sentido, esta medida política visa a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados por problemas socioeconómicos e de exclusão social.

Às escolas TEIP são atribuídos recursos adicionais, nomeadamente recursos humanos, na figura de especialistas de diferentes áreas, e recursos financeiros para que, de acordo com as necessidades identificadas, sejam apoiadas com formação que permita capacitar os agentes educativos para implementarem e concretizarem um plano de melhoria com sucesso. No quadro destes recursos, as escolas TEIP podem beneficiar do apoio de um consultor externo que, exercendo o seu papel na lógica de amigo crítico (LEITE, 2002), apoie a escola na tomada de decisões e na reflexão crítica sobre questões com as quais convive. A par dos recursos atribuídos, as escolas TEIP têm ainda acompanhamento constante por parte da tutela, ou seja, o Ministério da Educação vai-lhes solicitando a prestação de contas face aos projetos e planos de melhoria com que a escola se compromete.

Outra política pública deste tipo foca a autonomia escolar, estando fortemente associada a discursos que defendem princípios de qualidade da educação, de democratização da governação das políticas públicas e de uma maior igualdade de oportunidades. Legislada,

inicialmente em 1998 (Decreto-Lei n.º 115-A/98 – revisto e atualizado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 e posteriormente pelo Decreto-Lei nº 137/2012), esta medida política apresenta a descentralização como aliada da autonomia com vista a uma organização da educação que promova a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação. Na linha do discurso legal que a concetualiza, a autonomia é a faculdade reconhecida à escola para tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira (Decreto-Lei nº 75/2008). Neste sentido de autonomia são reconhecidas às escolas diferentes níveis de competência e de responsabilidades, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respetivo exercício.

Do mesmo modo, e como resposta a preocupações com a qualidade da educação, justificadas quer pelos objetivos e responsabilidades definidos para a educação escolar, quer pelo reconhecimento da sua função social (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES, 2016), iniciou-se em Portugal um sistema formal de avaliação externa das escolas (AEE). Assente na ideia de que a avaliação constitui um processo que, a partir de uma análise de diagnóstico, permite a identificação de pontos fortes no funcionamento das escolas, bem como a identificação de áreas nas quais é necessário intervir. Pelo seu potencial na regulação e promoção da melhoria da educação, à avaliação externa de escolas tem sido atribuído um papel de destaque na gestão do sistema educativo e na sua regulação. A AEE surge como complemento, e por vezes como contraponto, das medidas TEIP e de autonomia das escolas.

Tendo por referência estas medidas políticas, considerou-se pertinente conhecer efeitos da AEE nos contextos escolares. É no quadro deste objetivo que foi realizado um estudo que recolheu dados nas Escolas/Agrupamentos de escolas do Porto que focou efeitos da AEE nos processos de liderança escolar.

Referencial de análise

No quadro de uma orientação democrática, é importante que as políticas públicas consigam criar condições que concretizem princípios de igualdade de oportunidades, de equidade e de justiça curricular e social. No contexto português, e como já foi referido, a AEE constitui uma das medidas que pretende gerar efeitos, entre outros, nos processos de gestão escolar. Enquanto política pública, a AEE é justificada na intenção, quer de prestação de contas (*accontability*), quer de aferição do funcionamento das instituições e das práticas escolares no sentido de ser promovida uma melhoria da qualidade do sistema de ensino e da

oferta educativa que ocorre em cada Escola/Agrupamento de escolas. Apesar de concretizada apenas a partir de 2006, é no artigo 49 da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986) que se encontra a primeira menção à avaliação escolar:

> 1 - O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural (LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO-PORTUGAL, 1986)

Legislada pela Lei nº 31/2002, a avaliação externa de escolas foi apresentada tendo como objetivos, de modo sumário, promover a melhoria do sistema educativo português, produzir informação útil e contextualizada à administração e ao público em geral, promover o sucesso educativo e a melhoria da qualidade e promover uma cultura de qualidade e o envolvimento dos agentes educativos (Artigo 3º).

Depreende-se desta lei que a avaliação externa de escolas visa regular o sistema educativo português em duas frentes: uma que afere e avalia o cumprimento do trabalho concretizado face a objetivos traçados e outra que é orientada para a melhoria. No que à primeira orientação diz respeito, identificam-se características e influências transnacionais, numa perspetiva mercantilista da educação (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES, 2017), uma vez que os aspetos mais valorizados são os produtos da educação, expressos nos resultados académicos dos alunos alcançados nos exames nacionais, e o cumprimento de padrões estabelecidos e medidos por políticas internacionais, de que o PISA é um exemplo. Na outra orientação, focada na melhoria e na autonomia do local, e que corresponde à descentralização do poder, é considerado que a avaliação é capaz de produzir conhecimento útil para as escolas e corresponsabilizá-las pelo trabalho que desenvolvem. Estas duas orientações, embora, em alguma medida, contraditórias, têm vindo a coexistir, quer nas várias recomendações apontadas pelo Conselho Nacional da Educação (Parecer nº 3/1994; Parecer nº.5/2008; Parecer nº 3/2010; Recomendação nº 1/2011; Recomendação nº 7/2012), quer nos modos como a AEE é conduzida.

Retomando a ideia de que o discurso legal contém, simultaneamente, ideias associadas à prestação de contas (*accountability*), mas também de promoção da melhoria contínua das Escolas/Agrupamentos de escolas, considerou-se pertinente saber se ela gera efeitos no envolvimento da comunidade educativa e da comunidade local no projeto educativo das instituições escolares e na promoção de uma *cultura da qualidade*. Ou seja, e reconhecendo

que os processos de melhoria se imbricam, por um lado, com os processos de regulação e de prestação de contas, mas, por outro, com os de participação e de responsabilização das comunidades educativas e escolares, pretendeu-se saber como estão os gestores dos Agrupamentos de escolas a usar a informação fornecida pela AEE.

Aprofundando o modo como é concretizado o processo de AEE, ele supõe dois momentos: um de autoavaliação, em que a gestão do Agrupamento de escolas promove um processo interno que culmina na apresentação de um relatório autoavaliativo; outro, de avaliação externa, em que uma equipa constituída por três elementos (dois inspetores e um académico), realiza uma análise do relatório de autoavaliação que lhe foi fornecido, para além de outros documentos das escolas, e uma visita às escolas do Agrupamento onde recolhe dados, por entrevistas em painel, a diferentes elementos da comunidade educativa. Neste procedimento, estes avaliadores seguem um quadro de referência que se estrutura em torno dos seguintes domínios: *resultados*, *prestação do serviço educativo* e *liderança e gestão*. A estes domínios é atribuída uma classificação que passa pelo *insuficiente*, *suficiente*, *bom*, *muito bom* e *excelente*. Estas classificações são justificadas através de um relatório onde constam os dados recolhidos sobre as escolas avaliadas. Por fim, o relatório é tornado público na página online da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), assim como o contraditório (contestação da instituição escolar acerca do relatório de avaliação externa), caso ele exista, e a resposta a este.

O primeiro ciclo de AEE estendeu-se de 2006 a 2011 e avaliou todas as escolas públicas portuguesas do ensino não superior. Em 2012/2013 iniciou-se um 2º ciclo de avaliações com algumas alterações no referencial anteriormente utilizado, nomeadamente ao nível dos domínios avaliados e das classificações atribuídas[4]. Em 2019 vai iniciar-se um terceiro ciclo de avaliação que introduzirá algumas alterações, mas que não são significativas para o objetivo do estudo a que se reporta este artigo e do qual, por ainda não estar em curso, não se poderão conhecer os seus efeitos.

No procedimento de AEE, e no sentido que a orienta para a produção de melhorias, o processo de autoavaliação (AA) das escolas é considerado central, tal como o reconheceu o

4 No 1º ciclo de AEE os domínios em avaliação eram: **Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria do Agrupamento. As classificações atribuídas variavam** entre o *Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom* e *Muito Bom*. No 2º ciclo, o referencial sofreu alterações, centrando-se apenas em três domínios: **Resultados**, **Prestação do Serviço Educativo** e **Lideranças e Gestão** - e à escala de classificações foi acrescentado o *Excelente*.

próprio Conselho Nacional da Educação (CNE, Parecer nº 3/2010), uma vez que permite obter informação acerca do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento global das escolas.

Este processo de avaliação está ainda associado a políticas que se referem à autonomia das escolas, nomeadamente quando são veiculados discursos que defendem princípios de qualidade da educação, de democratização da governação das políticas públicas e de uma maior igualdade de oportunidades, tal como tem sido expresso na legislação portuguesa (Decreto-Lei n.º 115-A/98, Decreto-Lei n.º 75/2008, Decreto-Lei nº 137/2012; Despacho normativo n.º 20/2012; Despacho nº 147-B/ME/96). Alguns autores (BARROSO, 2004; SAMPAIO; LEITE, 2015) reconhecem que a autonomia não é um fim em si mesma e, sendo construída ao longo do tempo através de processos de *territorialização das políticas educativas* (LEITE, 2015), ela tem como intenção corresponsabilizar as escolas pela construção de uma melhoria educacional e curricular. Por outras palavras, quanto mais democrática e aberta à sociedade e às famílias a escola se torna, mais necessidade esta apresenta em sentir as suas preocupações escutadas, permitindo a oferta de recursos materiais e imateriais para uma contínua melhoria da escola e da vida da comunidade educativa. Tendo em consideração que a educação é um serviço público, torna-se também necessário assegurar o bom uso do investimento feito em educação e a qualidade do trabalho desenvolvido, justificando-se, assim, a existência de processos de avaliação e monitorização, de que é exemplo a AEE.

Em síntese, as referências à avaliação de escolas, quer nos modos de autoavaliação ou de avaliação externa, quer nos normativos que regulam a autonomia das escolas e a constituição de TEIP, é reveladora da importância de processos avaliativos, situação que justifica a relevância do estudo realizado e que a seguir se apresenta.

Metodologia

A pesquisa a que este artigo se reporta teve como objetivo conhecer perceções dos gestores de Agrupamentos de escolas do Porto acerca da avaliação externa de escolas e dos seus efeitos na liderança/gestão escolar que desenvolvem.

No segundo ciclo de avaliação externa de escolas (2011-2017) foram avaliadas, no concelho do Porto, as 16 instituições escolares existentes (12 constituindo Agrupamentos de escolas, 2 sendo escolas não agrupadas e 2 que são escolas artísticas), e que constituem o *lócus* da pesquisa que a seguir se apresenta. Para a recolha de dados foi estabelecida uma

comunicação com as escolas via e-mail. Clarificando, foi enviado por e-mail, a todas estas 16 instituições escolares do concelho do Porto, um questionário, acompanhado de uma breve explicação do estudo, com três questões: *Qual a sua opinião sobre o processo de avaliação externa de escolas que tem sido desenvolvido sob a responsabilidade da IGEC*; *Qual a sua opinião relativamente aos efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de gestão escolar do agrupamento de escola ou escola que dirige*; e *Qual a sua opinião relativamente aos efeitos da avaliação externa de escolas no tipo de liderança que exerce*. Em cada uma destas questões foi pedido aos gestores das escolas para se posicionarem numa escala de: *Muito importante/Muitos efeitos*; *Relativamente importante/Alguns efeitos*; e *Nada importante/Nenhuns efeitos*. Foi-lhes também pedido que justificassem o seu posicionamento. Das 16 instituições escolares contactadas, 9 Escolas/Agrupamentos de escolas responderam ao questionário, tendo o envio das respostas sido feito pelo mesmo meio de comunicação, o e-mail. Em relação às 7 que não responderam, 5 tinham reestruturado a sua direção por completo, inviabilizando a resposta sobre efeitos, e 2 escolas não responderam, não se conseguindo saber por que razão não o faziam.

Os dados quantitativos foram analisados por via de uma estatística simples e os dados qualitativos interpretados por análise de conteúdo (AMADO, 2017). Para garantir a confidencialidade das escolas foram atribuídos nomes de código às escolas, seguindo a seguinte lógica: E_X, em que o E significa 'Escola/Agrupamento de escolas' e o X representa um número de 1 a 9, e que situa a qual delas corresponde a informação obtida. As secções seguintes dão conta dos resultados da AEE nas Escolas/Agrupamentos do estudo e apresentam as conclusões da análise dos dados recolhidos.

Caracterização dos contextos

Em relação às 9 Escolas/Agrupamentos de escolas a que o estudo se refere, a Tabela 1 dá conta de algumas das suas características.

Tabela 1. Caraterísticas das 9 Escolas do Porto a que se refere o estudo

Escolas do Porto	**Das 9 Escolas a que se refere o estudo**
São Agrupamentos de escola	6
Destes 6 Agrupamentos, são Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)	4
Destes 6 Agrupamentos têm Contrato de Autonomia (CA)	2
Destes 6 Agrupamentos, são TEIP e têm CA	2
É Escola não agrupada	1
É Escola não agrupada, mas tem Contrato de Autonomia (CA)	1
São Escolas artísticas	2

*Elaborado pelos autores

No que respeita à AEE, em particular, ao domínio da *Liderança e Gestão* e aos três outros domínios avaliados, a Tabela 2 apresenta os dados do 2º ciclo de avaliação relativos às 9 instituições escolares que integram o estudo.

Tabela 2. Discriminação das classificações da AEE referentes ao 2º Ciclo de avaliação

Domínio: Liderança e Gestão	**Das 9 Escolas a que se refere o estudo**
Muito bom	5
Bom	3
Suficiente	1
Três outros domínios	**Das 9 Escolas a que se refere o estudo**
Muito bom	3
Muito bom e Bom	5
Suficiente	1

*Elaborado pelos autores

O número de professores e de alunos das 9 instituições escolares a que corresponde o estudo é: 1 288 professores e 10 783 alunos, sendo que a esmagadora maioria dos estudantes (± 97%) é de nacionalidade portuguesa e existe uma média de 40% que beneficia da Ação

Social Escolar5.

A perspetiva dos gestores escolares acerca do processo de avaliação externa de escolas

A AEE, como processo capaz de gerar uma reflexão orientada para a melhoria, focou maioritariamente os resultados escolares, não equacionando na plenitude as questões locais e socias da Escola, nem os constrangimentos e vitórias diárias dos gestores, dos professores e de toda a comunidade educativa, que, embora não se traduzam quantitativamente em resultados escolares, podem ser identificados na auscultação destes atores educativos (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES; 2017). Os gestores escolares de escolas/Agrupamentos de escolas do concelho do Porto referem esta situação, "às vezes não são tidas em conta, a especificidade e a cultura de cada escola" (E_1), "existe a perceção de que, dos três domínios em avaliação, as classificações atribuídas estarão indexadas à avaliação do domínio 'Resultados escolares`" (E_2).

Figueiredo, Leite e Fernandes (2017) referem a existência de um discurso coerente entre o discurso político e o discurso da IGEC relativamente aos objetivos da avaliação externa de escolas. No entanto, as autoras remetem para uma inversão do foco da avaliação externa de escolas na transição entre o 1º Ciclo e o 2º Ciclo de avaliações. No primeiro ciclo de avaliação, o trabalho educativo desenvolvido na escola era considerado central para compreender o impacto nos resultados escolares, enquanto no segundo ciclo de avaliação tudo passou a centrar-se nos resultados académicos obtidos pelos alunos.

As escolas são julgadas pela sociedade face aos *rankings* escolares, que apresentam como critério único os resultados escolares. Contudo, a vida nas escolas é muito mais complexa do que aquilo que é retratado publicamente pelos *rankings* escolares. Estes são, na verdade, uma avaliação pobre daquilo que é a vida nas escolas. Esta obsessão pelos resultados escolares, que se revelou também na AEE, como referido anteriormente, promove uma competição desigual entre escolas, e que vinca, em muitos casos, as diferenças socioeconómicas das populações que as frequentam e da comunidade em que se inserem. Esta situação é retratada nos discursos dos gestores escolares "As escolas não conseguem fazer, de modo válido e fiável, uma análise comparativa com outras realidades" (E_6).

5 A Ação Social Escolar (ASE) traduz-se num conjunto de medidas, legisladas pelo Estado português (Decreto-Lei n.º 55/2009), destinadas a apoiar os alunos de agregados familiares cuja situação socioeconómica determina a necessidade de apoio financeiro.

> Parece ainda existir o problema de algum "divórcio" entre a linguagem e os "valores" considerados pela inspeção e aquilo que é a realidade da escola. (…) Algo que compromete a "seriedade" deste processo é a perceção de uma avaliação (e as classificações) terem como referência os resultados escolares da escola em termos absolutos, não considerando os pontos de partida e de chegada ou até a consistência do trabalho desenvolvido pela escola em resposta às características da sua população (E_4).

Para pensar estas preocupações sentidas pelos gestores escolares apoiamo-nos em Hargreaves e Goodson (2004) quando sugerem, num estudo realizado ao longo de trinta anos em oito escolas diferentes dos Estados Unidos da América, que as escolas são organizações que se imbricam profundamente com as sociedades. A ênfase dos governos nos resultados escolares acompanha as tendências europeias e internacionais de regulação dos sistemas educativos (OCDE, 2012, 2014). Muitas dessas políticas orientam as ações governamentais para a monitorização e a regulação da educação apoiando-se na avaliação externa como forma de garantir a eficiência do sistema educativo, aumentar a corresponsabilização das escolas e dos professores pelos resultados alcançados e assim fomentar uma *cultura da qualidade* orientada para a *performance*. Os gestores das escolas do Porto sentem a pressão do momento de avaliação e do peso dos resultados escolares na vida da escola quando afirmam "(A) postura, por vezes, mais de carácter inspetivo torna este um momento de elevada tensão na escola e do qual nem sempre se tiram os devidos efeitos" (E_6); "(U)ma preocupação excessiva pelos resultados escolares" (E_9).

Não obstante, estes gestores não desvalorizam a avaliação externa como um processo importante para a promoção da melhoria das escolas, embora conscientes do seu carácter regulador: "Os processos de avaliação têm se revestidos de uma lógica formativa de melhoria da escola e de uma lógica sumativa de prestação de contas"(E_7).

Na avaliação externa de escolas, a prestação de contas surge como uma ação política em que o poder do Governo é exercido, mediado, gerido e contestado. Contudo, há que primeiro abordar os problemas sistémicos da Escola (a igualdade de oportunidades de sucesso, por exemplo) para que se torne viável exigir que a mesma se responsabilize pelo seu próprio desenvolvimento e melhoria contínua (CARLSON, 2009). No processo de avaliação externa, a obrigatoriedade de as Escolas/Agrupamentos de escolas terem de realizar uma autoavaliação pode contribuir para que estas instituam um processo reflexivo e crítico sobre a vida na escola e pensem o que podem, com os recursos disponíveis, fazer para melhorarem continuamente, reconhecendo aquilo que alcançaram e aquilo que ainda podem alcançar. É

um procedimento deste tipo que está na base de uma *cultura da qualidade* e que, em alguns casos, corresponde a processos internos de avaliação profundamente desenvolvidos (DAY; JOHANSSON; MOOS, 2011), como se observa no discurso de um gestor das escolas do Porto "As boas práticas já existiam. [A AEE] consistiu mais numa sistematização da atuação" (E_1).

Esta ideia é reforçada pelas respostas dos gestores escolares ao questionário que lhes foi colocado. À primeira questão do questionário – *Que importância atribuem os diretores de escola à avaliação externa conduzida pela IGEC ?* – ≈ 33 % dos gestores escolares responderam: *Muito importante*, ≈ 67 % responderam *Relativamente importante* e nenhum gestor respondeu *Nada importante* (Tabela 3). Estes dados, aliados aos discursos dos gestores escolares, demonstram que estes atores educativos consideram o processo de AEE como importante e relevante para a vida na escola, embora demonstrem estar conscientes dos constrangimentos e limitações do processo, como foi evidenciado anteriormente.

Tabela 3. Estatística simples das respostas aos questionários

	Muito importante/Muitos efeitos	*Relativamente importante/Alguns efeitos*	*Nada importante/Nenhuns efeitos*
1ª Questão	≈ 33 %	≈ 67 %	0 %

*Elaborado pelos autores

Influências do processo de avaliação externa de escolas na liderança/gestão escolar: A perspetiva de gestores escolares

Tendo ficado claro que a AEE é entendida pelos gestores escolares como um processo relevante para a vidas das escolas, tornou-se também importante conhecer o impacto que este processo tem na liderança escolar. Os gestores/as das Escolas/Agrupamentos de escolas do Porto reconhecem o processo de avaliação externa como importante para se refletir sobre as práticas "Não tanto pelos resultados, mas pelo processo que potencia uma reflexão conjunta da escola à volta de questões importantes" (E_3); "Permite a identificação de pontos fracos/áreas a melhorar, conduzindo à reflexão de toda a comunidade escolar" (E_8).

Relativamente à relação AEE-lideranças, estes gestores denotam *alguns efeitos* (*100% dos gestores escolares*) da AEE nas práticas organizativas e de liderança "[A AEE] influencia o modo de refletir o contexto e os procedimentos adotados a nível organizacional" (E_9);

"Mesmo com as suas limitações, os processos de avaliação externa podem sempre introduzir nas escolas referenciais organizativos" (E_4).

No entanto, os gestores escolares também identificam a ausência de uma componente formativa e a falta de processos de *follow-up* – que, em principio, serão implementados no terceiro ciclo de AEE. Afirmam:

> O processo [de avaliação externa de escolas] é baseado num "retrato" que se procura fazer em três dias e a partir dos documentos de "estilo" da escola. (…) Não existe verificação dos planos de melhoria que as escolas desenvolvem na sequência da avaliação externa (E_4).

Tomando em consideração este último aspeto, isto é, a ausência de um processo continuado, é possível compreender, a partir do discurso dos gestores escolares, que os processos de *follow-up* permitem orientar as escolas para uma melhoria efetiva, consolidando o processo de mudança educativa e social e não apenas o concretizar do processo de avaliação das escolas. Esta ideia fica clara no discurso de gestores escolares que, por liderarem instituições que beneficiam de medidas como o programa TEIP, identificam aspetos benéficos dos processos de *follow-up*:

> As escolas têm desenvolvido os seus Planos Plurianuais de Melhoria (no meu caso de escola TEIP), que têm sido pensados, implementados, monitorizados e com feedback por parte do poder central (E_5).
>
> Temos vindo a constatar que os programas de acompanhamento da IGEC, tem surtido muito mais efeito, nomeadamente na implicação dos docentes em diferentes práticas pedagógicas (E_7).

Focando a atenção na relação da AEE com a orientação para a melhoria, os dados mostraram que ela também contribui para a contínua melhoria das instituições escolares, sendo uma aliada do olhar interno que as escolas produzem sobre si mesmas, como se constata do discurso dos gestores escolares das escolas do Porto: "Promove o trabalhar colaborativo ao definirem-se estratégias/ações dirigidas à melhoria do desempenho do agrupamento a todos os níveis/domínios" (E_8); "Não sendo impactante o modelo, é sempre útil refletir sobre o olhar externo" (E_2).

Contudo, estes gestores das Escolas/Agrupamentos de escolas do Porto, embora identifiquem alguns efeitos positivos da AEE, reconhecem também algumas limitações do processo, nomeadamente quando referem:

> Considero muito importante, na medida em que todos os contributos que possam ser feitos para a melhoria das escolas devem ser bem acolhidos. Isto não significa, no entanto, que os processos desenvolvidos até agora, e já acompanhei os dois que se realizaram, tenham trazido ganhos sérios e significativos para as escolas. Se a pergunta for nesse sentido, isto é, nos impactos que o processo tem nas escolas, então a minha resposta será relativamente importante (E_4).
>
> Considero que o processo de avaliação externa, no geral, não tem sido fiel aos princípios de continuidade e estabilidade preconizados, potenciadores de uma reflexão em todas as escolas, visando o seu desenvolvimento e a sua melhoria (E_5).

Para além dos efeitos até agora enunciados, um gestor escolar refere ainda duas dimensões da AEE – uma *emancipadora* e outra *reguladora*:

> Provavelmente o modelo de avaliação externa por parte da IGEC deve cumprir o seu papel regulador e, simultaneamente, potenciar a promoção de uma autonomia sustentável. A tomada de decisão administrativa e pedagógica pode ser enriquecida, tornando-se mais eficaz e eficiente se esta avaliação for conduzida neste sentido, se todos trabalharmos para o sucesso de cada aluno. (…) A avaliação externa realizada pela IGEC deve ser orientada neste sentido: reguladora e emancipadora (E_5).

Ambas as dimensões, isto é, a função reguladora, mas também a promotora de autonomia escolar, são sustentadas em trabalhos académicos que tiveram como foco a AEE e os TEIP (LEITE ; SAMPAIO, 2015, 2016).

Focando a atenção na segunda questão do questionário – *Que efeitos tem tido a avaliação externa no processo de gestão das escolas?* – 100 % dos gestores escolares responderam: *Alguns efeitos* e nenhuma escola respondeu *Muitos efeitos* ou *Nenhuns efeitos* (Tabela 5). Aprofundando esta ideia e sustentando-nos no discurso produzido por estes gestores escolares, o processo de AEE promoveu uma reflexão conjunta dos atores educativos responsáveis pela gestão e organização escolar sobre a vida na escola. Contudo, percecionam que o processo de AEE tem ocorrido mais pela sua função reguladora, do que pela sua função emancipadora. Não obstante, a partir dos discursos dos gestores escolares é possível destacar a importância e os efeitos benéficos que os processos de acompanhamento apresentam na vida das escolas, bem como nas práticas organizacionais e de gestão destas.

Tabela 4. Estatística simples das respostas aos questionários

	Muito importante/Muitos efeitos	*Relativamente importante/Alguns efeitos*	*Nada importante/Nenhuns efeitos*
2ª Questão	0 %	100 %	0 %

À terceira questão do questionário – *Que efeitos tem tido a avaliação externa no processo de liderança das escolas ?* – ≈ 89 % dos gestores escolares responderam: *Alguns efeitos* e nenhum respondeu *Muitos efeitos* ou *Nenhuns efeitos* (Tabela 6). Acrescenta-se ainda que relativamente a esta questão conta-se um omisso (≈ 11%). A partir dos dados apresentados (os discursos dos gestores e as respostas às perguntas fechadas do questionário) infere-se que o processo de AEE é capaz de, em determinado grau, promover a reflexão acerca dos processos de liderança escolar. Em linha com o processo de AEE, o discurso dos gestores escolares demonstra a existência de processos de liderança assentes em mecanismos internos participatórios, reflexivos e dialógicos.

Tabela 5. Estatística simples das respostas aos questionários

	Muito importante/Muitos efeitos	*Relativamente importante/Alguns efeitos*	*Nada importante/Nenhuns efeitos*
3ª Questão	0 %	≈ 89 %	0 %

*Elaborado pelos autores

Em síntese, as respostas dos gestores escolares ao questionário que lhes foi colocado demonstram que o processo de AEE apresenta alguns efeitos ao nível dos processos de gestão e organização escolar.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo foram dadas a conhecer as perceções de gestores das Escolas/Agrupamentos de escolas do concelho do Porto sobre a AEE. Os dados apresentados e interpretados permitem compreender efeitos da AEE como processo capaz de promover mudanças significativas na vida das escolas e nos processos de liderança e gestão escolar.

Como foi evidenciado pelos discursos destes gestores escolares, o processo de AEE é percecionado como um meio mais regulador do que emancipador e com um enfoque acentuado nos resultados escolares. Esta situação traduz-se numa avaliação redutora da vida nas escolas e, consequentemente, num processo moderadamente enriquecedor para que se institua uma cultura de melhoria que contemple todas as dimensões da formação e não apenas os resultados escolares. Embora a AEE não deixe de ser reconhecida como um processo que promove a reflexão e estimula planos de ação no sentido da melhoria contínua das escolas, ao

mesmo tempo não abarca uma visão sistemática e ampla da vida escolar e não contempla uma perspetiva a longo prazo dos processos que ocorrem nas escolas.

O estudo mostrou ainda a importância que pode advir de os processos de autoavaliação e de avaliação externa se complementarem em prol de um objetivo comum: a melhoria contínua das escolas, expressa em maior equidade, mais igualdade de oportunidades de acesso, percurso e sucesso, enquanto fatores de concretização de uma escola mais democrática. Contudo, importa estar consciente da sua função reguladora e de prestação de contas. Não obstante, estes são processos que as escolas podem utilizar como uma ferramenta para se pensarem a si próprias, de modo a melhorarem continuamente a forma como se organizam e como prestam o serviço educativo que lhes é atribuído, tal como foi concluído em outro estudo (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES, 2017).

O processo de AEE e de AA são processos que se interligam intimamente com as lideranças escolares, em particular, com o/a gestor/a escolar, cuja ação é fundamental na vida nas escolas. A título exemplificativo, o gestor escolar é o primeiro ator educativo a ler o relatório de avaliação externa e é ele que toma as decisões para a sua utilização e mobilização em processos que podem ser geradores de melhorias. Esta responsabilidade, como se depreende, confere ao gestor um poder de liderança que seja formativo, uma vez que o gestor terá de partilhar aquilo que está contido no relatório de avaliação e, a partir daí, tomar decisões que envolvam ações que podem potenciar a melhoria contínua da escola.

Outro aspeto que o estudo permitiu reconhecer é que a escola se desenvolve enquanto organização através de uma compreensão profunda da sua cultura escolar e através da promoção de um trabalho colaborativo que facilite os processos de comprometimento interno e de relação com o meio que envolve a escola (HARGREAVES, 2007). Torna-se, assim, pertinente ter em atenção o que este estudo demonstrou e que permite compreender que o processo de AEE é apenas uma peça no interior de um puzzle complexo que é a vida na escola. Portanto, a partir desta pesquisa consegue compreender-se a relação entre aquilo que são os processos reguladores e aquilo que são as práticas de liderança e gestão escolar orientadas para a melhoria contínua da escola.

Partindo-se do pressuposto de que processos como a avaliação externa de escolas pretendem constituir um apoio à melhoria da vida nas escolas e dos processos educativos, importa continuar a aprofundar o conhecimento sobre o papel que a AEE tem tido nas tomadas de decisão ao nível da gestão escolar. O estudo aqui apresentado indicia alguma

influência da AEE nos processos de gestão escolar, ainda que, pelo discurso dos gestores escolares, esta aconteça ainda a um nível pouco profundo. Apesar disso, a pesquisa permitiu saber que a AEE, nomeadamente pelo que ela implica ao nível de processos de autoavaliação, pode ter um efeito nas lideranças escolares e contribuir para que as escolas se conheçam melhor e, a partir desse conhecimento, definam estratégias de ação que proporcionem ambientes educativos mais democráticos.

Referências

AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BARROSO, J. A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.

CANÁRIO, R. A escola: "Das promessas às incertezas". **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/agosto, 2008.

CARLSON, B. School self evaluation and the 'critical friend' perspective. **Educational Research and Review**, v. 4, n. 3, 78-85, março, 2009.

DAY, C.;JOHANSSON, O.; MOOS, L. (Editors). **How school principals sustain success over time: International perspectives**. Nottingham: Springer, 2011.

PORTUGAL. Define as normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração. **Diário da República** n.º 192/2012, Série II de 3 de outubro. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, outubro, 2012. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/1520843>. Acesso em: 15 de março de 2019.

PORTUGAL. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. **Diário da República** n.º 294/2002, série I-A de 12 de dezembro. Lisboa: Assembleia da República, dezembro, 2002. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/lei/31/2002/12/20/p/dre/pt/html>. Acesso em: 15 de março de 2019.

PORTUGAL. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, **Diário da República** n.º 79/2008, Série I de 22 de abril. Lisboa, abril, 2008. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>. Acesso em: 15 de março de 2019.

FIGUEIREDO, C. LEITE, C; FERNANDES, P., C. Avaliação Externa de Escolas: Do discurso às práticas – Uma análise focada em Portugal e em Inglaterra. **Meta:** Avaliação, v. 9, n. 25, p. 1-31, janeiro/abril, 2017.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. **Change over time? A report of educational change over 30 years in eight U.S. and Canadian schools**. Chicago: Spencer Foundation, 2004.

HARGREAVES, A. Sustainable leadership and development in education: Creating the future, conserving the past. **European Journal of Education**, v. 42, n. 2, p. 223-233, 2007.

LEITE, C.; SAMPAIO, M. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: O caso TEIP em Portugal. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 715-740, setembro/dezembro, 2015.

LEITE, C.; SAMPAIO, M. A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 47, p. 115-136, 2016.
LEITE, C. A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. **Actas** do V Congresso da SPCE. Faro, 2002, p. 95-100.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. Políticas de avaliação das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional. **Revista de Administração Educacional**, v. 1, n. 1, p. 3-16, janeiro/junho, 2014.

OCDE. **Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools.** OECD Publishing, 2012. Disponível em <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

OCDE. **Education at a glance 2014: OECD indicators**. OECD Publishing, 2014. Disponível em <https://www.oecd.org/edu/Educationat-a-Glance-2014.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2019

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
ISSN 2359-82
dAEPE | Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ACERCA DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

PEDAGOGICAL PRACTICES OF EACHERS OF YOUTH ADULT EDUCATION ABOUT TE ETHNIC-RACIAL THEME

Mayra Barbosa dos Santos Rocha[1]
Rebeca Fernanda Felix Cavalcanti de Almeida Belarmino[2]
Maria da Conceição dos Reis [33]

Resumo

O texto analisa as práticas pedagógicas de professoras da Educação de Jovens e Adultos acerca da temática étnico-racial. A base da fundamentação teórica está referendada em Freire (2002), Souza (2000) e Munanga (1994). Como instrumentos de coleta de dados foram realizados questionários e entrevistas semiestruturadas, interpretados através da técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontam que as práticas pedagógicas na EJA sobre a temática étnico-racial precisam ser constantes para que consigam redimir as dificuldades e a intolerância religiosa, que perpetua estigmas e preconceitos a despeito do povo negro e contribuir com inserção desse povo na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação das Relações Étnico-Raciais. Prática Pedagógica Docente.

Abstract

The text analyses the pedagogical practices of Youthand Adult Education teachers about the ethnic-racial theme. The basis of theoretical foundation is endorsed in Freire(2002), Souza (2000) and Munanga (1994). As data collection instruments, questionnaires and semi-structured interviews were performed, interpreted through the technique of content analysis. The results poin out that the pedagogical practices in Youth and Adult Education on the ethnic-racial theme need to be constant so that they can redeem Education on the ethnic-racial theme need to be constant so that they can redeem difficulties and religious intolerance, which perpetuates stigmas and prejudices in spite of the black people and contribute to the insertion of these people in Brazilian society.

Keywords: Youth and Adult Education. Education of Ethnic-Racial Relations. Teaching Pedagogical Practice

Introdução

1Graduada em Pedagogia pela UFPE. Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento. Membro do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais (LABERER) da UFPE. mayra_barbosa_@hotmail.com
2Graduada em Pedagogia pela UFPE. Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento. Endereço: E-mail: rebecafelix.almeida@gmail.com
[3] Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional da UFPE. Doutora em Educação. Líder do LABERER/UFPE. E-mail: cecareis@hotmail.com

As inquietações para a realização da pesquisa apresentada neste texto surgiram a partir das observações da prática pedagógica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vivenciada durante os estágios do curso de Pedagogia da UFPE. Notou-se que a função da EJA era direcionada para que o educando obtivesse apenas os códigos alfabéticos no processo de alfabetização, não se configurando como uma educação emancipatória que buscasse fortalecer a autonomia do sujeito através do processo de decodificação da realidade no qual esse Ser está inserido e na sua compreensão de mundo.

Souza (2000) afirma que a reflexão política pode ser feita sem haver o letramento, pois a conscientização se faz através da ação organizada, e não das letras, mas podendo sim, as letras, contribuírem para o entendimento da política e economia. Assim, os códigos alfabéticos são mecanismos eficientes na formação do sujeito, mas, para que os sujeitos possam estar totalmente inseridos no processo educacional, é necessário estarem posicionados na sua própria realidade buscando, por exemplo, pertencimento racial para afirmação de sua identidade.

Se tratando da modalidade Educação de Jovens e Adultos- EJA, sabe-se que sua trajetória é marcada por lutas, resistências e, também, incentivo ao caráter alfabetizador em uma perspectiva de politização e autonomia dos/das seus/as estudantes que, em sua maioria são negros e negras, moradores de periferia, de classe social menos favorecida economicamente e que, por algum motivo, não tiveram oportunidade de dar continuidade aos estudos.

Desse modo, pensando nesses sujeitos, entende-se que para que aja reconhecimento e valorização de sua própria história, cultura e identidade, são necessárias práticas pedagógicas que estabeleçam formação para cidadania e persistam no combate ao racismo e a discriminação que envolve a população negra.

A lei nº 10.639/2003, torna obrigatória a inserção dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afrobrasileira no currículo escolar da rede de ensino no Brasil, trazendo grandes contribuições para o campo educacional. Esta lei propõe uma educação que oferta a promoção da igualdade, do respeito e da valorização cultural, possibilitando à mulher e o homem da raça negra a afirmação da sua identidade, estabelecendo um maior pertencimento na constituição da história do povo brasileiro e, assim, fortalecendo as relações no seu convívio social.

A partir dessa problematização, o objetivo da pesquisa, aqui apresentada, foi analisar

práticas pedagógicas de professores da Educação de Jovens e Adultos sobre a temática étnico-racial. Seus objetivos específicos foram: Analisar como a temática étnico-racial é trabalhada na Educação de Jovens e Adultos e identificar os desafios encontrados na prática.

O caminho metodológico se deu a partir de uma abordagem qualitativa. Os sujeitos foram professoras da Educação de Jovens e Adultos de uma Rede Municipal de Ensino, localizada na Região Metropolitana do Recife/PE.

Como resultados, foram identificadas práticas pedagógicas docentes que estão em constante alerta diante às dificuldades dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos no trato com as questões étnico-raciais. São práticas que se configuram como antirracistas por estarem atentas a redimir essas dificuldades e a intolerância religiosa, que perpetua estigmas e preconceitos a despeito da população negra na sociedade brasileira.

Prática pedagógica na EJA e a educação das relações étnico-raciais

Pensar na Educação de Jovens e Adultos não consiste apenas num ato de alfabetizar, mas também em relembrar a sua trajetória social, política e histórica de lutas por direitos que, de alguma forma, foram negados, e entender essa construção como perspectiva de mudança.

A educação no Brasil é marcada historicamente por se preocupar apenas com a elite branca, excluindo pessoas negras, indígenas e trabalhadores braçais. Souza (2000), ao destacar a função reparadora da modalidade Educação de Jovens e Adultos, diz que:

> Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (ibidem, p.26).

Ao passar dos anos, com a mobilização das Organizações da Sociedade Civil e a população em geral, em prol da Educação para todos, as pessoas foram tendo acesso ao ensino básico gratuito, alcançando diversos segmentos da sociedade.

Nos anos 40, por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou que precisaria haver uma junção para inclusão de todas as pessoas, independente de cor/raça, na educação. Neste período circulava no Brasil a "necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção" (BRASIL, 2002. p.20).

Tais fatos, possibilitaram algumas mudanças na Educação de Jovens e Adultos. Ainda nesse período, no ano de 1947, uma campanha nacional foi lançada para alfabetização dos sujeitos no tempo determinado de três meses. Em um curto período, escolas supletivas foram criadas e alguns voluntários e profissionais da educação se dispuseram para ajudar a mobilização. Entretanto, isso não era suficiente. Era preciso uma concepção ampliada sobre a EJA, para que esses sujeitos de direitos obtivessem o acesso à aprendizagem através da troca de experiência de toda trajetória da sua vida, e não apenas escolarizá-los mecanicamente.

Em meados da década de 50 se revigoraram as críticas feitas ao processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, que se perpetuava como ensino infantilizado e uso da cartilha como método de alfabetização. Pensando em um novo modelo pedagógico para a EJA, uma ação importante partiu da iniciativa política e emancipadora do professor Paulo Freire, que trouxe uma proposta para alfabetização dos adultos, rica em significados, e que compreenderia a realidade e as experiências de vida desses sujeitos. Uma compreensão mais aprofundada da realidade e essa "pedagogia de Paulo Freire inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular do início dos anos 60" (BRASIL, 2002. p.22).

O Plano Nacional de Alfabetização foi aprovado em 1964, buscando efetivação das ações propostas por Paulo Freire nos programas de alfabetização existentes no Brasil. Estudantes e outros grupos da sociedade se juntaram com força para apoiar o funcionamento dessa proposta. Porém, em pouco tempo fora interrompida devido ao golpe do período militar. Com esse cenário de repressão, o governo passou a tomar total controle sobre a alfabetização da população, interrompendo os programas de alfabetização, apreendendo materiais e criou diversas políticas assistencialistas/compensatórias, pensando em mascarar o golpe e mais uma vez desviar o que é de direito do povo.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), foi pensado com o principal objetivo de que estudantes conseguissem ler, contar e escrever, para dar lucro ao processo de industrialização. Pensado sem nenhuma perspectiva política, crítica e libertadora, já obtendo uma estrutura organizada para um processo de aligeiramento que "salvasse" o país do analfabetismo. Logo, "passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares" (HADDAD; DI PIERRO, 2000. p.114).

Posterior ao Movimento Brasileiro de Alfabetização, a Fundação Educar assumiu o processo educativo. Em seguida, na década de 90, a EJA mais uma vez necessitava de uma reestruturação de bases pedagógicas que assumissem um compromisso sério com esta modalidade e que almejasse o acesso desses jovens e adultos na cultura, política e no mercado de trabalho.

A luta para que a EJA seja um ambiente que acolhe e liberta, como uma proposta de troca do conhecimento e experiência da realidade de cada sujeito ainda permanece na sociedade atual. Uma educação que liberta e dá autonomia ao povo carregado de história e cultura diversificada, "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (FREIRE, 1999, p.97).

Considerando a história do povo de origem africana, no Brasil, e o seu direito à educação, é verificado o quanto esse povo foi prejudicado e excluído do processo educacional. À medida que é feita uma análise histórica, é possível perceber que decretos e leis de cunho racista fortaleciam a exclusão dos povos negros no sistema educacional no período imperial. A exemplo disso, em 1854, era decretado a impossibilidade das escolas públicas do Brasil admitirem escravizados, do mesmo modo que mais à frente, no ano de 1878, outro decreto estabelecia que as pessoas negras só podiam frequentar a escola no período noturno, para que não houvesse o contato com as pessoas brancas.

Durante muito tempo, o Brasil deu margem para um racismo institucionalizado, mantido por lei, que pertinentemente fundamentava a invisibilidade da pessoa negra e permitia a sua exclusão no campo educacional, social e histórico. Apesar do acesso à escola ter sido democratizado, percebe-se o quanto as pessoas negras foram afetadas e ainda hoje têm sido marcadas por ideologias que estimulam a prática do preconceito e de estigmas, que desqualificam a sua imagem e os inferiorizam.

Como caráter de reparação, foi instituída, através de políticas afirmativas, a lei nº 10. 639/2003. A referida lei é uma forma de resgatar as contribuições deixadas pelo povo africano no Brasil e seus objetivos estão voltados para uma educação mais justa, que visa à promoção do direito igualitário e a valorização da história e cultura afrobrasileira.

A educação das relações étnico-raciais busca promover uma sociedade democrática, na perspectiva da formação de cidadãos historicamente conscientes. Esse tipo de educação é indispensável para que haja alteridade entre os/as estudantes pertencentes a outras etnias e se

firmem as relações desenvolvendo a valorização, o respeito e o combate ao preconceito. Práticas como essas são importantes para que as pessoas negras se reconheçam, adquiram pertencimento sobre o que lhe constitui como sujeito da sua própria história e conheçam mais sobre a cultura dos seus ancestrais num processo de constituição de sua identidade.

O significado da prática pedagógica parte da interação entre professor/a, estudante e o conhecimento na troca de experiências. É neste sentido que a proposta pedagógica libertadora transforma seus educandos em seres críticos e autônomos para pensar na sua realidade social, histórica e política. Para Freire, o professor deve assumir um papel de mediador, nesse processo, "saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber" (FREIRE, 2002.p. 25). É assim que os profissionais da EJA devem conceber seus educandos, como sujeitos políticos, carregados de experiência, cultura e entendimento próprio. Nesse sentido, é indispensável uma educação libertadora que vise propiciar a sua interação com a realidade social na qual está inserido. Por isso, há necessidade de práticas pedagógicas que busquem fazer valer o reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade.

Significativamente, a maioria dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos são negros e negras, portanto, se faz necessário projetos dedicados à valorização da história e cultura dos afrobrasileiros e dos africanos. Tal necessidade se efetiva a partir de propostas pedagógicas com ênfase nas questões das relações étnico-raciais, visando valorizar o processo histórico-cultural da população negra, e fomentando políticas de ações afirmativas que combatam as discriminações raciais. Logo, o educador e a educadora devem "apropriar-se das políticas e ações afirmativas que se referem às relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Tal postura é conveniente tanto no ambiente de sala de aula quanto nos demais espaços de convivência educativa" (SANTOS, 2017. p.07).

A partir das práticas pedagógicas docente é possível destacar o seu papel mediador na reconstrução da identidade das diversas culturas afrodescendentes, denotando significados para o continente africano e o povo de origem africana. Inserir conteúdos com questões positivas sobre a temática africana reforça a autoestima da pessoa negra e o respeito à diversidade, pois, através destes conteúdos o educando pode fazer o reconhecimento da sua autoimagem e, a partir de então, identificar seu pertencimento racial e afirmar sua identidade.

Reis (2013. p.160) afirma que o reconhecimento da identidade negra não é tarefa

fácil, como também não é objetiva, porém se consolida quando a pessoa se percebe neste processo através das experiências de vida. É esse estímulo pedagógico, através da experiência, essencial para consolidar a identidade do sujeito da EJA no seu processo de reconhecimento. Educar vai muito além da apropriação dos códigos alfabéticos. Eles são importantes, mas o ato de se afirmar política e criticamente na sociedade constitui-se fundamentação essencial para a educação das relações étnico-raciais. É através da prática pedagógica docente, rica em significados, e na troca de saberes que se pode chegar a uma visão crítica e reflexiva acerca da temática étnico-racial, onde os sujeitos reconheçam o poder de suas ações políticas que transformam a educação.

Em suma, ao falar de prática pedagógica não se pode esquecer que ela é o resultado das experiências e o reflexo das memórias dos/as professores/as nas suas ações em sala de aula. Assim, "a prática pedagógica está fundamentada na concepção de vida e sociedade do professor" (REIS, 2004, p. 72), tornando essa ação algo que reconstrói significados, liberta, cria autonomia e reflexão na troca de experiência professor/a e estudante.

Caminhos metodológicos

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, tendo como interesse entender as especificidades de um determinado grupo social (docentes), no que se refere às práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos acerca da temática étnico-racial em escolas da rede municipal do Recife. Conforme os nossos objetivos, os dados foram coletados através de instrumentos como: questionários, para traçar o perfil da amostra em estudo e entrevistas semiestruturadas, para identificar as percepções dos sujeitos envolvidos. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), "os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas" passando, então, a perceber a maneira como os sujeitos da pesquisa se portam diante da realidade que estão inseridos e que nos propomos investigar.

Além do que, essa pesquisa tratar-se-á de uma investigação descritiva com o objetivo de descrever as características de uma determinada população e o estabelecimento de relações entre variáveis, fazendo uso de alguns instrumentos. Gil (2006). Logo, se classifica conforme o seu delineamento, como uma pesquisa de campo, onde o pesquisador se coloca em contato direto com o objeto de estudo, atento no universo a ser pesquisado. Segundo

Gonçalves (2001), a pesquisa de campo ajuda conhecer realidade em contato direto com a população pesquisada e exigindo do pesquisador o envolvimento direto com o espaço onde o seu objeto de estudo se revela.

Sendo assim, inicialmente, escolhemos para delimitar o campo de pesquisa, submeter questionários direcionados aos professores da EJA, em capacitações para professores da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal do Recife, logo, identificamos e selecionamos professores que no cotidiano escolar adotam a postura de práticas antirracistas, abrangendo a temática do nosso objeto de estudo. Os questionários foram compostos por perguntas abertas e fechadas onde foi possível obter uma melhor aproximação das nossas expectativas e então definir as escolas foi realizada a pesquisa.

Após a aplicação dos questionários, apenas 5 professoras trabalhavam com a temática étnico-racial no seu planejamento diário. Deste modo, conseguimos perceber a falta de interesse de muitos professores no dia da formação ao responder o questionário aplicado, além do que, o que mais nos chamou atenção foi a falta de conhecimento de alguns professores quando tratados sobre a temática. Tivemos respostas do tipo como "quem tem que trabalhar isso é o professor de história".

Assim, a partir dos questionários aplicados conseguimos definir os sujeitos participantes da pesquisa e realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professoras que serão aqui identificadas pela letra 'P' seguida por um número, a partir da ordem de realização das entrevistas. Então, com as professoras, buscamos compreender como se configuram as práticas pedagógicas referentes à temática étnico-racial, quais as dificuldades de abordar esta temática em sala de aula e quais os limites e as possibilidades de construção de pertencimento. As entrevistas aconteceram em lugares diversificados, pela preferência das professoras.

Por fim, os dados desta pesquisa foram analisados com base no que propõe Duarte (2004) e Bardin (2011), sendo, desta forma, os dados organizados e submetidos a uma pré-análise, que segundo Bardin (2011, p.125) corresponde ao momento em que "tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise". Em seguida, os dados coletados foram submetidos à investigação do material e interpretação dos dados, conforme a perspectiva das autoras mencionadas, a qual se desenvolveu através da segmentação das falas dos sujeitos e interpretação minuciosa destas informações.

Diálogo entre EJA e práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais

Como já destacado, a efetivação da lei nº 10.639/2003 favorece o ensino democrático e afirma o lugar de pertencimento do povo negro na constituição da cultura e história do Brasil. Deste modo, ao trabalhar com esta temática, a prática pedagógica docente estimula uma afirmação positiva do educando com relação a sua etnia, desenvolvendo o fortalecimento e a resistência ao preconceito racial.

Assim, buscou-se compreender como a temática étnico-racial é discutida na prática pedagógica das professoras entrevistadas na modalidade da EJA e quais artifícios elas utilizam para que os/as educandos/as façam o reconhecimento da cultura afrobrasileira, contextualizando sua própria história e valorizando a mesma.

Ao serem questionadas acerca da presença da temática em questão no planejamento diário de todas as disciplinas, encontrou-se respostas positivas nas cinco professoras. Entre elas: "Eu trabalho com as relações étnico-raciais em todas as disciplinas" (P1); "Eu trabalho sempre. Aula de português, aula de história, aula de geografia. Eu não trabalho só com datas comemorativas não" (P2); "Sim. A gente não trabalha somente no dia do índio e no dia da consciência negra não. Trabalhamos o ano todo" (P 3).

Vê-se que a temática, ao percorrer todo o ano letivo, para além das datas comemorativas, contempla o caráter interdisciplinar sem reduzir o conteúdo unicamente à disciplina de história. A transdisciplinaridade articula os conteúdos numa perspectiva de abertura de diálogos, eliminando barreiras e agregando maior valor à temática que perpassa todas as disciplinas, proporcionando, assim, um melhor entendimento sobre o assunto, associado as experiências do estudante. Sobre isso, Nascimento destaca que os projetos interdisciplinares " favorecem a busca de novos conhecimentos sobre a temática da história e da cultura africana e afrobrasileira e de novas formas e ações para desenvolver o trabalho em sala de aula, provocando mudanças positivas nas práticas" (NASCIMENTO, 2018, p.03).

Deste modo, a temática africana é discutida, em sala de aula, por meio da história da África que percorre todas as áreas do conhecimento, desde a disciplina de história até a disciplina de matemática, fortalecendo o pertencimento cultural, social e histórico do povo negro que foi ocultado no processo histórico do Brasil. Essas práticas são desenvolvidas conforme a fala das professoras, quando diz que:

> [...] Língua portuguesa eu trabalho muito os contos africanos. Em

> matemática a gente trabalha desde a resolução de problemas até jogos ideais, como a história da matemática começou na África e tudo mais. Em geografia, a gente trabalha os países africanos. Sua localização. [...] E isso traz a reflexão porque realmente você dá a eles o lugar de pertencimento (P1).

Essa transdisciplinaridade reporta a História, Cultura e Memória dos alunos para compreensão da sua identidade e de suas origens, conforme ressaltado na narrativa da professora abaixo.

> [...] Às vezes é uma situação que aparece na mídia. É um contexto. É uma entrevista. Ai a gente tem que trazer para sala de aula e tem que conversar. O aluno de EJA ele traz também os conflitos que ele teve no trabalho. Se acontece situações ele traz [...] Quando isso aparece, a gente discute, a gente mostra e tem os momentos que é conteúdo, a gente direciona a nível de planejamento (P4).

Visto a partir do que os achados dessa pesquisa vêm apontando, entende-se que a temática étnico-racial pode e deve ser dialogada na EJA de maneira expansiva, desmistificando a imagem da pessoa negra, efetivando trocas de saberes e incluindo experiências e singularidades de cada educando neste processo de pertencimento, auto reconhecimento e respeito às diferenças. Esse é o sentido da educação libertadora que valoriza a sua realidade e o torna um ser crítico e autônomo pronto para atuar de forma ativa na sociedade, se auto definindo enquanto negro/a. De acordo com Munanga (1994)

> A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída), têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc (ibidem, p.177-178).

Esta afirmação pode ser notada através da fala das professoras, quando questionadas se seus alunos se autodeclaram como negros/as. “Eles não têm essa autodeclaração. Muito pelo contrário, eles sempre se declaram morenos” (P3). A dificuldade do auto reconhecimento da identidade negra por parte dos/as alunos/as da EJA ao se autodeclararem como morenos/as, é compreensível, tendo em vista que a imagem da pessoa negra é, na maioria das vezes, relacionada socialmente de forma negativa e estereotipada. Práticas pedagógicas são instrumentos para desmistificar este tipo de imposição construído socialmente acerca do povo negro.

As dificuldades encontradas pelas professoras entrevistadas não se limitam apenas as questões raciais da autoafirmação dos/as estudantes negros/as com a sua cor. Grande parte

das entrevistadas afirmam que não existe falta de respeito entre eles/elas pelas questões raciais, mas relatam que em alguns momentos eles/elas reproduzem estereótipos e ditados populares, como também resistência para as questões das religiões afrobrasileiras. Apenas uma entrevistada ressaltou que existe desrespeito por parte dos/as alunos/as e que isso se caracteriza por não aceitação da cor negra, e que também se remete a um processo histórico de naturalização na inferiorização da pessoa negra, conforme relato a seguir:

> Não existe nenhuma atitude com intenção. Claro que existem momentos que eles reproduzem certos estereótipos e certos ditados populares. Por exemplo: "vamos *simbora* que amanhã é dia de branco". E a ideia agente rechaça explicando de onde vem a expressão. A expressão dia de branco era acreditar que o povo negro só fazia o trabalho braçal e que trabalho de verdade era o povo branco que fazia (P1).

A escassez de materiais é outra dificuldade presente na fala das entrevistadas. Os professores não recebem um suporte pedagógico que sirva de base para discutir o tema, logo, alguns produzem seus próprios materiais. As narrativas a seguir reforçam essas afirmações: "Quando chegou à lei 10.639/03 [...] não veio um suporte para gente de material. Então eu fiz o quê? Eu organizei meu material que é o manual de atividades com contos africanos. [...] A gestão não tenta me frear, nem me barrar" (P1). Apenas uma entrevistada falou que a dificuldade está nos colegas de trabalho, que ainda se recusam a trabalhar com a temática: "Hoje as maiores dificuldades são com os colegas, ainda. [...] Que ainda acham que esse não é um tema que deveria estar na grade. Então eles ainda estão muito presos nas suas disciplinas" (P5).

De acordo com a pesquisa, as intervenções realizadas pelas professoras acontecem de forma mais constante, devido às reações de intolerância religiosa de cunho cristão. As entrevistadas afirmam também que as intervenções feitas surgem do cotidiano e, nas suas ações pedagógicas, ressaltam valores como o respeito às diferenças e o combate às questões do preconceito religioso. Deste modo, as religiões de matriz africana, historicamente, sempre foram demonizadas, por não atenderem aos padrões religiosos dos colonizadores. Essa afirmação é destacada na fala das professoras, "uma coisa que debate muito é com relação às religiões de matriz africana, a ideia da demonização. [...] A história do povo negro é sempre obstruída, sempre esquecida e sempre demonizada" (P1).

As professoras afirmam que, de uma forma geral, os/as estudantes reagem bem ao trabalhar com a temática étnico-racial. A princípio causa estranhamento, mas ao longo do trabalho as questões estereotipadas vão sendo desmistificadas e ressignificadas. Em vista

disso, percebe-se que a prática pedagógica acerca da temática étnico-racial tem a finalidade de garantir a legitimidade aos/as estudantes negros/as, desenvolvendo o respeito e o combate ao preconceito.

As barreiras estão na resistência dos/das estudantes ao não se autodeclaram como negros/as, devido a marcante história da trajetória do povo africano no Brasil ou pela dificuldade do reconhecimento da sua própria história. Essas barreiras também estão presentes na dificuldade de reconhecer as religiões de matriz africana como um aparato religioso que é símbolo da cultura afrobrasileira.

Para concluir percebe-se que o trabalho das professoras é de intervir em atitudes de preconceito e não aceitação da pessoa negra e da religiosidade do outro. Trazendo para suas ações pedagógicas resultados positivos na perspectiva do respeito, da mudança de conceitos e liberdade de expressão.

Considerações finais

As práticas pedagógicas realizadas pelas professoras da EJA acerca da temática étnico-racial contribuem para combater as questões de intolerância religiosa na escola, como também a perpetuação de estigmas e preconceitos a despeito do povo de origem africana. Essas conquistas se dão gradativamente, devido todo processo histórico da pessoa negra no Brasil. Assim, a efetivação da prática pedagógica das professoras, ressignificam os seus conceitos e legitimam a sua trajetória histórica, possibilitando a autonomia desses sujeitos.

Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas analisadas desempenham um papel de grande relevância para uma educação que visa desmistificar a imagem do negro e da negra e, através disso, promover uma educação crítica que dê ao estudante o entendimento da garantia dos seus direitos, por meio do pertencimento à diversidade cultural brasileira. Esse é o papel da educação antirracista e libertadora na EJA, dando o lugar de voz a esses sujeitos. Essa voz que durante muito tempo foi silenciada.

É por meio das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras entrevistadas que há mudança de conceito nesses sujeitos, provocando o respeito às diferenças e novos valores em sala de aula e, por extensão, nos ambientes de socioeducação. Essas ações se dão por meio do diálogo, desmistificando estereótipos e quebrando tabus sobre as questões religiosas da cultura africana e afrobrasileira. Entretanto, é possível que ainda existe uma grande defasagem de professores/as que não incluem está temática no seu planejamento diário.

Finalmente, esta pesquisa fortalece a importância de se produzir estudos que reforcem a presença de práticas pedagógicas que incluam as relações étnico-raciais no âmbito escolar e promovam igualdade racial.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Traduzido por Augusto Luís Antero Reto. Pinheiros – São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In:____. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto. 1994.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.** Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. MEC/Ação Educativa. **Breve histórico da EJA no Brasil**. Brasília. 2002.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar: Curitiba, n. 24, p.213-224. 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. RJ: Paz e Terra, 1999. p.97.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25ºed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.p.12-53.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas.6 ª edição. 2006. p.41.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo. n.14. mai/ago. 2000. p.114-120.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia**: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

NASCIMENTO, Daniele Galvani. **O papel dos/as professores/as na educação das relações étnico-raciais**: importância de práticas pedagógicas interdisciplinares. Disponível em: www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/download/11503/10435. Acesso em: 05/06/2018.

REIS, Maria da Conceição dos. **Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

_____ . **O Projeto Camaragibe, Conta, Canta e Encanta e a Relação Prática Pedagógica e Cultura Popular**. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) UFPE, Recife.

SANTOS, Rafael José. **A questão étnico-racial nas escolas:** como o professor interpreta o material didático referente às questões raciais e como o interpreta para os alunos. Disponível em: http://www.salesianos.br/wp-content/uploads/2013/12/a-questao-etnico-racial-nas-escolas.pdf acesso em: 20 de novembro de 2017.

SOUZA, João Francisco. **A EJA no Brasil e no Mundo**.1ed. Pernambuco: Recife, 2000

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
ISSN 2359-82
dAEPE | Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO REFERÊNCIA METODOLÓGICA PARA AS PESQUISAS QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO NO QUADRIÊNIO 2014-2018

THE SOCIAL REPRESENTATIONS AS A METHODOLOGICAL REFERENCE FOR QUALITATIVE RESEARCHES IN EDUCATION IN THE QUADRIENNO 2014-2018

Igor Moura Danieleviz e Silva[1]
Josiane Peres Gonçalves[2]

Resumo

Este artigo apresenta um mapeamento de teses e dissertações produzidas em alguns programas de pós-graduação em Educação entre 2014 a 2018. Foram identificados trabalhos que trouxeram como abordagem teórico-metodológica as Representações Sociais, considerando principalmente a perspectiva de Moscovici e Jodelet. A partir dos descritores foi possível organizar a análise em algumas categorias em relação ao emprego da teoria. É visível que as Representações Sociais são tidas como um domínio em expansão, sobretudo, no campo educacional brasileiro. Nesta direção, o desafio é que a teoria continue sendo referência para as pesquisas nacionais e inspiração epistêmica para as diversas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Representações Sociais. Pesquisa Bibliográfica. Educação.

Abstract

This article presents a mapping of theses and dissertations produced in postgraduate programs in Education between 2014 and 2018. Works were developed that address theoretical - methodological issues such as Social Representations, mainly considering the

The perspective of "Moscovici" and "Jodelet". From the descriptions, it was possible to organize the analysis in some categories in relation to the use of theory. Its visible that the Social Representations are like an expanding domain mainly in the Brazilian educational field. In this sense, the challenge is that the teory remais a reference for national rsearch and epistemic inspiration for several areas of knowledge.

Keywords: Social Representations. Bibliographic Research. Education.

1 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). igormourajornal@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, (FAED/UFMS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). josiane.peres@ufms.br

Introdução

A inserção no universo da pesquisa requer o cumprimento de etapas na tentativa de responder as proposições, dúvidas e interrogações em relação a um objeto de investigação. Leva-se em conta que cada sujeito pesquisador é uma pessoa que tem ideias e esquemas cognitivos diferentes para a construção do conhecimento. Portanto, é durante a ida ao campo, que serão realizadas aproximações que ajudam a delinear a análise, a partir dos vieses teóricos e metodológicos. Os procedimentos em campo também são diferentes, pois, cada sujeito pesquisador tem uma história de vida e uma maneira de lançar o olhar sobre a realidade inquirida.

Para Osório (2011), pesquisar é uma tentativa de encontrar um conjunto de subsídios constitutivos, de modo articulado e organizado com o propósito de dialogar a teoria com o objeto analisado. O autor defende que, agindo desta maneira, seria possível para o pesquisador confirmar hipóteses ou responder as dúvidas dadas a priori.

Antes de apresentar algumas das etapas necessárias que antecedem a ida ao campo, é preciso entender como o conceito de ciência, ao longo da história, passou por transformações significativas. Inicialmente existia um modelo de cientificidade regido pelos princípios naturais e que podem, até hoje, servir de parâmetro para a lógica de produção do conhecimento em alguns programas de Ciências Humanas ou Sociais. As ciências biológicas eram consideradas "as ciências verdadeiras", alicerçadas em uma visão mais positivista.

Ostermann (1996) escreve que Thomas Kuhn fez críticas ao modelo positivista e também à historiografia tradicional do saber. Kuhn apresentou uma nova corrente epistemológica que postulava a inseparabilidade entre as observações e os pressupostos teóricos do sujeito pesquisador. Ou seja, a síntese de um novo conhecimento sempre estará enviesada pelas teorias do investigador e, portanto, esse conhecimento não é neutro.

> Em particular, para Kuhn a ciência segue o seguinte modelo de desenvolvimento: uma sequência de períodos de ciência normal, nos quais a comunidade de pesquisadores adere a um paradigma, interrompidos por revoluções científicas (ciência extraordinária). Os episódios extraordinários são marcados por anomalias / crises no paradigma dominante, culminando com sua ruptura (OSTERMANN, 1996, p. 185).

A conceituação de "paradigma" de Kuhn tem um sentido geral abrangendo a "constelação de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade

determinada" (OSTERMANN, 1996, p. 186). Isso significa que um paradigma da ciência obedece aos padrões do grupo de pesquisadores a qual pertence, sujeito às predições, generalizações e transformações.

Tais transformações são assumidas como revoluções da ciência. As revoluções científicas são caracterizadas, na visão de Kunh, pelo momento em que episódios da história fizeram com que as comunidades de estudiosos rejeitassem a teoria científica anteriormente aceita. Essa rejeição é denominada a "anomalia" da ciência (KUHN, 2011). Na medida em que o arcabouço teórico de um determinado estilo de pensamento pertencente a uma comunidade de pesquisadores não dá mais conta da realidade de pesquisa, surgem novas formas de interação originando uma nova maneira de produção do conhecimento. A partir de um debate intra e intercoletivos de pensamento que culmine em um novo modo de agir e pensar sobre a realidade pesquisada, se dá a ruptura e assim, a revolução da estrutura científica.

Tomando em conjunto essas observações sobre o caráter processual da pesquisa, Osório (2011) retoma os estudos de alguns autores, identificando numa síntese suas respectivas abordagens e os movimentos realizados para a construção do conhecimento, acreditando que esta tentativa de averiguação é uma estratégia operativa que viabiliza compreender, nos termos dele, "a realidade ou os limites que se impõem ao próprio ato de conhecer o referencial adotado" (OSÓRIO, 2011, p. 17).

Partindo deste ideário, os processos elementares que fazem parte da prática de pesquisar são "hábitos da leitura e escrita" e o entendimento de que "os resultados da pesquisa não devem ser compreendidos de forma homogênea ou se uma teoria é pior ou melhor que outra" (OSÓRIO, 2011, p.18). Somente assim é possível detalhar e apontar proficuamente as causas de um determinado fenômeno, que sempre estão dimensionadas em rede de processos sociais (no campo social).

"Indiscutivelmente, o referencial (consciência teórica) é uma visão articulada na tentativa de alcançar a totalidade de um real, explicitado como um processo de elaboração do conhecimento, assim como um nível de abstração possibilitado só pela teoria" (OSÓRIO, 2011, p. 17). Não é possível suscitar uma prática de pesquisa sem estar apoiado ao arcabouço teórico que a sustenta.

Sobre a construção do objeto de estudo, Denise Jodelet (1998) aponta como "uma etapa decisiva e incontornável no trabalho de pesquisa e não pode ser operada validamente se

não se domina os quadros teóricos que se oferecem à escolha do pesquisador" (JODELET, 1998, p. 10).

A teoria conduz os movimentos necessários e que se desenvolvem ao longo de uma investigação, sinalizando, "possibilidades de se chegar a uma lógica entre os propósitos, método, análise e resultados" (OSÓRIO, 2011, p. 17), instigando a construção de um determinado conhecimento, dúvidas, compreensões e formas de aproximações.

Ou seja, a pesquisa é expressa a partir de um pressuposto teórico, da maneira como o pesquisador lança o olhar sobre seu objeto. Não existe neutralidade. Os resultados alcançados em um estudo, portanto, não devem ser apreendidos de forma hegemônica ou totalitária, como uma verdade absoluta.

Desta forma, o pesquisador conhece o seu objeto desprezando o parâmetro universal de objetividade e considerando que o objeto se torna real quando enquadrado em um ponto de vista teórico e que, epistemologicamente, todo fato é construído.

Assim, a pesquisa é uma atividade humana social como qualquer outra (JAPIASSU, 1981), tendo em vista que esta faz parte de um período histórico, das marcas contínuas dos conflitos e das mutações socioculturais, sendo mutável, não dogmática e que se encontra sempre fazendo e construindo-se.

Essa visão teórica está mais presente em perquirições qualitativas. Para Piatti (2018, p. 94-95), a pesquisa nas Ciências Humanas propõe-se a entender os sujeitos e seus contextos, suas histórias, trajetórias de vida e profissão, seu cotidiano e outras questões que permeiam seus caminhos. Na investigação qualitativa, o foco é apresentar uma interpretação aprofundada do fenômeno, e não a quantificação do mesmo.

Minayo (2007) conceitua que a pesquisa qualitativa trabalha com parte da realidade social dos sujeitos, pois as pessoas se diferem pela forma de agir, pensar e interpretar suas ações inseridas em contextos específicos. Cada sociedade existe e se constrói em um determinado espaço, e se organiza de forma peculiar e diferente de outras (MINAYO, 2007).

Sendo assim, os instrumentos da pesquisa qualitativa possibilitam interpretar "o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões de subjetividade, nos símbolos e significados" (MINAYO, 2007, p. 14).

No desenvolvimento de uma pesquisa, o estado do conhecimento pode ser considerado um dos ritos de iniciação e é uma etapa importante que, antecede a ida a campo e está

diretamente relacionada com a postura questionadora do investigador. "É essencial que essa postura esteja presente não apenas na identificação do tema e nos recortes do objeto de estudo, mas em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa" (PEREIRA, 2013, p. 222).

Pereira (2013) ainda postula que, o estado do conhecimento fornece ao pesquisador uma compreensão maior do que já foi produzido sobre um determinado assunto, possibilitando "identificar lacunas, aspectos ainda por explorar ou modos diferentes de abordá-lo" (ibidem, p. 222).

Para Lorenzetti, Muenchen, Slongo (2017) este levantamento permite realizar balanços críticos sobre a produção científica, de modo a verificar as pesquisas relevantes de uma determinada área, contribuindo para o desenvolvimento de novos estudos. Além disso, por meio da revisão bibliográfica, é possível identificar o foco das pesquisas, a metodologia utilizada, as conclusões e os resultados obtidos a partir das análises dos dados, traçando um panorama elucidativo sobre o objeto a ser investigado.

Nos limites deste artigo, a proposta é apresentar um mapeamento de dissertações e teses produzidas entre 2014 a 2018, em programas de pós-graduação, que tenham como área de concentração a Educação. O levantamento foi realizado em um repositório, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identificando produções que utilizaram como referencial teórico-metodológico, a teoria das Representações Sociais.

A opção da BDTD como repositório justifica-se pela diversidade de trabalhos e por ser um portal que disponibiliza on-line grande parte das teses e dissertações publicadas. A plataforma foi lançada oficialmente em 2002 e um de seus principais objetivos é a difusão de informações de interesse científico para a sociedade em geral.

Cabe reiterar que, como critério de levantamento, foi observado o referencial teórico, privilegiando principalmente as abordagens propostas por Serge Moscovici, quem fundou a teoria das Representações Sociais e por Denise Jodelet, que de acordo com a literatura, mais se aproxima do pensamento moscoviciano. Tal critério foi respeitado de modo a delinear mais as informações inventariadas para este manuscrito.

Também foram adotados alguns procedimentos compreendendo as seguintes etapas: 1) a definição dos descritores "Representações Sociais", "Educação", "Moscovici" e "Jodelet"; 2) a utilização do recurso "Busca Avançada" no site da BDTD, que possibilitou encontrar resultados mais direcionados usando os mesmos descritores; 3) a quantificação das teses e dissertações encontradas conforme a área de concentração e localização geográfica; 4) o

levantamento dos resumos, dados catalográficos dos trabalhos encontrados e organização das informações em tabelas; e 5) análise e considerações sobre os dados coletados.

Em relação ao trato das informações encontradas e considerando a delimitação deste artigo, serão mencionados nas referências somente os trabalhos tidos como os mais relevantes para a análise proposta. Ou seja, os trabalhos com abordagem qualitativa e que apresentam como referencial teórico as perspectivas de Moscovici e Jodelet. Antes da exposição dos dados, serão apresentadas algumas conceituações teóricas das Representações Sociais e possíveis aproximações com o campo educacional.

As representações sociais no campo da Educação

As Representações Sociais têm sua origem com Serge Moscovici na França em 1961 por meio da sua tese publicada "*A Psicanálise, sua imagem e seu público*". O autor também publicou outro livro, fruto da sua tese e traduzido no Brasil, intitulado *A Representação Social da Psicanálise*. A maneira como um conhecimento científico é representado obedecendo a critérios em contexto social preciso, foi um dos aspectos observados por este pensador.

Empenhado em saber como a disciplina fundada por Freud impactava no cotidiano das pessoas na sociedade francesa, Moscovici (1978) afirma que a compreensão que os sujeitos têm das realidades sociais abrange outros elementos que vão além dos aspectos cognitivos, lógicos e racionais. Em sua visão, a Psicologia Social está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social.

A construção de uma representação está principalmente associada ao contexto e ao grupo em que ela se desenvolve. Por sua vez, um conhecimento científico se torna não-científico, portanto, familiar aos sujeitos sociais, quando ele é reelaborado pelo grupo, segundo a sua própria conveniência e de acordo com os seus meios e materiais disponíveis.

Essa associação com o campo das relações sociais configura o conceito de representação social "eminentemente psicossociológico e se deve ao fato de ser híbrido, a partir do qual confluem noções de origem sociológica, como a cultura e ideologia, e noções de procedência psicológica, tais como a imagem e o pensamento" (MESQUITA; ALMEIDA, 2009, p. 37).

Assim, "na sociedade, as representações sociais acontecem de forma dinâmica, no

movimento de interação entre sujeitos, na cultura onde estão inseridos" (MESQUITA; ALMEIDA, 2009, p. 39). Mosovici (2011) traz à luz a ideia de que as representações sociais constituem as realidades da vida cotidiana de um grupo social e é por meio delas que se estabelecem as associações que possibilitam as interações entre os sujeitos.

Em uma sociedade, duas formas de pensamento coexistem pertencentes a universos distintos que atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade. Os universos reificados podem ser entendidos como aqueles onde "se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico sua teorização abstrata (...) e sua estratificação hierárquica" (SÁ, 1993, p. 28).

Já aos universos consensuais "correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais. As "'teorias' do senso comum que são aí elaboradas não conhecem limites especializados, obedecem a uma outra lógica (...) e se mostram menos sensíveis aos requisitos de objetividade" (SÁ, 1993, p. 29).

Portanto, as representações sociais podem ser entendidas como formas de conhecimento produzidas e sustentadas por grupos sociais específicos, em uma determinada conjuntura histórica. Elas apresentam um caráter simbólico e social, a partir dos quais é possível identificar o significado da representação, seus deslocamentos e os processos sociais que subjazem a ela.

Como diz Mary Jane Spink,

> [...] as representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano (SPINK, 1995, p. 118).

Denise Jodelet apresenta uma primeira caracterização da representação social: "é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 2001, p. 21). Esta forma de conhecimento é diferenciada do conhecimento científico e possibilita entender os processos cognitivos e as interações sociais. As representações sociais operam como sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros.

Essas formulações configuram um paradigma seminal de Moscovici e Jodelet sobre as

Representações Sociais com desdobramentos científicos fecundos, inclusive no Brasil. Celso Pereira de Sá explica que "o campo de estudo das representações sociais se encontra em franca expansão no Brasil, não apenas no âmbito da psicologia social, mas também nos de disciplinas aplicadas, como educação, enfermagem e serviço social" (SÁ, 1998, p. 15).

No âmbito da Educação, confere-se especial ênfase aos conhecimentos do professor da Universidade de Provence (Aix-en-Provence) Michel Gilly, que assevera

> O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Como ressaltam Deschamps et al. (1982), oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados; e, ao mesmo tempo, favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação (GILLY, 2001, p. 321).

Gilly (2001) pontua que os trabalhos na área educacional contribuem para o estudo de questões gerais relativas à construção e às funções das representações sociais. "Devido à importância dos riscos sociais a ele associados, o sistema escolar sempre sofreu, em maior ou menor grau, as marcas originárias de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ele" (GILLY, 2011, p. 322).

Ainda na perspectiva deste autor, a área educacional aprece com um campo privilegiado para observar como as representações se constroem e se modificam no interior de grupos sociais, de modo a elucidar o papel das construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Gilly (2011) também observa que historicamente a escola obrigatória, sobretudo na França, tem sua origem marcada por uma contradição expressa por um discurso ideológico igualitário, que possibilita uma educação igual para todos os cidadãos a fim de suprimir as diferenças de classe, e por seu funcionamento não-igualitário, que tem a ver com a questão do desempenho dentro do ambiente educativo e com a existência de redes escolares diversas (uma destinada para as crianças do povo e outra para as de classes mais abastadas).

É a construção de representações a que permite legitimar o funcionamento não-igualitário sem questionar o sistema e a ideologia igualitária. Essa construção opera como um estatuto do conhecimento que ratifica a representação do senso comum. Esse movimento, conforme Gilly (2001), passou por alterações a posteriori, com o surgimento de novas

posições cientificas e com transformações estruturais do aparelho de produção e do mundo do trabalho que, viabilizaram mudanças essenciais na construção das representações dominantes em relação ao universo escolar.

Somente no final da década de 80 e início da década de 90, que a Educação passou propriamente a considerar as pesquisas e construções teóricas que pudessem conciliar os aspectos micro e macro, o ator individual e o ator social. Lemos, Costa e Lima (2013) apontam que a teoria das Representações Sociais passou a ser considerada como uma possibilidade teórica pelos educadores, pois esta abordagem "permite compreender o sujeito sócio-historicamente situado e, ao mesmo tempo, analisar as dinâmicas subjetivas envolvidas" (LEMOS, COSTA, LIMA, 2013, p. 55). Esse olhar mais ampliado com base psicossocial tem maior impacto em investigações sobre as práticas educativas.

> O processo educativo pode gerar inquietações e em determinado momento tensões entre o saber consensual do grupo e o saber reificado da escola, instigando questionamentos. O ensino é tecido no diálogo entre indivíduos (seres físicos, sociais e psicológicos) e os conhecimentos historicamente construídos e formatados de acordo com crenças e interesses dos diferentes grupos e classes da sociedade. Nesse sentido, conhecer os significados atribuídos por diferentes atores que interagem no espaço escolar, incluindo conteúdos ensinados e outros objetos que os mobilizam, pode contribuir para lidar com os conflitos e amenizar a seletividade que o sistema escolar exerce (LEMOS; COSTA; LIMA, 2013, p. 55).

Em espaços como a escola ou a universidade, por exemplo, podem ser observados os fenômenos de representações sociais a partir da perspectiva de diversos sujeitos. Existem as representações de docentes sobre a sua prática profissional, dos estudantes em relação aos professores ou sobre a escola, somado a outras categorias observáveis como gênero, geração, políticas educacionais, relações familiares e tantas outras.

Clarilza Prado de Souza (2003) relata que essa descoberta das representações sociais como possibilidade teórica fornece condições para uma análise de dinâmicas subjetivas, que anteriormente não eram objeto de análise em contextos educacionais. "Essa teoria, que está na interface da sociologia e da psicologia, responde pelo sujeito e seu contexto, evidenciando que existe uma indissociabilidade entre eles" (SOUZA, 2003, p. 286).

A apresentação do levantamento

Durante uma primeira busca com os descritores "Representações Sociais", "Educação", "Moscovici" e "Jodelet" foram encontrados 54 trabalhos publicados entre 2014 a 2018, sendo 38 dissertações e 16 teses. Optou-se por digitar de uma só vez todos os descritores em campos separados presentes na opção de Busca Avançada da plataforma. O recorte temporal também foi preenchido no campo Ano de Defesa com as datas de referência ao período já mencionado.

Cabe observar uma concentração mais expressiva de trabalhos nas regiões Sul e Sudeste, tendo em vista que os programas de pós-graduação estão localizados em maior número nessas localidades. Por outro lado, também teve a incidência de trabalhos nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

A fim de refinar a busca, a área da Educação também foi selecionada como um filtro, aparecendo assim 18 trabalhos publicados, sendo 10 dissertações e oito teses. Para entender as contribuições das produções, foi feita uma leitura atenta dos títulos e dos resumos, estabelecendo as análises, ainda que superficiais, de suas estruturas metodológicas.

Assim, foi possível organizar algumas categorias em relação ao emprego da teoria: 1) as Representações Sociais sobre a formação docente e prática educativa; 2) a construção das Representações Sociais a partir dos contextos das relações institucionais e; 3) as Representações Sociais e implicações nas práticas pedagógicas.

Os trabalhos analisados são pertencentes a programas de pós-graduação, a saber: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e o Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO da Universidade Federal do Maranhão.

Um trabalho, em especial, contempla o primeiro grupo das categorias. Francisco Valdinei dos Santos Anjos (2014), em sua tese intitulada *Entre-Lugar e o Não Lugar da docência: Representações Sociais de professores de Dança*, investiga como se constituem as representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará, sobre sua formação docente e as implicações dessas representações para o ensino da dança na Educação Básica. O estudo em questão é qualitativo do tipo exploratório/explicativo e foram adotadas como técnicas de produção de dados a história de vida, o questionário e associação livre de palavras para a análise de conteúdo posterior.

Já Maria das Dores Dutra Xavier (2016), também pertencente à primeira categoria,

investiga as representações sociais dos licenciados do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior acerca da prática educativa, tendo como foco o conhecimento cotidiano sobre a prática docente construído a partir da vivência profissional do grupo. Foram utilizados como instrumentos metodológicos, a técnica de associação livre de palavras e o questionário semiaberto. Com as informações coletadas foram feitas também a análise de conteúdo.

Na dissertação *O trabalho com o corpo/aluno na Educação Física escolar sob a ótica dos discentes do curso de licenciatura em Educação Física da Unemat/Cáceres: um estudo de representações sociais*, Jonathan Stroher (2014) pesquisa as representações a acerca do trabalho com o corpo na escola. Trata-se de um estudo de viés quali-quantitativo, baseada em questionários de evocações livres a partir de estímulo indutor. Foram ouvidos acadêmicos dos semestres finais do curso de graduação, totalizando 44 participantes. Após a aplicação dos questionários, foi feita a sistematização das palavras evocadas, fazendo aproximações semânticas e de sentido, que originaram as categorias apresentadas pelo autor.

Em relação à categoria 2, relativa a construção das representações sociais a partir dos contextos das relações institucionais, Edilene Freitas Silva de Almeida (2015) analisa os aspectos influentes da relação professor-aluno na formação inicial docente e na prática profissional. Os sujeitos pesquisados foram os egressos do curso de Letras, do Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica (PROEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Foram utilizados a entrevista semiestruturada, o questionário de perfil e a técnica de análise de conteúdo novamente foi a escolhida para o tratamento dos dados.

Também na segunda categoria, temos a dissertação de Francisca Daise Galvão Freire (2016) que objetiva saber as representações sociais sobre a Educação construídas por jovens e adultos em situação de privação de liberdade, buscando identificar como esses sujeitos se relacionam com esse objeto simbólico. Foram inqueridos 10 pessoas que vivem em uma penitenciária estadual e tiveram experiência com processos educacionais dentro da prisão. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com o apoio da técnica de associação de palavras, seguida de um roteiro de questões diretivas. Os conteúdos das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo.

Quanto à categoria 3, sobre representações sociais e implicações nas práticas pedagógicas, em sua pesquisa do Doutorado, Antônio Luís Parlandin dos Santos (2018) estuda como a constituição das representações sociais sobre a educação étnico-racial implica na prática docente de professores do ensino fundamental. Os sujeitos pesquisados foram 10

professores de uma escola municipal localizada na cidade de Belém, no Pará. O pesquisador destaca o referencial teórico de abordagem processual galgada principalmente a partir de Serge Moscovici e Denise Jodelet. Além disso, também foi utilizada a técnica de associação livre de palavras, o questionário e a entrevista semiestruturada. A análise das informações realizou-se a partir da análise de conteúdo e de mapa mental.

Por fim, tendo como ponto de partida as representações dos licenciados e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) sobre o ensino de Matemática, Silvia Regina Pereira de Mendonça (2016), em sua tese, aborda como 15 licenciados ressignificam as representações sobre as suas práticas de ensino a partir da participação no programa. Foram utilizadas as técnicas de grupo focal, entrevista semiestruturada e inspiração no processo hermenêutico-dialético e análise de conteúdo dos dados.

Considerações Finais

A partir da descrição de conteúdo dos trabalhos, observa-se que diferentes fenômenos do campo da Educação vêm sendo investigados a partir da perspectiva inaugurada por Serge Moscovici. Esse caráter psicossociológico amplo da noção de Representações Sociais abriga a consideração de várias dimensões durante a pesquisa, o que possibilita empreender de diferentes maneiras a análise de um objeto. A partir desta concepção e com base nos estudos inventariados, considera-se que os processos que levam a reformulação de uma representação bem como o estado de uma representação em um grupo específico configuram pontos que variavelmente são explorados pelos pesquisadores.

As pesquisas apresentadas se constituem fiéis à teoria na medida em que focalizam as relações em torno das representações, abrangendo a difusão do conhecimento ou a transformação de um tipo de saber que diz respeito a uma comunidade específica (docentes, discentes, participantes de projetos ou sujeitos que tiveram contato direto com práticas educativas em contextos bem delimitados).

Em linhas gerais, verifica-se que as propostas das pesquisas em questão articulam as dimensões das Representações Sociais: detalham inicialmente o conteúdo cognitivo da representação relacionando com as condições sócio-culturais que favorecem a sua emergência e trazem uma discussão sobre sua constituição epistêmica em confronto com um saber

erudito. Haja vista em algumas das pesquisas citadas, quando uma prática de ensino, fundamentalmente teorizada e institucionalizada, passa a ser ressignificada pelos sujeitos que a praticam e pelos sujeitos que são orientados por ela.

Outro aspecto pode ser observado como ponto em comum entre as investigações. Uma prática articulada frequente de pesquisa das Representações Sociais relaciona a coleta de dados através de entrevistas individuais com a técnica para o seu tratamento conhecida como análise de conteúdo.

Pode-se concluir que, se comparada a outras teorias, o contingente de trabalhos achados parece pouco para um intervalo de quatro anos. No entanto, o texto informa algumas categorizações possíveis alicerçadas à teoria e apresenta temas que dialogam entre si. É visível que as Representações Sociais são tidas como um domínio em expansão, sobretudo no campo da Educação e no Brasil. Nesta direção, o desafio é que a teoria continue sendo referência para as pesquisas nacionais e inspiração epistêmica para as diversas áreas do conhecimento.

Referências

ALMEIDA, Edilene Freitas Silva de. **Relação professor-Aluno na formação inicial docente: Representações Sociais construídas**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. **O Entre-lugar e o não lugar da docência:** representações sociais de professores de dança. 351. 2014 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.

FREIRE, Francisca Daise Galvão. **Processos educacionais no cárcere**: um estudo sobre as representações sociais de jovens e adultos nas prisões. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da Educação. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ, EdUERJ, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JODELET, Denise. Prefácio. *In*: SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ, EdUERJ, 1998.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ, EdUERJ, 2001.

KUHN, Thomas. **Estrutura das revoluções científicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva. 2011.

LEMOS, Suely F. C.; COSTA, Solange G.; LIMA, Rita C. P. Representações Sociais: aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos. **Educação Sociedade & Cultura**, Porto PT, n. 39, p. 43-61, 2013

LORENZETTI, Leonir; MUENCHEN, Cristiane; SLONGO, Iône Inês Pinsson. A Epistemologia de Fleck como referência para a pesquisa em Educação em Ciências no Brasil. **XI ENPEC** – UFSC, Florianópolis/SC, 3-6 jul. 2017.

MESQUITA, Cláudia Maria Souza; ALMEIDA, Danice Bentania de. Representações Sociais: mapeamento conceitual. *In*: SILVA, Neide de Melo Aguiar (org.). **Representações sociais em educação**: determinantes teóricos e pesquisas. Blumenau: Edifurb, 2009.

MENDONÇA, Silvia Regina Pereira de. **Representação social sobre o ensino de matemática de licenciandos vinculados ao PIBID:** dinâmica de formação. 2016. 291f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge; CABRAL, Álvaro (Trad.). **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Desafios do conhecimento: o implícito e o explícito na pesquisa educacional. *In*: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. **Pesquisa Educacional:** Tendências e Perspectivas. Campo Grande, MS, Life Editora, 2011.

OSTERMANN, Fernanda. A epistemologia de Kuhn. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 184-196, jan. 1996. ISSN 2175-7941. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7045>. Acesso em: 25 mar. 2019. doi:https://doi.org/10.5007/%x.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em Educação: o ensino superior em Música como objeto. **Revista da FAEEBA –** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013.

PIATTI, Célia Beatriz. Imagens da/na pesquisa qualitativa: a extensa possibilidade de pesquisar. **Acta Semiótica et Lingvistica**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 94-110, 2018.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ, EdUERJ, 1993.

SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos. **Representações sociais de professores do ensino**

fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural. Orientador: Ivany Pinto Nascimento. 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SOUSA, Clarilza Prado de. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação**: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, [S.l.], n. 14-15, mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32037>. Acesso em: 30 maio 2019.

SPINKY, Jane M (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

STROHER, Jonathan. **O trabalho com o corpo/aluno na Educação Física escolar sob a óptica dos discentes do curso de licenciatura em Educação Física da UNEMAT/Cáceres:** um estudo de representações sociais. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2014.

XAVIER, Maria das Dores Dutra. **Representações sociais de licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN acerca da prática educativa**. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
ISSN 2359-82
dAEPE | Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional

PSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO EDUCATIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA O COTIDIANO ESCOLAR

PSICOPEDAGOGY AND THE EDUCATIONAL PROCESS: CONTRIBUTIONS TO THE SCHOOL DAILY

Jarles Lopes de Medeiros[1]
Pâmella Lopes de Medeiros[2]
Antoniel dos Santos Gomes Filho[3]

Resumo

Discutir a educação do ser humano pressupõe perceber o indivíduo como um todo, em seu desenvolvimento global, articulado às dimensões afetivas, cognitivas, psicológicas e socias. Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama teórico sobre a Psicopedagogia, destacando o campo de atuação do psicopedagogo. Os resultados apontam para a valorização da área psicopedagógica, destacando a sua interface com a educação, uma vez que, uma das razões do desenvolvimento e consolidação dessa ciência na atualidade é a sua contribuição nos enfrentamentos das Dificuldades de Aprendizagem que circundam o processo educativo.

Palavras-chaves: Dificuldades de Aprendizagem. Processo Educativo. Psicopedagogia

Abstract

Discussing the education of the human being presupposes to perceive the individual as a whole, in its global development, articulated to the affective, cognitive, psychological and social dimensions. This work aims to present a theoretical overview of the Psychopedagogy, highlighting the field of action of the psychopedagogue. The results point to the valorization of the psychopedagogical area, highlighting its interface with education, since, one of the reasons for the development and consolidation of this science today is its contribution in facing the Learning Difficulties that surround the educational process.

Keywords: Educational Process, Learning difficulties, Psychopedagogy.

Introdução

[1]Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Pedagogo pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciado em Língua Portuguesa pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF). Professor do Curso de Pedagogia da UUECE e professor de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). E-mail: jarlelope@gmail.com

[2]Graduanda em Pedagogia pela UNINASSAU. Professora no Instituto HapVida. E-mail: pamella.lis@hotmail.com

[3]Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Tecnólogo em Gestão Comercial pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Docente no Centro Universitário Vale do Salgado. E-mail: antonielsantos@univs.edu.br

Abordar o processo educativo pressupõe perceber o indivíduo em seu desenvolvimento global, uma vez que o seu crescimento está articulado a diferentes áreas do corpo, considerando aspectos cognitivos, psicológicos, afetivos e sociais. A criança não desenvolve primeiro a sua parte psicomotora isoladamente para depois aprimorar a cognitiva e a psicológica. O seu trajeto acontece de forma articulada, por conseguinte, o ser humano não pode ser fragmentado, devendo ser concebido em sua totalidade.

Na escola, durante as séries iniciais, é durante as aulas de Educação Física, muitas vezes, que é possível que a criança vivencie diferentes instâncias que incidem na aprendizagem, transbordando as questões cognitivas ao lidar com o pessoal, conforme destaca Pereira e Moraes (2018). A referida disciplina tem grande importância nos estudos psicopedagógicos, uma vez que propicia outros espaços pedagógicos, o que desperta compreensões e experiências múltiplas no educando. Além da possibilidade de aprender regras e limites, tem-se "[...] a melhora da coordenação motora, lateralidade, criatividade, inventividade" (ibidem, p. 175).

O processo cognitivo não diz respeito apenas às questões cerebrais, possui uma relação com a construção da personalidade, da autoestima, do corpo, da socialização e, consequentemente, da aprendizagem. Neste trabalho, os conceitos de aprendizagem e educação são concebidos de forma mais ampla, em conformidade com o que aponta Libâneo (2000), envolvendo espaços formais e não formais, a partir dos quais o ato de educar não se restringe à escola, dando-se ao longo da vida e em diversos ambientes e dimensões.

Dessa forma, a partir da compreensão ampliada do processo educativo, este artigo tem como objetivo apresentar um panorama teórico sobre a Psicopedagogia, destacando o campo de atuação do psicopedagogo. Para tanto, torna-se fundamental suscitar reflexões acerca da relação entre a Psicopedagogia e a educação. É intuito, também, contribuir para o debate entorno das estratégias e subsídios teórico-práticos para o enfrentamento das Dificuldades de Aprendizagem.

No contexto de crise atual da educação brasileira, estudos como este se tornam relevantes, uma vez que apontam possibilidades de superação das dificuldades relacionadas ao processo educativo escolar. Apesar da Psicopedagogia ser uma ciência que vem, cada vez mais, ocupando espaços de debate nos círculos acadêmicos, com publicações de Dissertações

de Mestrado e Teses de Doutorado[4], de acordo com Carvalho, Crenitte e Ciasca (2007), ainda há uma incompreensão por parte dos professores de Educação Básica acerca da problemática envolta das Dificuldades de Aprendizagem (relacionada às perturbações no ato de aprender, sendo ocasionada por disfunções no Sistema Nervoso Central) e Distúrbios de Aprendizagem (problema de origem pedagógica), muitas vezes não existindo um esclarecimentos que seja possível distinguir os dois conceitos.

Diante da incompreensão, os professores acabam não sabendo lidar com os alunos que apresentem Dificuldades de Aprendizagem, tais como Discalculia e/ou Dislexia, por exemplo. Tampouco permitem uma sinalização para o encaminhamento ao profissional competente (psicopedagogo, dentre outros) para diagnosticar e acompanhar o aluno. A atuação do professor diante das Dificuldades de Aprendizagem requer formação continuada por parte desse profissional e a adoção de estratégias que subsidiem o processo de ensino e aprendizagem, conforme destacam Nunes *et al.* (2013, p.64):

> Os alunos com dificuldades de aprendizagem exigem dos professores um manejo e um desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferentes daquelas para com as crianças sem dificuldades. Além disso, um conhecimento sobre a Psicologia do Desenvolvimento se torna essencial, pois esta possui subsídios que podem "explicar" e ajudar os professores a desenvolver novas formas, não convencionais, para que o aluno com dificuldade aprenda.

Esse quadro de incompreensão pode acarretar em implicações negativas ao processo de ensino e aprendizagem, situação em que o aluno que venha apresentar algum transtorno acaba sendo avaliado dentro de um sistema padronizado, sem considerar suas particularidades/dificuldades. Nesse sentido, Cruz (2014) destaca que é fundamental que os professores desenvolvam estratégias para uma avaliação alternativa para os alunos que apresentem Dificuldades de Aprendizagem. Para que isso ocorra, o diagnóstico com o psicopedagogo é fundamental.

A incompreensão diante da problemática posta pelas Dificuldades de Aprendizagem na escola ocorre devido ao fato de a Psicopedagogia ser de ser uma área relativamente nova/recente na história da educação, conforme destaca Bossa (2008). Dessa forma, o

[4] Em pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é possível encontrar pesquisas oriundas de Dissertações e Teses realizadas em Universidades brasileiras. Sobre Psicopedagogia, foram encontrados os seguintes trabalhos, dentre tantos outros: Avila (2017), Santos (2017), Nobre (2016) e Faria (2014). Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 10 jun. 2019.

presente estudo foi concebido com vistas à elucidação das questões envolta da Psicopedagogia, visando apresentar contribuições teóricas e conceituais acerca do tema. Portanto, trata-se de um trabalho de abordagem qualitativa (FLICK, 2009), tendo como base uma revisão bibliográfica (GIL, 2009), a partir da qual se apresentam alguns teóricos/as bases da Psicopedagogia, tais como: Bossa (2000; 2008), Scoz (2011) e Beauclair (2009).

Apontamentos sobre a relação entre Psicopedagogia e educação

Ao longo da história da humanidade, o processo educativo vem sendo sistematizado para melhor atender às necessidades educacionais da sociedade. Nem sempre tal processo ocorreu na escola, com livros didáticos e profissionais qualificados para tal fim. Antes da modernidade, em um período onde não havia a compreensão de instituição escolar, a educação se processava nas relações cotidianas, com a aprendizagem por observação, em que só alguns tinham o direito de aprender (PILETTI; PILETTI, 2012).

Com o passar do tempo, o avanço científico e a *suplantação* do mundo medieval, estudos sobre a educação foram sendo desenvolvidos e fundamentos educacionais foram consolidados, sendo possível sistematizar o processo educacional na forma escolar contemporânea. No entanto, esse material didático não comporta a complexidade do sujeito, deixando lacunas, a partir da qual as necessidades dos alunos, de acordo com a sua faixa etária e nível educacional, acabam por padronizar o processo de escolarização, deixando em segundo plano subjetividades discentes, muitas vezes causando incompreensão diante das Dificuldades de Aprendizagem, o que acaba incidindo em fenômenos como o fracasso escolar, por exemplo.

Bossa (2008) destaca que é nesse contexto que vários profissionais, tais como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, dentre outros, têm unido esforços no intuito de melhorar o rendimento educacional dos alunos que apresentem alguma dificuldade, contribuindo, assim, para a diminuição do dito fracasso escolar brasileiro.

Apesar do aparato que surgiu em torno das questões educacionais, ainda existem entraves à educação de muitas pessoas, embargos estes de ordem biológica, econômica e social. Além da Constituição Federal (BRASIL, 1988), políticas públicas foram desenvolvidas para garantir o acesso de todos à educação, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

(BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014).

De uma forma geral, tais políticas além de primar pela efetivação da entrada e estadia dos alunos na instituição escolar, versam sobre algumas particularidades dos sujeitos, como, por exemplo, a vulnerabilidade a qual crianças e adolescentes estão expostos, o que repercute diretamente em suas escolarizações. Os marcos legais apontam que a escola deve estar aberta a receber qualquer tipo de aluno, desde os ditos *normais* até aqueles que venham a apresentar algum tipo de deficiência.

A escola deve atender às demandas individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais e, também, dos demais discentes, articulando o individual e o coletivo, sem perder de vista as limitações físicas e/ou psicológicas que o mesmo venha a apresentar. Essas limitações não podem ser um obstáculo à aprendizagem. Porém, muitas vezes, entre esses dois extremos, estão os que possuem Dificuldades de Aprendizagem, como a Dislexia, por exemplo, os quais podem não ter suas dificuldades diagnosticas.

Devido aos custos (como, por exemplo, formação dos profissionais e estrutura física da escola) e, principalmente, ao pré-conceito, as instituições apresentam grande resistência em se adaptarem aos alunos *diferentes*. Existe uma problemática em torno da inclusão de todos na escola, gerando o que Marques (2001 *apud* LUSTOSA, 2003) destaca como *paradigma da exclusão.*

Alunos que possuem Dislexia, por exemplo, quando não diagnosticados, podem ter os seus processos educativos *barrados* devido as suas limitações. Menezes (2007) destaca que a Dislexia está relacionada às dificuldades de leitura, porém, não pode ser confundida com má alfabetização ou desinteresse do aluno. No entanto, movidos por uma lacuna epistemológica em suas formações iniciais, muitos professores acabam por responsabilizar o aluno pelo baixo rendimento escolar, não apresentado estratégias didático-pedagógicas alternativas.

Casos como esses são exemplos de pessoas que não são percebidas e/ou contempladas pelas políticas de inclusão. Muitas vezes, o professor também não possui uma formação específica para tal fim. Com isso, o aluno acaba ficando *solto*, exposto a situações de vulnerabilidade, ao mesmo tempo em que os pais não fazem um acompanhamento adequado e o processo de aprendizagem, com isso, não se efetiva.

É nesse contexto de inclusão e evolução do processo educativo que a Psicopedagogia se desenvolveu e, cada vez mais, torna-se essencial na educação formal e não formal, uma vez que a sua principal área de interesse é a aprendizagem. Surge a partir da necessidade em compreender o processo de aprendizagem a fim de superar as dificuldades que o permeiam (BOSSA, 2008).

Nessa perspectiva, Scoz (2011) destaca, em linhas gerais, que a Psicopedagogia é uma ciência que se debruça sobre a capacidade humana de aprender, desvelando os seus segredos em busca de compreensão. O intuito é desenvolver estratégias e epistemologias para superação dos obstáculos que dificultam o avanço no processo educativo.

Trata-se de uma área do conhecimento que tem a sua origem no século XIX e que se desenvolveu ao longo do século XX. Vem se dedicando ao tratamento dos problemas da aprendizagem, com uma abordagem multidisciplinar, articulando diferentes ciências para o auxílio à aprendizagem. De acordo com Beauclair (2009), o foco da Psicopedagogia é:

> [...] compreender como se dão os processos de aprendizagem e entender as possíveis dificuldades situadas neste movimento. Para tal, faz uso da integração e da síntese de diferentes ciências e disciplinas . . . um campo de atuação que, ao atuar de forma preventiva e terapêutica, posiciona-se para a compreensão dos processos do desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias áreas e estratégias pedagógicas, objetivando se ocupar dos processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos, principalmente quando surgem dificuldades e transtornos (BEAUCLAIR, 2009, p. 29).

Nessa mesma perspectiva, Bossa (2000) destaca que é uma ciência que possui uma área bastante ampla de atuação, com um caráter interdisciplinar. O seu foco de estudo são as dificuldades que giram em torno do processo de aprendizagem. A partir de tal objetivo, a Psicopedagogia se desenvolve em diversas ramificações a fim de contribuir para o processo educativo, superando e/ou lidando com as dificuldades, elaborando ações e práticas que tenham como objetivo intervirem no processo de aprendizagem, propondo uma ressignificação sobre o olhar das Dificuldades de Aprendizagem.

A ciência psicopedagógica não responsabiliza o sujeito pelas dificuldades que o mesmo possui, mas sim, procura estratégias que melhor se *enquadrem* para auxiliar no

rendimento da aprendizagem. De acordo com o Código de Ética da Psicopedagogia[5], no Capítulo I, Artigo 1º: "A Psicopedagogia é campo de atuação em saúde e educação o qual lida com o conhecimento, sua ampliação, sua aquisição, distorções, diferenças e desenvolvimento por meio de múltiplos processos".

Relvas (2008) salienta que os estudos e pesquisas têm avançado em aprofundar a atenção para tais dificuldades. Um dos primeiros a dedicar um *olhar* mais atento ao atendimento pedagógico especial foi Ponce Leon, por volta do século XVI. Pestalozzi foi um dos principais responsáveis pelas reformas pedagógicas fundando o Instituto Pedagógico. Montessori, no final do século XIX, deu ênfase à autonomia da criança, tendo no professor um estimulador no processo de ensino-aprendizagem e criou métodos de verificação das Dificuldades de Aprendizagem.

Com o avanço nas pesquisas, foi possível desenvolver testes psicológicos que enriqueceram as discussões e intervenções. A pesquisadora destaca que essa dificuldade do sujeito é apenas um sintoma de que algo não vai bem no processo educativo. Contudo, as Dificuldades de Aprendizagem não estão relacionadas apenas às disfunções neurocerebrais, logo, pessoas com estruturas cerebrais ditas *normais* podem apresentá-las.

Dessa forma, torna-se fundamental que haja uma consciência da atuação do psicopedagogo para que seja possível respeitar e delimitar o seu campo de atuação. Isso também acaba refletindo no processo de sua valorização profissional, uma vez que ele necessita, também, de reconhecimento social. Esse profissional participa diretamente do processo educativo, fazendo parte da equipe multidisciplinar (psicólogos, fonoaudiólogos, pediatras, professores, etc.) que compõe a educação, fornecendo subsídios e orientação para que o processo educativo se efetive.

O psicopedagogo frente aos desafios no cotidiano escolar

Psicólogos como Luria (1987) e Vygotsky (2008) apontam que, desde o nascimento, o indivíduo começa a vivenciar experiências socioeducativas, experimentando o mundo a partir das sensações estimuladas com o próprio corpo, desenvolvendo a partir dessa interação a linguagem. Uma criança que é estimulada desde os primeiros anos de vida a realizar

[5] Disponível em: http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html.

processos educativos de forma *sadia*, provavelmente apresentará uma fase adulta com as estruturas cognitivas desenvolvidas de forma consistente. O contrário, pode desenvolver traumas irreparáveis na vida adulta, desencadeando problemas de ordem psicológica, cognitiva, social e sexual. Sem dúvidas, o desenvolvimento afetivo e cognitivo do indivíduo reflete em toda a sua vida, não se restringindo apenas à escolarização.

Tais processos devem ser abordados de forma transdisciplinar, considerando o sujeito complexo, levando em conta as dimensões cognitivas, emocionais e, por conseguinte, identitárias. A abordagem transdisciplinar requer diferentes compreensões a partir de distintos campos epistêmicos da ciência, mas também o debruçar-se sobre as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Conforme Medeiros e Jucá (2000, p. 05), tal abordagem "[...] se caracteriza pela aproximação entre diversas áreas do saber", culminando no surgimento de um novo conhecimento, em novas compreensões.

Dessa forma, existem inúmeros desafios envoltos do processo educativo que ocorre na escola, incluindo dimensões político-histórico-psicossociais que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, faz-se necessário uma discussão sobre o campo educativo, sem estigmas, elevando o debate para além das questões cognitivas. Assim, a Psicopedagogia é a ciência que oferece subsídios para tal compreensão ampliada e multidisciplinar.

Conforme Sacristán (1995), atualmente, a complexidade social acaba por delegar inúmeras funções à escola. A instituição está sobrecarregada de responsabilidades: educar sozinha seus alunos; aconselhá-los psicológica, sexual, religiosa e profissionalmente; *transmitir* os conteúdos e contribuir para a construção do conhecimento do aluno; formar cidadãos; propiciar momentos de lazer; etc. A sociedade delegou essas e outras tarefas à escola. Contudo, sabemos que, sozinha, a instituição não consegue cumprir o seu papel social.

Nesse contexto, Medeiros e Freire (2014) destacam a dimensão ética da prática educativa, na qual o processo educativo transborda os muros escolares, podendo ocorrer em distintos espaços sociais, considerando diferentes sujeitos, de forma global, e múltiplas formas de aprender. Destacam que "[...] estamos cotidianamente em contato com o processo de ensino e aprendizagem, sendo educados e educando, simultaneamente, e participando na construção do conhecimento" (ibidem, p. 32).

Existem muitas dificuldades que limitam a função da escola, dentre elas podemos citar os transtornos que circundam o desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como as deficiências mentais e motoras que impedem alguns alunos de atingirem o pleno desenvolvimento psíquico em relação aos conteúdos e à vida em sociedade.

A Psicopedagogia tem função essencial na educação escolarizada, uma vez que auxilia e contribui no processo de ensino e aprendizagem. Pode ter um caráter preventivo, como também norteador nesse processo, esclarecendo dúvidas aos pais e professores no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e motor, bem como identificar e analisar os fatores que interferem na aprendizagem (BOSSA, 2000).

Nesse contexto, em consonância com a perspectiva freiriana (FREIRE, 1987), a escola não pode mais se limitar à transmissão dos conteúdos sem levar em conta a realidade em que vive os seus alunos. Da mesma forma, a Psicopedagogia é um reflexo dessa carência de atenção aos discentes, uma vez que se torna cada vez mais necessária a atuação do psicopedagogo na instituição a fim de otimizar o processo educativo, identificando e valorizando as particularidades dos alunos.

Conforme Bossa (2000), o trabalho do psicopedagogo, muitas vezes, é desconhecido por parte da sociedade, até mesmo por parte das instituições onde trabalham. A sua atuação, de uma forma geral, consiste em atender crianças que apresentem Dificuldades de Aprendizagem, utilizando-se de estratégias que visem à superação das mesmas.

Na escola, não é incomum encontrar profissionais que insistem em não reconhecer a importância do psicopedagogo no processo educativo, o qual, muitas vezes, deixa de realizar suas funções de pesquisa ou intervenção na escola para atuarem em sala de aula ou para fazerem serviços burocráticos de ordem administrativa.

É importante ter conhecimento sobre a importância desse profissional no processo educativo. O psicopedagogo é, antes de tudo, um especialista que trabalha com as Dificuldades de Aprendizagem do aluno em diversas áreas, apontando caminhos ou levantando hipóteses sobre as limitações que os alunos apresentam, configurando-se como um parceiro da escola no tratamento dos transtornos da aprendizagem. De acordo Bossa (2000) o papel do psicopedagogo é “[...] saber como se constitui o sujeito, como esse se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual ele produz conhecimento e aprende” (ibidem, p.23).

Pesquisadores da ciência psicopedagógica, tais como Fonseca (2000) e Weiss (2004), orientam os estudiosos e pessoas que têm interesse por essa área do conhecimento. Tais estudos são importantes porque auxiliam na compreensão da importância dessa atuação e o seu campo específico. Muitos acreditam que a Psicopedagogia não é um campo do saber que propicie uma profissão de prestígio, fortalecendo a crença de que não seja necessária formação específica para a atuação psicopedagógica, ou, até mesmo, confunde o trabalho do profissional da área com o do pedagogo.

Barbosa (2001) destaca que a área de atuação do psicopedagogo é bastante ampla. No enfoque preventivo, o profissional pode atuar na formação de professores, desempenhando uma prática docente e atuar dentro da própria escola. Na abordagem terapêutica, o profissional trata das Dificuldades de Aprendizagem diagnosticando e desenvolvendo técnicas remediativas, orientando pais e professores, estabelecendo contato com outros profissionais das áreas psicológica, psicomotora, fonoaudiológica e educacional, pois tais dificuldades são multifatoriais em sua origem e, muitas vezes, no seu tratamento.

Para que a aprendizagem ocorra, é necessário estabelecer situações favoráveis internas e externas. Nesse sentido, de acordo com Relvas (2008, p. 58,), "o ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral, modulado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiências)". Assim, as Dificuldades de Aprendizagem resultam de algumas *falhas* internas e/ou externas nesse ínterim, abrangendo uma diversidade de problemas que interferem nas possibilidades do processo de ensino e aprendizagem da criança.

Os fatores, continua Relvas (2008), podem estar relacionados à escola (condições físicas e pedagógicas), à família (estímulo e estrutura estável) ou à criança (comprometimentos físicos, psicológicos e neurológicos). O diagnóstico é fundamentado a partir de uma abordagem multidisciplinar, composto de uma equipe com profissionais das diversas áreas que possam compreender a criança em seu desenvolvimento global. Após o diagnóstico do problema, a criança é encaminhada para o tratamento específico.

Considerações Finais

Diante do exposto, evidencia-se a consolidação da Psicopedagogia nos espaços educacionais como um campo de estudo multidisciplinar que potencializa o processo educativo. A concepção psicopedagógica pressupõe uma compreensão global da criança e do

adolescente, sendo fundamental a união de profissionais de diferentes áreas na busca pela resolução dos problemas que gravitam a cognição, estes materializados nas Dificuldades de Aprendizagem.

Embora o debate em torno das concepções de ensino e aprendizagem seja muito comum no campo educacional, o tradicionalismo ainda está bastante presente. É preciso compreender os sujeitos do processo educativo (discentes) de forma global, integrados aos espaços e conteúdos, de forma significativa, o que requer, como já dito, uma compreensão transdisciplinar, e não somente na dimensão científica, mas também humana. Assim, há "[...] uma necessidade de integralizar o que a modernidade separou disciplinarmente, com um esforço teórico e reflexivo que busque a integralização" (MEDEIROS; JUCÁ, 2019, p.82).

A Psicopedagogia é, em linhas gerais, um reflexo da consagração da transdisciplinaridade na busca pela compreensão da complexidade do desenvolvimento humano. Durante muito tempo se acreditou que a razão poderia sistematizar os processos cognitivos dos sujeitos, desconsiderando suas dimensões afetivo-psicossociais.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC), promovida pela Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada no ano de 2018, apontam que a cada grupo de 10 brasileiros, 36,5% não conseguiram concluir o Ensino Médio, e 62% desses não frequentam mais a escola e 55% abandonaram os estudos no Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2018). Esse alto índice de evasão e reprovação existente na escola brasileira pode ser um dos indícios que a concepção racional moderna de educação não se efetivou, uma vez que novos olhares e análises surgem em torno do processo educativo e cognitivo.

O intuito deste estudo foi contribuir para as discussões teórico-metodológicas acerca dessa área do conhecimento, desmistificando a crença de que a Psicopedagogia seria uma extensão do curso de Pedagogia em diálogo com a Psicologia. A partir da leitura do presente texto, fica evidente que os problemas que circundam o processo de ensino e aprendizagem se configuram como foco de interesse e atuação do psicopedagogo. Já o pedagogo tem como principal área de interesse as teorias de ensino (Didática) e os elementos que compõem a prática pedagógica, dentre outros temas. Porém, é fato que existe um diálogo prático e epistêmico entre as duas ciências.

Buscou-se delimitar o campo de atuação da Psicopedagogia, destacando a sua importância para o processo educativo de crianças que necessitam de assessoramento profissional. A abordagem psicopedagógica não busca apenas detectar os transtornos da aprendizagem, tampouco desvelar os motivos que levam determinada criança a não aprender. Seu objetivo principal é identificar as potencialidades de aprendizagem que a criança possui, buscando mecanismos que a permitam caminhar em busca de aprendizagem.

É preciso destacar, também, a importância de superar a compreensão limitada do que seria essa ciência. Geralmente, quando se aborda as questões referentes às Dificuldades de Aprendizagem se costuma restringir o debate à escolarização infanto-juvenil. Porém, esquece-se de que o processo educativo se dá ao longo da vida. Em todas as fases do desenvolvimento humano se lida com aprendizagem. Portanto, o *lócus* de interesse, investigação e atuação da Psicopedagogia transborda os espaços escolares, não existindo uma faixa etária específica dos sujeitos que buscam apoio e/ou orientação psicopedagógica.

Referências

AVILA, Lanúzia Almeida Brum. **Avaliação e intervenções psicopedagógicas em crianças com indícios de Discalculia.** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática. 280f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BEAUCLAIR, João. **Para entender psicopedagogia:** perspectivas atuais, desafios futuros. 3º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2000.

_____. A emergência da Psicopedagogia como ciência. **Psicopedagogia:** Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Vol. 25, nº 76, 2008. Disponível em: http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/325/a-emergencia-da-psicopedagogia-como-ciencia. Acesso em: 10 mar. 2020.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretarias de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE):** Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Revista Psicopedagogia**, vol. 24, nº 75. São Paulo, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2020.

CRUZ, Maria Lúcia Reis Monteiro da. Estratégias pedagógicas para alunos com dificuldades de aprendizagem. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. **Anais...** Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAp – UERJ. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/5-cruz.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

FARIA, Paula Amaral. "**Olhares" psicopedagógicos:** desvelando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da Educação Infantil da ESEBA, em Uberlândia, Minas Gerais. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. 261f. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Vitor da. **Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Lisboa: Âncora, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LURIA, Alexander Ramonocich. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Artes Médicas: Porto Alegre, 1987.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica:** contexto que nega e evidencia a diversidade. 2003. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de Educação, Fortaleza-CE, 2003.

MEDEIROS, Jarles Lopes de; JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. Itinerários metodológicos de pesquisa: uma abordagem transdisciplinar. **Plures Humanidades.** Vol. 20, n.º 1, 2019. Disponível em: http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/393/328. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____; FREIRE, Juliana Alice Costa. Ética e educação: uma relação necessária. **Polymatheia – Revista de Filosofia.** Vol. 7, n.º 10, 2014. Disponível em: http://seer.uece.br/?journal=PRF&page=article&op=view&path%5B%5D=2196. Acesso em: 10 mar. 2020.

MENEZES, Rosilaine de Paula. **Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica.** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 172f. Porto Alegre, 2007.

NOBRE, João Paulo dos Santos. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade:** um estudo de rastreamento entre escolares de Castanhal/PA. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. 72f. Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém, 2016.

NUNES, Márcia Regina Mendes *et al*. O professor frente às dificuldades de aprendizagem: ensino público e ensino privado, realidades distintas? **Revista de Psicologia.** Fortaleza, vol. 4, n.º 1, p. 63-74, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/791. Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA, Elida. Quase 4 entre 10 jovens de 19 anos não concluíram o ensino médio, aponta levantamento. **G1.** São Paulo, 17 dez. 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/18/quase-4-em-cada-10-jovens-de-19-anos-nao-concluiram-o-ensino-medio-aponta-levantamento.ghtml. Acesso em: 10 mar. 2020.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagens:** as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SACRISTÀN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António, et. al. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Damiana Aparecida Oliveira. **O bullying e a religião numa perspectiva da análise psicopedagógica através dos desenhos infantis.** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião. 159f. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Goiás, 2017.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e a realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. 17. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem.** Martins Editora: São Paulo, 2008.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica:** Uma visão dos problemas de aprendizagem escolar. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.