

Claudio Gonçalves Prado
Fernanda Duarte Araújo Silva
Vilma Aparecida de Souza
(organizadores)

HISTÓRIA, POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

olhares sobre a docência e a gestão



Claudio Gonçalves Prado
Fernanda Duarte Araújo Silva
Vilma Aparecida de Souza
(organizadores)

HISTÓRIA,
POLÍTICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
olhares sobre a docência e a gestão

Ituiutaba, MG

2017



© Claudio Gonçalves Prado / Fernanda Duarte Araújo Silva / Vilma Aparecida de Souza (organizadores), 2017.

Arte da capa: E-Books Barlavento.

Revisão ortográfica e gramatical: Rafael Abrahão de Sousa

Editor da obra: Anderson Pereira Portuguesez.

E-Books Barlavento

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 6 8066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Alaketu Àse Babá Olorigin.

Rua das Orquídeas, 399, Cidade Jardim, CEP: 38.307-854, Ituiutaba, MG.

Tel: 55(34)3268-9168

barlavento.editora@gmail.com

Conselho Editorial:

Dra. Mical de Melo Marcelino (Editor-chefe).

Dr. Anderson Pereira Portuguesez (Editor da Obra)

Dr. Antônio de Oliveira Junior.

Profa. Claudia Neu.

Dr. Giovanni F. Seabra.

Dr. Rosselvelt José Santos

Dr. Jean Carlos Vieira Santos.

Msc. Leonor Franco de Araújo.

Profa. Maria Izabel de Carvalho Pereira.

História, Políticas e Práticas Pedagógicas: olhares sobre a docência e a gestão. / Claudio Gonçalves Prado / Fernanda Duarte Araújo Silva / Vilma Aparecida de Souza (organizadores). Ituiutaba, MG: Barlavento, 2017, 411p.

ISBN: 978-85-68066-50-8

1. História da Educação. **2.** Políticas Educacionais. **3.** Práticas Pedagógicas.

I. PRADO, Claudio Gonçalves / **II.** SILVA, Fernanda Duarte Araújo / **III.** SOUZA, Vilma Aparecida de.

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

Apresentação

Uma discussão significativa sobre a docência e a gestão no contexto educacional exige um aprofundamento de estudos que envolvam história, políticas e práticas pedagógicas. A educação necessita de constantes reflexões e práticas que permitam conhecer e reconhecer as transformações cotidianas do cenário escolar e não escolar; nesse sentido, esta obra apresenta capítulos construídos a partir da colaboração de pesquisadores e pesquisadoras de diversas temáticas.

Os olhares se formaram a partir do reconhecimento da pluralidade de aspectos distintos que constituem o universo educacional: Afetividade, Ludicidade, Plano de Ações Articuladas, Ensino de Matemática, Educação Infantil, Globalização, *Bullying*, Educação Especial e Inclusão, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Construcionismo Social, História das Disciplinas Escolares, Meio Ambiente, Gestão Escolar, Políticas Públicas, Projeto Político-Pedagógico, Formação Continuada e Redução de Recursos.

Nietzsche afirmou que “o que se tornou perfeito, inteiramente maduro, quer morrer”. Assim, gostaríamos de oferecer esta coletânea de textos para despertar nos leitores e leitoras uma possibilidade de “estranhamento” benéfico e inócua, no sentido de promover uma constante busca de mais conhecimentos e descobertas necessários para a formação de educadores.

O Capítulo 1, intitulado “A afetividade na relação entre professor e aluno no Ensino Médio: uma experiência contundente sobre o significado da docência”, de autoria de Claudio Gonçalves Prado, apresenta um relato de experiência como argumento significativo a favor da importância do professor e sua relação com os estudantes no contexto do Ensino

Médio, o que vai ao encontro do papel da afetividade em uma perspectiva vigotskiana e walloniana no dia a dia da sala de aula. A experiência ocorreu a partir de uma queixa de indisciplina vinda da direção de uma escola, e a análise dos dados revelou pontos positivos e negativos destacados pelos estudantes. A informação mais interessante diz respeito à citação do termo “professor” em grande proporção, ao ser comparado aos demais itens, tanto em pontos positivos quanto negativos. Essa experiência contribuiu para entender a relevância do papel desse profissional como sujeito de referência e afetividade na sala de aula.

No Capítulo 2, “O lúdico na Educação Infantil: um olhar sobre as pesquisas na área”, Taciana Rodrigues Alves e Fernanda Duarte Araújo Silva apresentam uma pesquisa referente à quantidade de publicações sobre o lúdico na Educação Infantil na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período entre 2010 e 2015, incluindo o ano em que houve a maior quantidade de trabalhos publicados e os temas mais abordados nesses trabalhos. Foram encontrados 126 estudos com essa característica, e as pesquisadoras identificaram que a maioria das dissertações e teses abordam questões referentes ao desenvolvimento infantil. Acredita-se que um dos fatores que pode ter contribuído para essa quantidade de trabalhos é a unanimidade, entre os estudos na área da educação, de que o lúdico tem se constituído como uma alternativa para contribuir com a formação das crianças, entre outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

O Capítulo 3 – “O Plano de Ações Articuladas: desdobramentos na gestão política educacional local” –, de Vilma Aparecida de Souza, averigua os desdobramentos dos conceitos de “regime de colaboração” e “*accountability*/responsabilização” presentes no Plano de

Desenvolvimento da Educação, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE/PMCTE) e no dispositivo legal Plano de Ações Articuladas (PAR) para a política local educacional, no contexto da prática do ciclo de política. Para isso, primeiramente, analisa-se o PAR como a principal ferramenta para a consolidação do PMCTE, configurando-se como apoio técnico e financeiro do governo federal para com os municípios e estados. Em seguida, considerando o cenário de ingerência empresarial, a autora analisou os desdobramentos do PAR na relação entre os entes federados e na gestão da política local. No que tange aos procedimentos metodológicos, recorreu-se à análise documental nos documentos do Ministério da Educação (MEC) que tratam do PDE/PMCTE e do PAR.

No Capítulo 4 – “Reflexões sobre a docência na Educação Infantil” –, de Gleicy Cristina Oliveira e Fernanda Duarte Araújo Silva, são apresentados dados de uma pesquisa com o objetivo de identificar as concepções sobre a formação docente de profissionais que atuam na Educação Infantil da rede pública de Ituiutaba/MG. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e, para a construção dos dados, empregou-se o questionário. As autoras identificaram que os sujeitos possuem inúmeras dificuldades para participar de algum tipo de formação, além da desmotivação em participar desses processos devido às jornadas de trabalho realizadas e à desvalorização profissional direcionada pelas políticas públicas. Sobre as possibilidades de formação, constataram que, mesmo com a falta de incentivo dos governos, tais indivíduos reconhecem a importância da formação permanente para atuação nos espaços escolares.

No Capítulo 5 – “A formação, o currículo e o processo de globalização: pontos e contrapontos” –, Raimunda de Fátima

Neves Coêlho e Ana Luísa Nogueira de Amorim expõem o resultado dos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares - GEPPC/UFPB, objetivando compreender o processo de globalização, discutir as perspectivas dela e suas influências na formação e currículo e apresentar contribuições teóricas para construção de um currículo integrado. A metodologia foi elaborada a partir da proposição do diálogo entre os pares, tomando como objeto de estudo as obras teóricas sociais e políticas de Ianni (2001), Santos (1999), Santos (2000) e do curricularista Santomé (1998), para reconstruírem sentidos e significações da literatura em questão, com base em Gadamer (1997). O estudo se volta à relevância da discussão de princípios norteadores para a construção de um currículo integrado, tendo em vista uma formação crítica e emancipatória do cidadão.

O Capítulo 6, denominado como “*Bullying* escolar em meio à formação e às práticas pedagógicas”, de Maria Thaís de Oliveira Batista, Danilo de Sousa Cezário e Rita de Cássia de Sousa Barbosa, analisa as consequências do *bullying* no processo de ensino e aprendizagem e reflete acerca da violência na escola. O fenômeno *bullying* não é um acontecimento novo, mas tem se apresentado como um problema social comum nas instituições escolares, provocando violência por parte dos agressores e consequências graves para as vítimas. Esse problema se destaca em diferentes meios de comunicação, tais como: internet (séries, jogos, redes sociais) e reportagens na televisão. Quanto ao percurso metodológico, os autores realizaram uma revisão bibliográfica em torno do tema. O estudo contribui para informar profissionais da educação, pais, alunos e comunidade escolar sobre como educar não apenas crianças, mas a sociedade no que se diz respeito a essa

questão, com o propósito de desenvolver reflexões acerca do tema, buscar a prevenção e combater a violência nas escolas.

Brenda Oliveira Ferreira Pereira e Vilma Aparecida de Souza, no Capítulo 7 – “Políticas públicas para a Educação Especial e inclusão: o acesso e a permanência dos estudantes da educação especial nas escolas comuns” –, analisaram as percepções de professores participantes do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão Educacional (EEIE), acerca das políticas públicas para a educação especial e inclusão e a questão do acesso e da permanência, com qualidade, dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. As autoras verificaram que esse curso propicia intensas discussões, em que os participantes têm uma visão crítica e reflexiva sobre o assunto. Conforme a análise de conteúdo do fórum de discussão com os professores do curso, as percepções sobre o acesso e a permanência dos discentes da Educação Especial nas escolas comuns revelam que, apesar de as estatísticas demonstrarem aumento quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns, isso não garante condições efetivas e de qualidade para a permanência deles nos sistemas de ensino.

O Capítulo 8 – “A Educação Infantil e os olhares das crianças sobre a escola” –, de Camila Ramos Barrêto e Fernanda Duarte Araújo Silva, identifica as representações sociais sobre a escola, em se tratando de crianças de uma instituição de Educação Infantil da cidade de Ituiutaba/MG. As vivências nos diversos espaços sociais instigaram as autoras a procurarem saber o que pensam as crianças sobre os espaços escolares que frequentam. De natureza qualitativa, a investigação adotou como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais na perspectiva moscoviciana. A metodologia utilizada

foi o Grupo Focal, e o universo de pesquisa diz respeito a crianças com idade de cinco anos e que frequentam uma pré-escola. No decorrer do processo, as pesquisadoras perceberam que as crianças permeiam um espaço com inúmeras possibilidades que ainda não são plenamente exploradas, e as entrevistadas sugerem, por meio de suas falas, que a brincadeira acontece menos do que gostariam. Os resultados indicaram que as crianças gostam de ir à escola, pois a convivência nesse espaço as agrada de maneira geral; o que desagrada é não poder brincar o quanto querem e não poder explorar o lugar de uma maneira mais interessante.

Danilo de Souza Cezario e Maria Thaís de Oliveira Batista, no Capítulo 9 – “Formação e práticas educativas para um trabalho com o público juvenil na EJA” –, discorrem sobre conceitos da Educação de Jovens e Adultos, a teoria sobre sua origem e evolução no cenário nacional, a importância da formação continuada do professor frente aos desafios do trabalho junto ao público jovem, assim como as práticas de leitura e escrita no cotidiano de tal modalidade. Os autores citam o percurso trilhado pelos sujeitos da aprendizagem ante o seu desenvolvimento intelectual. A abordagem da temática foi impulsionada pela relevância de se articular a educação formal e permanente, a educação não formal e a diversificação de saberes e habilidades presentes em uma sociedade educativa e multicultural. Ao considerar que essa modalidade de ensino representa um desafio constante para os educadores a comunidade escolar, os pesquisadores buscaram envolver escola, comunidade, família e a própria realidade dos discentes. As contribuições desses estudos fornecem subsídios para a compreensão da trajetória da Educação de Jovens e Adultos, que conquistou espaço nos centros educacionais nos últimos anos.

No Capítulo 10 – “Contribuições do Construcionismo Social para o Desenvolvimento Profissional Docente: reflexões e possíveis encontros” –, Alyssa Magalhães Prado e Nágilla Regina Saraiva Vieira aspiram promover aproximações entre a teoria construcionista, em especial a abordagem colaborativa de Helene Anderson, com o desenvolvimento profissional docente e as práticas pedagógicas desses profissionais. É uma proposta de leitura e reflexão para pedagogos, professores, psicólogos, entre outros profissionais da educação, que visa (re)pensar olhares e relações entre os sujeitos a partir de uma abordagem que pretende contribuir com outras áreas de conhecimento além da Psicologia, isto é, em novos espaços como a escola e com novos atores, a exemplo do docente. Acredita-se que as mudanças aconteçam por meio de um diálogo transformador e de relações de colaboração, o que pode promover o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

O Capítulo 11 – “Sobre a história da disciplina Psicologia da Educação: a importância das fontes históricas – documentos oficiais, relatos escritos e fontes orais” –, de Claudio Gonçalves Prado, discute sobre os estudos historiográficos no campo das disciplinas escolares e a relevância das fontes históricas. Com o referencial teórico da área, o autor apresenta um enfoque na disciplina Psicologia da Educação e os estudos históricos sobre esse campo de pesquisas e práticas nos contextos europeu, americano e brasileiro. Discorre-se sobre teorias psicológicas no campo educacional, de acordo com historiadores da educação, da Pedagogia e da própria Psicologia. O pesquisador desenvolve uma discussão a partir da perspectiva da Nova História Cultural e da importância das fontes históricas como documentos oficiais, relatos escritos e fontes orais. Ele recomenda que seja evitada a naturalização do processo de construção de uma disciplina escolar e/ou

acadêmica, ao considerar as fontes documentais baseadas em documentos oficiais (legislação) e registros escritos não oficiais (anotações de professores e alunos), além das fontes orais (relatos envolvendo história de vida e memórias) enquanto procedimentos imprescindíveis para a compreensão da trajetória histórica de uma disciplina e seus conteúdos – nesse caso, da Psicologia da Educação.

No Capítulo 12 – “Oficinas pedagógicas sobre meio ambiente e estágio não escolar” –, de Julian Mauhs, Juliane Maria Puhl Gomes, Gabriela Dambrós e Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, são apresentadas considerações a respeito da inserção da questão ambiental como tema transversal para o Ensino Médio, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e do tema a ser desenvolvido sob a ótica da Sociologia em estágio curricular não escolar. A temática ambiental tem tido plena compatibilidade com as Ciências Sociais, a tal ponto que se cunhou a expressão “socioambiental” para identificar uma nova forma de lidar com tal aspecto. Cada vez mais se nota que é impossível avançar na solução de problemas ambientais sem levar em conta a dimensão social do meio. Tendo por substrato as práticas de educação ambiental formal e não formal no âmbito do Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul, os pesquisadores sugerem uma oficina pedagógica com vistas a analisar a situação das pequenas propriedades rurais produtivas e a conservação ambiental.

Gabriela Dambrós, Leonice Mourad e Nelson Rego apresentam no Capítulo 13 – “Gestão escolar: apontamentos históricos e normativas” – a gestão escolar sob duas perspectivas: a primeira privilegia os aspectos históricos e as normativas que a regulamentam; e a segunda destaca as concepções atuais sobre a gestão escolar. A gestão democrática

vem sendo foco de debates das mais variadas perspectivas inadequadamente polarizadas em grupos favoráveis ou contrários a essa prática, desconsiderando na maioria das vezes o fato de que a escola, por maiores que sejam as mudanças ocorridas em seu interior, ainda se orienta por pressupostos de uma cultura autoritária, em se tratando do poder. Os autores salientam que a participação coletiva ainda está em processo de aprendizagem, o que pode desencadear uma série de contratempos observados pelos segmentos refratários à gestão democrática.

No Capítulo 14 – “Panorama histórico das políticas públicas educacionais no Brasil” –, Gilson Batista Machado, Petuccia Fagundes Brunelli e Simone Cléa dos Santos Miyoshi contaram com a base teórica da dissertação de mestrado intitulada “Comitê local do Compromisso Todos pela Educação: mobilização e participação no município de Uberlândia” e das reflexões suscitadas no percurso da pesquisa para apresentar, em linhas gerais, os principais movimentos e o desenvolvimento de políticas públicas no âmbito educacional. Escolheram, como referência temporal, o segundo mandato do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo em vista a implantação de políticas públicas que impactaram a educação como um todo. No escopo dessas políticas, ressaltam o Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 que implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual preconiza a busca pela melhoria da qualidade na Educação Básica, envolvendo suas diversas dimensões, sobretudo aquelas voltadas ao desenvolvimento de práticas que viabilizem e promovam a gestão democrática nas unidades escolares.

O Capítulo 15 – “Gestão democrática e Projeto Político-Pedagógico” –, de Gilson Batista Machado, Lyvia Fernanda Leal e Simone Cléa dos Santos Miyoshi, consiste em uma

pesquisa bibliográfica sobre os limites e as possibilidades da ação coletiva no contexto escolar, com a finalidade de analisar a gestão democrática a partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e verificar a atuação participativa do professor nesse âmbito. O PPP constitui um importante instrumento para promover a gestão democrática nas escolas, e sua construção requer a participação de vários segmentos da comunidade escolar, por meio do qual ela poderá auxiliar nas decisões que norteiam o trabalho escolar em suas diferentes dimensões. Muitas vezes, a elaboração do PPP é oportunizada de forma verticalizada e parece ser insuficiente para garantir o conhecimento e a reflexão acerca dele. Diante dessa realidade, tal processo se mostra insuficiente para instigar a devida motivação e participação dos diversos atores sociais integrantes da comunidade escolar.

Adrinelly Lemes Nogueira e Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira, no Capítulo 16 – “Formação continuada de professores: caminhos e descaminhos” – pretenderam compreender como se configura a formação continuada nas escolas de um município do Triângulo Mineiro e sua relação com a política pública de formação continuada preconizada por MEC, estado e município. Uma das questões investigadas foi: A formação continuada é vista como um instrumento paliativo que serve para qualificar conforme as exigências do mercado ou para suprir falhas da formação inicial? Essa indagação foi direcionada para os professores que atuam no Ensino Fundamental I da rede municipal/estadual do referido município. A pesquisa consistiu em tentar entender os (des)caminhos ou percorridos pela formação continuada nos últimos anos, a partir da análise das falas das professoras.

No Capítulo 17 – “A queixa escolar: os olhares e as vozes das famílias” – Viviane Prado Buiatti e Camila Silva

Marques Serrati discutem os olhares lançados sobre as queixas escolares, no sentido de compreender melhor como se dá o relacionamento família-escola, de forma a conscientizar pais e professores de que cada criança possui seu tempo, sua lógica, e sua maneira de interpretar e compreender o que está sendo ensinado. A discussão ressalta a importância de se evitar o encaminhamento desnecessário de crianças com queixas escolares que, na verdade, podem estar fazendo parte do processo de aprendizagem, e destaca a necessidade da escola adaptar-se à forma como determinada criança aprende, e não o contrário, sendo considerado o sujeito criança e suas diferenças. As análises evidenciam que a concepção de queixa escolar dos pais e/ou responsáveis entrevistados, divide-se em falta de interesse e a não adequação das atividades e do modelo de aula para a criança considerada com dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, o psicólogo escolar pode colaborar com os processos de desenvolvimento e aprendizagem que se constituem no campo educacional, na medida em que todos os envolvidos são mobilizados, ou seja, familiares, educadores, estudantes e demais profissionais que compõe esta rede.

O Capítulo 18 – “A gestão escolar e o enfrentamento da política de redução de recursos: vivências do estágio supervisionado” –, de Monalisa Lopes dos Santos Coelho, Maria Cristina Franco Pereira e Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira, reflete sobre a gestão da escola no viés do gestor escolar e o seu enfrentamento quanto à falta de recursos financeiros, pedagógicos e estruturais, insumos indispensáveis ao bom andamento da instituição. Em termos de metodologia, realizaram 30 horas de observações que foram sistematizadas em caderno de campo e entrevista semiestruturada com a diretora da escola e 20 estudantes da turma de 3º ano do Ensino Fundamental I. Foi feita uma pesquisa bibliográfica de

abordagem qualitativa, e a análise dos dados concerne ao referencial teórico, com o propósito de refletir acerca do papel do gestor escolar, sendo sistematizada em três partes: a falta de recursos, as ações do gestor no tocante a tal aspecto e o papel desse profissional em relação ao incentivo e à promoção de condições mínimas para a leitura.

O Capítulo 19 – “Embates acerca da gestão democrática no campo político e social brasileiro” –, de Vilma Aparecida de Souza, discute a concepção hegemônica de democracia na esfera educacional no Brasil, considerando as políticas educacionais do país das décadas de 1990 e 2000. Nesse debate, analisa as aproximações e/ou os distanciamentos dessas políticas com a concepção hegemônica de democracia sustentada pelo neoliberalismo e pela lógica do capital, como parte de um cenário de redefinição do papel do Estado em função do atual momento de reestruturação do modo de produção capitalista.

Desejamos que os pensamentos se renovem, assim como os sentimentos se apurem, contribuindo para a continuidade de diálogos necessários para uma docência aprimorada e uma gestão sustentável. Que o saber nunca seja superado pela ignorância e que o mal nunca triunfe diante do bem.

Claudio Gonçalves Prado
Fernanda Duarte Araújo Silva
Vilma Aparecida de Souza

Sumário

A afetividade na relação entre professor e aluno no Ensino Médio: uma experiência contundente sobre o significado da docência <i>Claudio Gonçalves Prado</i>	20
O lúdico na Educação Infantil: um olhar sobre as pesquisas na área <i>Taciana Rodrigues Alves e Fernanda Duarte Araújo Silva</i>	36
O Plano de Ações Articuladas: desdobramentos na gestão da política educacional local <i>Vilma Aparecida de Souza</i>	60
Reflexões sobre a docência na Educação Infantil <i>Gleicy Cristina Oliveira e Fernanda Duarte Araújo Silva</i>	80
A formação, o currículo e o processo de globalização: pontos e contrapontos <i>Raimunda de Fátima Neves Coêlho e Ana Luisa Nogueira de Amorim</i>	92
<i>Bullying</i> escolar em meio à formação e às práticas pedagógicas <i>Maria Thais de Oliveira Batista, Danilo de Sousa Cezário e Rita de Cássia de Sousa Barbosa</i>	110

<p>Políticas públicas para a Educação Especial e Inclusão: o acesso e permanência dos estudantes da Educação Especial nas escolas comuns <i>Brenda Oliveira Ferreira Pereira e Vilma Aparecida de Souza</i></p>	129
<p>A Educação Infantil e os olhares das crianças sobre a escola <i>Camila Ramos Barrêto e Fernanda Duarte Araújo Silva</i></p>	163
<p>Formação e práticas educativas para um trabalho com o público juvenil na EJA <i>Danilo de Sousa Cezario, Maria Thaís de Oliveira Batista E Djenane de Sousa Cezario</i></p>	186
<p>Contribuições do construcionismo social para o desenvolvimento profissional docente: reflexões e possíveis encontros <i>Alyssa Magalhães Prado e Nágilla Regina Saraiva Vieira</i></p>	199
<p>Sobre a história da disciplina Psicologia da Educação: a importância das fontes históricas – documentos oficiais, relatos escritos e fontes orais <i>Claudio Gonçalves Prado</i></p>	214
<p>Oficinas pedagógicas sobre meio ambiente e estágio não escolar <i>Julian Mauhs, Juliane Maria Puhl Gomes, Gabriela Dambrós, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad</i></p>	236

Gestão escolar: apontamentos históricos e normativas <i>Gabriela Dambrós, Leonice Mourad e Nelson Rego</i>	259
Panorama histórico das políticas públicas educacionais no Brasil <i>Gilson Batista Machado, Petuccia Fagundes Brunelli, Simone Cléa dos Santos Miyoshi</i>	285
Gestão democrática e Projeto Político-Pedagógico <i>Gilson Batista Machado, Lyvia Fernanda Leal e Simone Cléa dos Santos Miyoshi</i>	311
Formação continuada de professores: caminhos e descaminhos <i>Adrinelly Lemes Nogueira e Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira</i>	330
A queixa escolar: os olhares e as vozes das famílias <i>Viviane Prado Buiatti e Camila Silva Marques Serrati</i>	347
A gestão escolar e o enfrentamento da política de redução de recursos: vivências do Estágio Supervisionado <i>Monalisa Lopes dos Santos Coelho, Maria Cristina Franco Pereira, Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira</i>	376
Embates acerca da gestão democrática no campo político e social brasileiro <i>Vilma Aparecida de Souza</i>	391
Dados dos autores	403

Capítulo 1

A afetividade na relação entre professor e aluno no Ensino Médio: uma experiência contundente sobre o significado da docência

Claudio Gonçalves Prado

Introdução

O processo educativo remonta desde a antiguidade como um desafio. Os filósofos gregos já debatiam sobre a dificuldade de formalizar o processo de ensino e aprendizagem. Os sofistas, tão duramente criticados por Sócrates e muitas vezes injustiçados por essa mesma razão, já desenvolviam a Paideia, ou seja, a arte de conduzir o jovem em formação para toda a vida.

Na Grécia antiga, mesmo com tamanho avanço do conhecimento racional, não se podia imaginar o mundo tecnológico de nossos dias, com a invenção de mídias modernas. Porém, essa mesma mídia demonstra o problema da educação com a mesma ênfase que permeou há aproximadamente 25 séculos. Revistas especializadas procuram discutir o assunto e, apesar das discussões a respeito dos papéis da escola e da família, os protagonistas sempre se dividem entre professores e alunos.

Dentre as áreas que fundamentam a educação, a Psicologia ganhou um espaço primordial no século XX, em que chegou a ser chamada de “rainha das ciências da educação”. Autores como Skinner, Piaget, Vigotski, Wallon e até mesmo, Freud passaram a representar leituras obrigatórias nos cursos de formação de docentes, tanto nas licenciaturas em geral, quanto na própria Pedagogia. Entretanto, é possível constatar a relevância dessa área de conhecimento para a prática da docência, e, em se tratando do conhecimento do comportamento humano, o estudo das emoções e da afetividade é recorrente nas relações humanas estabelecidas no contexto educacional.

Este trabalho apresenta um relato de experiência de uma tentativa de diagnóstico escolar transformada em um objeto de pesquisa imprescindível para o campo de investigação atinente à compreensão do papel do professor no cotidiano de uma sala de aula. A partir da análise de fatores positivos e negativos de uma escola, elencados pelos próprios estudantes, obtiveram-se resultados surpreendentes para despertar novas pesquisas na área.

Por que estudar o professor?

A busca de relevância do aluno no contexto educacional por parte dos psicólogos escolares/educacionais é constante, mas, às vezes, se nota que nem sempre aparece com tamanha veemência a figura do educador com as próprias necessidades. A importância desse profissional é mencionada no que tange ao aluno, mas não a si mesmo. Fontana e Cruz (2007), ao discorrerem sobre a abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski (1896-1934), destacam o papel do docente como

aquele que orienta as mediações entre o indivíduo e o meio, contribuindo para o surgimento de processos de elaboração e desenvolvimento do próprio ser em transformação.

Piletti (2009) também chama a atenção para o papel do professor, que vai além da mera transmissão de conteúdo. O autor afirma que:

[...] certas pesquisas têm demonstrado que o conhecimento da matéria e a eficiência do ensino não são as características mais valorizadas pelos alunos. Mais importante é o relacionamento do professor com as crianças, do ponto de vista do indivíduo e do grupo (p.21).

Nesse sentido, torna-se relevante estudar a ênfase dada ao conhecimento psicológico na atuação docente, por considerar que o professor é responsável por planejamento, organização e desenvolvimento da proposta curricular de uma disciplina. Esta, como apresenta a citação anterior, não se baseia apenas nos conteúdos, mas também nas relações humanas.

Sobre a questão da formação e do desempenho de professores

Cunha (2007) apresenta um importante trabalho sobre o perfil dos chamados “bons professores”. Em seu estudo, ela elaborou questionamentos para estudantes concluintes de 2º e 3º graus. “As justificativas dadas pelos alunos para a escolha do BOM PROFESSOR estão bastante dirigidas para as questões atinentes à relação professor-aluno” (CUNHA, 2007, p.69).

A autora tinha a intenção de identificar aspectos comuns à prática de docentes reconhecidos como “competentes” por seus alunos, a partir do cotidiano escolar. Conforme as respostas dos próprios estudantes, em que destacavam a relação professor-aluno e a metodologia, a autora selecionou os professores reconhecidos na categoria de “BOM PROFESSOR”, para as entrevistas e observações deles:

Vale a pena constatar as habilidades de ensino que os nossos BONS PROFESSORES apresentaram. Minha observação encaminhou-se para a identificação de trinta e nove diferentes evidências, sendo que algumas delas com grande incidência entre o grupo. Procurei reuni-las em categorias para simplificar a compreensão (CUNHA, 2007, p.137).

Por meio das características observadas, ela identificou as seguintes habilidades: organização do contexto da aula – explicitação para os estudantes dos objetivos do estudo; localização histórica do conteúdo; relações do conteúdo em pauta com outras áreas do saber; uso de expressões que induzem à percepção do significado ou explicitação clara do que é mais importante; capacidade de formularem perguntas; esforço em estabelecer um diálogo; transferência de indagações de um aluno para todo o grupo; uso de palavras com reforço positivo, frente às respostas dos educandos; aproveitamento da resposta do aluno para dar continuidade à aula; esforço em tornar compreensível o conhecimento que disponibiliza para os discentes; profundo conhecimento sobre a matéria de ensino; uso de exemplos (familiares e/ou próximos da realidade dos alunos); competência na variação de estímulos/valorização dos meios de ensino; movimentação do professor no espaço de ensino; aproximação do aluno/conhecimento por nome; estímulo à divergência e à criatividade, despertando a dúvida entre os

alunos; segurança; uso da linguagem adequada (terminologia, voz audível, pausas e entonação variada); uso de senso de humor no trato com os alunos; aproveitamento de situações engraçadas para dar dinamismo à aula; esforço em realizar um ensino adequado às suas ideias pedagógicas (CUNHA, 2007).

Se a relação professor-aluno tem importância crucial na visão dos alunos, no que tange aos professores reconhecidos como “bons” – e a própria pesquisadora constatou esse aspecto em suas entrevistas e observações –, é relevante investigar o quanto o conhecimento do papel da afetividade estudada pela Psicologia da Educação¹ contribui na prática docente.

Sobre a relação entre Psicologia e docência

Larocca (1999) fez um estudo importante sobre o conhecimento de Psicologia na formação docente. Ela procurou analisar, a partir dos depoimentos dos próprios professores, os conteúdos-temas, a formação teórica, a organização do trabalho pedagógico e as condições de um ensino de qualidade em relação à Psicologia da Educação.

O objetivo traçado para este trabalho vincula-se ao ‘o que fazer’ para que esta ciência, Psicologia, contribua para a Educação, melhor dizendo, para uma ‘certa’ Educação, emancipadora dos homens e crítica da realidade (LAROCCA, 1999, p.23).

¹ A Psicologia da Educação pode ser compreendida como uma área que procura utilizar os conhecimentos que as pesquisas psicológicas oferecem acerca do comportamento humano, para tornar mais eficaz o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisadora termina sua análise enfatizando que o pano de fundo de seu trabalho é a relação entre Psicologia e educação, que acena para uma possibilidade de conciliação entre essas áreas de estudo.

Azzi, Batista e Sadalla (2000) organizaram uma coletânea de textos com o nome de “Formação Docente: discutindo o ensino de Psicologia”. Nessa publicação, as autoras reuniram temas como desenvolvimento profissional e constituição da docência, o ensino de psicologia nas licenciaturas e contribuições às práticas pedagógicas. Em um dos capítulos, Almeida (2000) discute a importância de se conhecer as peculiaridades do aluno-adolescente:

Da mesma forma que para ensinar a criança é preciso compreender como se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem, para melhor atender as suas necessidades, levando os educadores a tomarem consciência do tempo e do espaço de que ela necessita para desenvolver suas potencialidades, ensinar o adolescente também exige a compreensão do que ocorre com o jovem, tanto biológica quanto cognitiva, psicológica e socialmente (p.101).

Portanto, o conhecimento psicológico sobre os alunos merece atenção por parte dos pesquisadores. Mas os docentes têm realmente recorrido a esse conhecimento em sua prática? E, especificamente, os professores do Ensino Médio dão importância à Psicologia enquanto fonte essencial de conhecimento para o exercício da docência?

Os estudos de autores como Guerra (2000) destacam Skinner, Piaget e Vigotski como teorias que orientam as novas concepções de educação e influenciam as práticas educativas. Leite e Tassoni (2002), para abordarem o tema da afetividade na

sala de aula, recorrem às teorias de Henri Wallon e do próprio Vigotski.

Sobre a afetividade no contexto educacional

Henri Wallon (1879-1962) salienta a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Diante de uma possível tendência em superestimar os estudos dos processos cognitivos e intelectuais, envolvendo raciocínio e memória, o autor francês enfatiza aspectos emocionais no contexto educacional e o impacto da vida emotiva nas manifestações da razão. Nesse sentido, ele pretende conciliar fatores biológicos e vida social na compreensão do indivíduo.

Wallon acredita que o desenvolvimento humano se deve a fatores biológicos, a condições de existência (eminentemente sociais) e às características individuais de cada um, em uma relação de interdependência entre cada fator (NUNES e SILVEIRA, 2009, p. 109).

Sua teoria também é reconhecida como psicogenética, por se preocupar com o surgimento das emoções no campo biológico. Isso leva à evolução mais elaborada da manifestação da afetividade, conforme as experiências vivenciadas pela criança em sua vida social.

Leite e Tagliaferro (2005) desenvolveram um estudo de caso sobre um professor específico de Ensino Fundamental e Médio, para analisar os sentimentos partilhados por estudantes ao longo de alguns anos como alunos desse docente. O objeto de investigação era a afetividade na sala de aula, a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

Baseando-se nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, assume-se que as relações que se estabelecem entre o sujeito (aluno) e os objetos do conhecimento (conteúdos escolares) são, marcadamente, afetivas, sendo que sua qualidade (aversiva ou prazerosa) depende, no mesmo sentido, do processo de mediação vivenciado pelo aluno, em sala de aula – onde se destaca o trabalho pedagógico do professor (Wallon, 1968; 1989; Vygotsky, 1998) (LEITE e TAGLIAFERRO, 2005, p. 247).

Eles reconhecem, a partir da pesquisa, que as práticas pedagógicas são relevantes, mas devem levar em conta a interação entre o docente e seus alunos. Nesse caso, o processo de ensino e aprendizagem, atividade consciente de qualquer ser humano, não envolve apenas questões cognitivas.

O docente precisa saber da importância de sua posição de referência, exemplo e modelo para seus alunos, inclusive a responsabilidade de despertar emoções positivas no contexto da sala de aula. Barros (2007) apresenta um texto interessante de Ginott (1973), a partir do relato de um professor:

Cheguei a uma conclusão amedrontadora: sou o elemento decisivo na sala de aula. É minha relação pessoal que cria o ambiente. É meu humor diário que gera o clima. Como professor, possuo tremendo poder para fazer a vida de uma criança miserável ou alegre. Posso ser a ferramenta da tortura ou o instrumento da inspiração. Posso humilhar ou alegrar, ferir ou curar. Em todas as situações, é minha resposta que decidirá se uma crise poderá ser vencida ou vencedora, e se uma criança poderá ser humanizada ou desumanizada (GINOTT, 1973, citado em BARROS, 2007, p.11).

Assim, a possibilidade de desenvolvimento humano e aprendizagem por parte dos estudantes em qualquer faixa etária

exige o envolvimento afetivo do professor na prática diária de sua profissão. Por isso, Codo e Gazzotti (1999), ao discutirem trabalho e afetividade, asseveram que “o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito” (p.50).

Diversas áreas afins à educação procuram fornecer subsídios teóricos e práticos para as ações didáticas e pedagógicas, com destaque para a Psicologia e seus estudos sobre a afetividade na sala de aula. Mas, afinal, qual o significado de um docente no contexto do Ensino Médio, que prepara os estudantes para os processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior? O que ele representa para os alunos?

A metodologia e a experiência vivenciada

A investigação qualitativa utiliza da análise de respostas abertas decorrentes de entrevistas com os sujeitos participantes. Terence e Escrivão Filho (2006), ao defenderem a pesquisa-ação nos estudos organizacionais, citam que “a pesquisa qualitativa, inicialmente usado em Antropologia e Sociologia, a partir dos anos 60 incorpora-se a outras áreas” (p.2); e ainda ressaltam que, nos últimos 30 anos, esse modelo tem ganhado espaço nas áreas de Psicologia, Educação e Administração. Dessa forma, os autores valorizam a abordagem típica da pesquisa-ação, mas alertam:

Os métodos de investigação se classificam como quantitativos e qualitativos por apresentarem características contrastantes quanto à forma e ênfase, entretanto não são excludentes. Esta classificação não significa que se deva optar por um ou outro. O

pesquisador pode, ao desenvolver o seu estudo, utilizar os dois, usufruindo, por um lado, da vantagem de poder explicitar todos os passos da pesquisa e, por outro, da oportunidade de prevenir a interferência de sua subjetividade nas conclusões obtidas (TERENCE e ESCRIVÃO FILHO, 2006, p. 04).

Nesse contexto, a experiência aconteceu a partir da queixa de indisciplina apresentada pela diretora de uma escola pública. Segundo ela, estudantes de duas turmas de 1º ano do Ensino Médio noturno demonstravam comportamentos inapropriados para o desenvolvimento das aulas, e havia uma reclamação generalizada por parte dos professores. A solicitação era de que docentes da área de Psicologia da Educação da universidade local pudessem apresentar uma proposta de intervenção que solucionasse o problema. Então, um docente dessa instituição acatou a solicitação e se dispôs a conversar com os próprios alunos e alguns de seus professores.

O docente universitário foi à escola no turno de aula dos estudantes das turmas citadas e ficou por um horário (aproximadamente 50 minutos) interagindo com eles em cada sala de aula (1º A e 1º B, respectivamente). Durante esse primeiro contato, o professor-pesquisador solicitou que os educandos anotassem em um papel três pontos positivos e três pontos negativos percebidos por eles em relação à escola.

Ao recolher as anotações foi possível, nos dias seguintes, fazer um levantamento dos principais fatores citados pelos alunos. Os quadros a seguir apresentam os aspectos mencionados e a quantidade de educandos que os citaram.

Quadro 1: fatores positivos e negativos citados pelos alunos do 1º A

Turma: 1º A N	
Fatores positivos	Número de alunos
Professores (lições morais, rigor)	17
Convívio com os colegas/amigos	14
Rigor do ensino/aprendizagem/regras	12
Diretoria (controle)	8
Lanche	5
Estrutura física da escola	6
Aulas de Educação Física	6
Recreio	3
Aulas de Artes	2
Outros fatores: organização/estrutura da escola (secretaria), mandar para fora, preocupação com os alunos, horário de ir embora (sexta-feira).	1
Fatores negativos	
Professores (pouca atenção e pouco respeito com alunos, grosseria, estresse, falta de esforço, falta de diálogo, injustiça, falta de capacitação, absenteísmo)	24
Espaço físico/estrutura (paredes, cadeiras e carteiras, estacionamento, espelho no banheiro, calor e ausência de ventilador)	18
Alunos (não querem estudar, “bagunça”, brigas, boatos, brincadeiras, repetentes, falta de respeito com o professor, grande número de alunos na sala)	10
Horário (tarde) para sair	3
Recreio (pouco tempo)	2
Organização/secretaria (lentidão)	2

Outros fatores: diretor/vice-diretor, trabalho para casa, prova na sexta-feira, pagar xerox, ausência de atividades extracurriculares, condições para os deficientes	1
--	----------

Fonte: Prado (2009)

Os dados do **Quadro 1**, referente ao posicionamento dos alunos do 1º A, indicam como determinados fatores se destacam em relação aos outros e como alguns aparecem tanto como positivos como negativos. Professores, estrutura física e recreio são recorrentes em ambos.

Quadro 2: fatores positivos e negativos citados pelos alunos do 1º B

Turma: 1º B N	
Fatores positivos	Número de alunos
Professores (esforço, explicação, autoridade justa, imposição de respeito, “legais”)	20
Educação de qualidade	11
Lanche/cantineiras	9
Diretores/supervisores (seriedade)	6
Convívio com os colegas	5
Organização/estrutura da escola (limpeza)	4
Aulas de Educação Física	3
Recreio	2
Aulas de Artes	2
Outros fatores: uso do gel contra a gripe suína; funcionários. Sugestão: Internet/ <i>rave</i>	1

Fatores negativos	
Professores (substituições, cansaço, “nervosos”, explicação, “chatos”)	19
Espaço físico/estrutura (portas e janelas, cadeiras quebradas, quadra de esporte, espelho no banheiro)	13
Alunos (desinteresse, conversa em sala de aula, alguns entram e saem escondidos da sala, ausência de punição para alguns e de valorização para outros)	7
Injustiça na entrada da escola (uniforme, porteiro)	5
Recreio (pouco tempo)	4
Diretor/vice-diretor (severidade)	4
Aulas teóricas (pouca prática)	3
Pouco esporte	3
Carga horária	3
Lanche (“precisa melhorar”)	2
Outros fatores: exigência de rendimento, normas equivocadas, tratamento dos alunos, poucas aulas, preço do lanche, distribuição de notas, horário de entrada	1

Fonte: Prado (2009)

O **Quadro 2**, que traz os dados colhidos no 1º B, também apresenta professores, direção, lanche e recreio como aspectos comuns tanto no levantamento dos pontos positivos quanto dos negativos.

Tais dados permitiram perceber o grande número de fatores que aparecem tanto como positivos quanto negativos,

incluindo a ação da diretoria, a oferta do lanche e a existência e o tempo do recreio. Porém, o resultado mais interessante e surpreendente é a presença do termo professor em maior quantidade, tanto entre os aspectos positivos (professores “legais”, que demonstram esforço, explicam bem, impõem rigor e respeito) quanto negativos (professores “chatos”, que demonstram “grosseira”, injustiça e falta de respeito com os alunos e não explicam bem).

Considerações Finais

Essa experiência que originou, sem planejamento prévio, dados de pesquisa, acenou para a importância do papel do docente no cotidiano da sala de aula. Os afetos compartilhados pelos alunos com seus professores revelam como a figura do educador ainda ocupa uma posição de centralidade e responsabilidade na percepção do ambiente escolar. O fato de os professores serem mencionados tanto nos aspectos positivos quanto negativos indica como o conteúdo curricular programático tem a relevância redimensionada no que concerne às emoções vivenciadas nas relações humanas.

Os fatores apontados pelos estudantes como significativos para avaliação da instituição de ensino demonstram como o professor provoca tanto admiração como rejeição por parte do corpo discente. A forma de tratar o aluno, com respeito (ou não) ou “grosseira”, as boas ou más explicações e a percepção de “legais” ou “chatos” destacam-se constantemente como aspectos cruciais do dia a dia do aluno em sua formação acadêmica.

A análise desses dados colhidos desperta a necessidade de se fazer novas pesquisas que investiguem o quanto a conduta dos professores na rotina profissional na sala de aula causam impacto na educação do aluno e como os cursos de formação de docentes precisam se preocupar em direcionar pesquisas e práticas para esse campo fecundo de conhecimentos pedagógicos.

Referências

ALMEIDA, P. C. A. Discutindo a relação professor-licenciado e aluno-adolescente à luz da formação em psicologia. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000, p. 97-118.

AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

BARROS, C. S. G. **Pontos de Psicologia Escolar**. São Paulo: Ática, 2007.

CODO, W; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 48-59.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 19ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GUERRA, C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A.(Orgs). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

LAROCCA, P. **Psicologia na formação docente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. 9. N. 2. 2005. 247-260.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs). **Psicologia e Formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 113-141.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e conceitos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

PILETTI, N. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática, 2008.

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO FILHO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. XXVI ENEGEP. Disponível em: <<http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006>> Acesso em 12 setembro 2016.

Capítulo 2

O Lúdico na Educação Infantil: um olhar sobre as pesquisas na área

*Taciana Rodrigues Alves
Fernanda Duarte Araújo Silva*

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma pesquisa desenvolvida no Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), realizada no período de 2015 a 2016.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa é de cunho qualitativo. De acordo com Minayo (1995, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Entre os autores que possibilitaram o embasamento teórico às discussões tecidas nesse trabalho estão Piaget (1975), Kishimoto (1992), Maluf (2003), Lima (2006), Santos (2007),

Nascimento e Rodrigues (2014), dentre outros que abordam a importância do lúdico na Educação Infantil.

Nosso objetivo neste capítulo é, então, realizar um levantamento bibliográfico na plataforma de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para identificar as pesquisas desenvolvidas no período de 2010 a 2015, sobre questões referentes ao lúdico na Educação Infantil.

A BDTD visa reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior. A iniciativa de criação de uma base nacional de teses e dissertações teve as seguintes linhas principais de atuação:

- Estudar experiências existentes no Brasil e no exterior, em se tratando do desenvolvimento de bibliotecas digitais de teses e dissertações;
- Desenvolver, em cooperação com membros da comunidade, um modelo para o sistema;
- Definir padrões de metadados e tecnologias a serem utilizadas pelo sistema;
- Absorver e adaptar as tecnologias a serem utilizadas na implementação do modelo;
- Desenvolver um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações, com a finalidade de atender àquelas instituições de ensino e pesquisa que não possuíam sistemas automatizados para implantar suas bibliotecas digitais;
- Difundir padrões e tecnologias adotadas e dar assistência técnica aos potenciais parceiros na implantação delas (BDTD, 2015).

As questões que permearam esta investigação foram: Qual a quantidade de publicações sobre o lúdico na Educação Infantil que encontramos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de 2010 a 2015? Nesse período, qual o ano em que tivemos a maior quantidade de trabalhos publicados? Quais foram os temas abordados nesses trabalhos?

Buscamos, então, evidenciar a quantidade de publicações sobre o lúdico na Educação Infantil registrados no período de 2010 a 2015, na plataforma BDTD; apresentar o período com maior quantidade trabalhos; comparar as quantidades de dissertações e teses sobre essa temática; e apontar os temas com maior abordagem das pesquisas sobre o lúdico na plataforma BDTD.

Para além do termo lúdico, optamos por pesquisar na plataforma o termo brincar, pois acreditamos que o universo lúdico abrange essa expressão e outras, como brincadeira, jogo e brinquedo.

Sobre o lúdico, Leal (2011, p. 8) pondera que:

[...] o lúdico é uma ferramenta pedagógica que os professores podem utilizar em sala de aula como técnicas metodológicas na aprendizagem, visto que através da ludicidade os alunos poderão aprender de forma mais prazerosa, concreta e, conseqüentemente, mais significativa, culminando em uma educação de qualidade.

Segundo Meneses (2009), a ludicidade na Educação Infantil tem se inserido gradativamente na realidade escolar, mas ainda nos deparamos com um pouco de resistência, tanto por parte de alguns profissionais quanto pelos familiares.

As políticas públicas na Educação Infantil: O lúdico nos documentos legais

Ao pensarmos sobre as políticas públicas que devem orientar o trabalho na Educação Infantil, identificamos a Constituição Federal de 1988, que a destaca como um direito de todas as crianças, e não mais das mães que trabalham, como era citado em documentos publicados anteriormente no país.

A criança passa a ser considerada na legislação como um sujeito de direitos, digna de proteção integral, cabendo ao Estado oferecer o atendimento àquelas que possuem de zero até cinco anos de idade. O artigo 227 cita que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DE 1988).

No ano de 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n. 8.069/1990, com o mesmo objetivo – garantir a proteção integral de crianças e adolescentes –, conforme o artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento

físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990).

No entanto, a escola tem um papel importante na formação do sujeito. Cabe a ela garantir os direitos da criança onde o aprendizado seja efetivo, em que o brincar constitui um instrumento riquíssimo que, ao ser utilizado pelo docente, contribui para o desenvolvimento dela. No art. 16, o ECA estabelece o direito de brincar: "Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV - brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990).

Em 20 de dezembro de 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96), que determina que a Educação Infantil deva ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Essa Lei traz, em seu artigo 9º, como incumbência da União: "IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum" (BRASIL, 1996).

Por sua vez, em 1998 foram publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEIs), por intermédio do Ministério da Educação e Cultura do Brasil. Sobre a função da educação, esse documento demonstra que:

[...] a educação assume as funções: social, cultural e política, garantindo dessa forma, além das necessidades básicas (afetivas, físicas e cognitivas) essenciais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, a construção do conhecimento de forma significativa,

através das interações que estabelece com o meio. Essa escola promove a oportunidade de convívio com a diversidade e singularidade, a participação de alunos e pais na comunidade de forma aberta, flexível e acolhedora.

De acordo com o referido documento, os RCNEIs foram criados com o intuito de orientar a prática docente, permitindo que o trabalho desenvolvido fosse mais eficaz.

Nesses termos, Menezes (2001, p. 1) assevera que os RCNEIs se constituem como:

Um conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Referencial Curricular foi desenvolvido para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o RCN, elaborado em 1999, deve ser compreendido como uma ferramenta de estímulo à reflexão, e não como um manual a ser seguido.

Nos RCNEIs (BRASIL, 1998, p. 28), o lúdico é contemplado da seguinte forma: “As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica”.

Sobre o brincar, os RCNEIs o defendem como atividade necessária no cotidiano escolar, por possibilitar às crianças momentos de experiências e ampliação de novas descobertas:

Brincar é realmente uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, se comunicar por meio de gestos, sons, e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 22).

Conforme o citado dispositivo, o brincar possibilita o desenvolvimento integral da criança com momentos de prazer, interação e criatividade. E para brincar, elas se apropriam do conhecimento prévio que já possuem, em que imitam, imaginam, representam, comunicam e recriam personagens de sua vivência. Assim, a fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que aprendam mais sobre a relação entre as pessoas (BRASIL, RCNEI, 1998), sendo capazes de reproduzir algo conhecido como uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc.

A criança, “como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, RCNEI, p. 21). Assim, ela participa da construção histórica de sua identidade social, sendo necessário que o docente atue como mediador, reflita sobre a sua prática em observação às crianças e proponha atividades que as respeitem como sujeitos de direitos.

De acordo com os RCNEIs (1988, p. 23):

Na instituição de Educação Infantil, pode-se oferecer as crianças condição para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Ademais, os RCNEIs (1998) abordam que o adulto, na figura do professor na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças, possibilitando o contato delas com diversos materiais, o que favorece a ampliação de sua criatividade.

Nesse sentido, as brincadeiras são consideradas fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, assim como uma forma de autoexpressão, contribuindo na construção desta como ser social. Ainda de acordo com os RCNEIs (BRASIL, 1998, p. 22):

O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Ainda em consonância com esse documento, por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e individualmente. A partir disso, registram suas capacidades sociais de uso das linguagens, bem como dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Percebemos que os RCNEIs apresentam o brincar como uma atividade fundamental e necessária no cotidiano escolar. Ele possibilita às crianças momentos especiais para novas experiências e descobertas e parte da perspectiva do brincar como atividade primordial para o desenvolvimento da identidade e autonomia. Esse dispositivo contempla o espaço da brincadeira como ambiente que pode ajudar os educadores na observação das experiências prévias das crianças, levando a momentos de novas descobertas e instigando a criatividade.

No entanto, é necessária ponderação para que o brincar possibilite às crianças o desenvolvimento por meio dessas experiências realizadas por elas. Nesse contexto, são fundamentais a mediação e uma boa prática educativa planejada pelo professor; logo, constroem-se aprendizagens que ocorrem durante o desenvolvimento da criança em interações.

Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima (RCNEI, 1998, v.1, p. 31).

Já em 2009 temos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que se articulam às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Isso foi feito de modo a nortear as políticas públicas, a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Segundo as DCNEIs, estabelecidas por meio da Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Essas diretrizes estabelecem que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010).

Assim, as DCNEIs, juntamente com a LDB n. 9.394/96, apresentam a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, garantida a toda criança. Ela possui, como finalidade, o desenvolvimento integral das que possuem até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Reconhecer os direitos das crianças é fundamental para garantir o pleno desenvolvimento delas. Sobre a prática do professor, as DCNEIs (2010, p. 89) citam a necessidade de um planejamento que articule o cuidar e o educar:

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança

aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

Em referência às brincadeiras, as DCNEIs (2010, p. 93) mostram que:

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional. De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos.

Percebemos que as atuais DCNEIs conceituam a brincadeira como um dos eixos das propostas curriculares para a primeira etapa da Educação Básica. Tem-se em vista que elas auxiliam no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança, na aquisição de valores culturais e em sua socialização.

Ao analisarmos essa legislação, entendemos que cada um desses dispositivos possui significativa contribuição para a

Educação Infantil, no contexto da definição de parâmetros para as práticas que ocorrem nos espaços escolares. A seguir apresentamos algumas discussões sobre os dados construídos na pesquisa.

O lúdico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

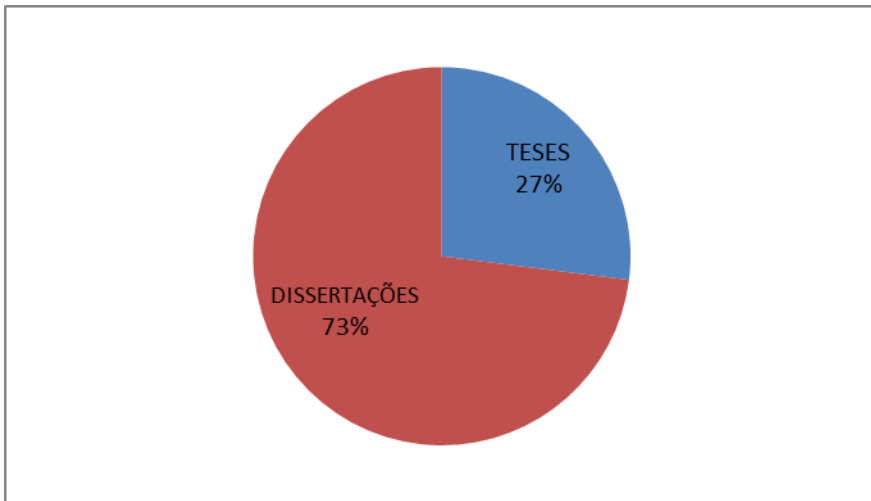
Optamos por fazer, nesse momento, uma discussão sobre aspectos atinentes ao brincar, pois, como destaca Santos (2010, p. 3-4):

O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais (...). A palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

As palavras-chave consultadas foram: brincar, lúdico e educação infantil, em que foi encontrado, no período de 2010 a 2015, um total de 126 trabalhos. Vale salientar que optamos por pesquisar o período supracitado, visto que, em 2009, tivemos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nesse sentido, pretendemos construir um panorama dos trabalhos apresentados sobre o lúdico nessa etapa de ensino.

Ao compararmos as quantidades de dissertações e teses disponibilizadas na plataforma, verificamos que, do total de 126 publicações, 27% são teses e 73% são dissertações, conforme o gráfico a seguir:

Figura 01: Percentual de teses e dissertações – 2010 a 2015



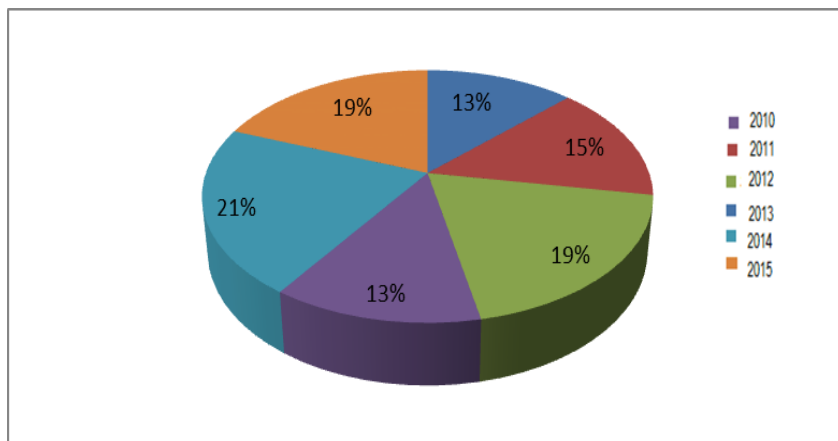
Fonte: Dados coletados pelas autoras na BDTD, 2015.

Um indicativo para a diferença na quantidade de teses e dissertações se refere ao fato de que, no Brasil, encontramos um número maior de programas de mestrado em relação aos de doutorado.

Constatamos também que o período que teve maior quantidade de publicações foi em 2014, perfazendo 21% do total de trabalhos publicados. Nos primeiros anos, de 2010 a 2011,

tivemos estudos que contemplaram a publicação das DCNEIs, resultando em um número grande de trabalhos elaborados.

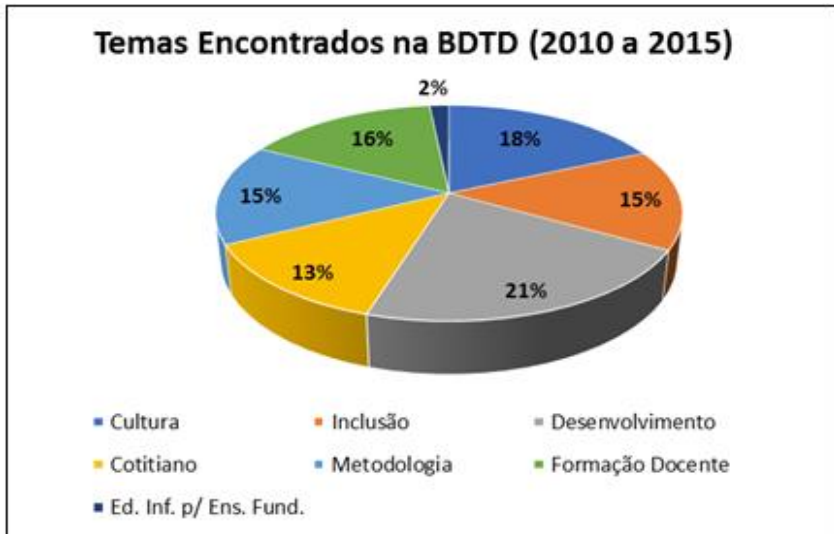
Figura 02: Percentual de publicações – 2010 a 2015



Fonte: Dados coletados na BDTD.

Sobre os temas abordados nos trabalhos encontrados na BDTD, nos deparamos com os seguintes dados:

Figura 03: Temas abordados nos trabalhos encontrados na plataforma da BDTD



Fonte: Dados coletados na BDTD em fevereiro de 2016.

Podemos observar que, do total de 126 trabalhos, 2% são relacionados à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A transição de uma etapa da educação para outra precisa ser pensada para que traga benefícios ao desenvolvimento das crianças (...) pensar esse processo de transição requer planejamento por parte dos responsáveis e um olhar para a questão da articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, visto que existe certa dificuldade de relação entre esses dois níveis (GOES, 2012, p. 12).

Nesse contexto, o mesmo autor questiona as mudanças necessárias para que o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da melhor maneira possível, trazendo o raciocínio de Arce e Martins (2007, p. 38):

O ensino fundamental deve ser repensado em seu conjunto, no que se inclui a revisão dos projetos político-pedagógicos; especialmente no que se referem à concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo; definição de políticas de formação continuada; instalações físicas etc.

Um dos trabalhos que contemplou essa temática investigou as tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apreendendo a multiplicidade dos contextos que informavam as práticas educativas em determinada instituição escolar.

O tema cultura foi pauta de 18% dos trabalhos publicados. Os trabalhos voltados para essa temática abordaram a diversidade cultural (relações educativas desenvolvidas em dois quilombos e em salas de aula); a cultura da criança na perspectiva da Sociologia; os conteúdos culturais dos quais se apropriam as crianças nos espaços-tempos do brincar; o brincar e as relações étnico-raciais; o brincar e a cultura infantil nas produções de conhecimento de uma creche; a educação e o brincar no contexto da pobreza urbana e rural; as incidências de mutações culturais no brincar contemporâneo e implicações na aprendizagem; o brincar e o olhar da criança sobre a escola. Outro trabalho propôs uma leitura temático-figurativa do conceito de brincar em creches municipais, dentre outros que partiram de diferentes perspectivas. Alguns também exploraram a importância da cultura no processo de ensino e aprendizagem,

além de determinadas crenças e costumes de públicos específicos.

Já 15% dos trabalhos publicados na plataforma BDTD relacionaram discussões sobre o lúdico e a inclusão. As teses e dissertações voltadas para o campo da inclusão citaram, por exemplo, o brincar e a surdez (apropriação da Língua Brasileira de Sinais – Libras), o brincar em grupos de crianças com alterações visuais, o brincar e a criança com deficiência física na Educação Infantil e o planejamento de ações manipulativas de crianças com baixa visão e visão normal. São pesquisas voltadas para os desafios da inclusão na perspectiva da educação, explanando sobre os caminhos percorridos pela educação inclusiva e sua evolução.

Sobre a inclusão, a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006, p. 12) aduz que:

A matriz da política educacional de inclusão é a Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e o Plano Decenal de Educação para todos (BRASIL, 1993). A Declaração Mundial de Educação para Todos propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (Declaração de Educação para Todos, art. 1º).

Enquanto isso, o tema cotidiano norteou 13% do total pesquisado. Os trabalhos que contemplaram essa temática buscaram discorrer sobre a organização da rotina escolar em articulação com as brincadeiras e os desafios diários

encontrados pelos profissionais dessa área, voltando olhares para uma questão fundamental na Educação Infantil, enquanto 15% se referiram a questões metodológicas referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Averiguamos que 16% dos trabalhos publicados estão focados na formação docente, um tema que gera discussões em virtude dos desafios enfrentados na atualidade:

Uma das dificuldades encontradas na formação dos educadores é a dissociação que se faz entre a teoria e a prática, ou seja, a separação entre o que se vê nos conteúdos do que se trabalha nas Universidades e o que se trabalha em sala de aula. Muitos estudiosos vêm pregando a instrumentalização dos professores como forma de realizar mudanças através de uma política de reconstrução da fundamentação da prática pedagógica. Já que eles assumem esse papel de avaliadores dos seus alunos, devem ter condições para tanto (OLIVEIRA, 2017, p. 1).

Voltados para a formação docente, os trabalhos contemplaram temas como o brincar e a ludicidade como saberes necessários para os profissionais na Educação Infantil. E, de um modo geral, a maior parte das pesquisas se relaciona à temática desenvolvimento (21%).

O desenvolvimento tem por objetivo o desapego completo do homem em toda sua riqueza e na complexidade de suas expressões e de seus compromissos como indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produto, inventor de técnicas e criador de sonhos (UNESCO, 1987, p. 16).

Esses trabalhos enfatizam a mediação pedagógica infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais

e os caminhos para uma aprendizagem totalizante no processo de ensino e aprendizagem.

Em geral, notamos que o número de publicações na plataforma durante o período pesquisado é considerável. Isso mostra que as pesquisas relacionadas à ludicidade são constantes, haja vista a relevância do tema abordado nos cursos de formação de professores, considerando-se também o leque de possibilidades para o aprofundamento de estudos.

Em síntese, as pesquisas analisadas têm como objetivo mostrar a importância de se trabalhar o lúdico e questões a ele relacionadas no contexto escolar, como forma de obtenção de qualidade no processo de ensino. Para que essa aprendizagem aconteça de modo significativo e dinâmico, o professor tem ferramentas fundamentais de apoio, como a técnica dos jogos e as brincadeiras. Também é consensual a afirmação de que as brincadeiras e jogos colaboram significativamente para o desenvolvimento infantil, proporcionando soluções para que a criança se desenvolva de forma prazerosa.

Os estudos pesquisados revelam que brincar é fundamental não só para a aquisição de conhecimento pela criança, como também para que ela aprenda a se expressar e a lidar com suas próprias emoções, além de desenvolver sua autoestima.

Algumas Considerações

Concluímos neste estudo que o lúdico na Educação Infantil, pesquisado por meio das palavras-chave brincar, lúdico e educação infantil nos trabalhos publicados na plataforma BDTD, esteve presente em 126 investigações registradas.

Esses trabalhos tinham as mais diversas perspectivas, como as relações educativas no brincar e a construção das identidades e autonomias das crianças, a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira, as estratégias utilizadas por elas em situações matemáticas, o papel do brincar na apropriação da linguagem escrita e o brincar-musical. Nessa perspectiva, entendemos que cada uma, a partir de diferentes olhares, contemplou o lúdico em seus estudos, enriquecendo as pesquisas sobre a matéria.

Contudo, todas as pesquisas registradas abrangem, cada qual com seu foco, questões que de alguma forma estão relacionadas ao lúdico como um processo e um modo. Acreditamos que o trabalho tenha alcançado os objetivos propostos e evidenciado o brincar como um ato fundamental que proporciona uma ética da aprendizagem, em que as necessidades básicas das crianças podem ser satisfeitas, criando possibilidades de escolher, imaginar, adquirir novos conhecimentos, comunicar, questionar e ser ativo, dentre outros fatores imprescindíveis para o desenvolvimento delas. Enfatizamos que essa questão deve ser trabalhada veementemente pelos docentes, com o objetivo de formação integral dos sujeitos, sobretudo na Educação Infantil.

Ficou evidente que a brincadeira e as formas de brincar são fundamentais para o desenvolvimento infantil e devem ser

partes integrantes de um planejamento de ensino na Educação Infantil, em que o professor se apresenta como mediador. Ao tomarmos por base os estudos sobre a importância do brincar aliado à pesquisa junto à plataforma BDTD, verificamos que o desenvolvimento e a aprendizagem infantil foram temas constantes de dissertações e teses publicadas entre 2010 e 2015. Os percentuais indicam que esse índice aumenta gradativamente com o passar dos anos, como um reflexo da relevância destinada à Educação Infantil na atualidade, enquanto elemento fundamental para a formação integral da criança.

Referências

ARCE, A. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo**. In ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 13-38.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Out./2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em 07 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF. 1998.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ. 1992.

GOES, E. G. T. **Transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos: um olhar sobre a infância**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Estadual de Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos_2012/ELAINE_GT_G OES.PDF>. Acesso em: 16 mar. 2017.

KISHIMOTO, T. et al. **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2008.

LEAL, F. de L. **A importância do lúdico na educação infantil**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal do Piauí, 2011. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/picos/arquivos/files/Monografia %20%20Corrigida.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/picos/arquivos/files/Monografia%20%20Corrigida.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2017.

LIMA, J. da S. **A importância do brincar e do brinquedo para as crianças de três a quatro anos na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2006.

LOPES, V. G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba: FAEL, 2006.

MACARINI, S., M.; V., M. L. **O brincar de crianças escolares na brinquedoteca**. In: **Revista Brasileira de Crescimento e desenvolvimento humano**, v. 16, n. 1 São Paulo: Portal de

Revistas USP, 2006. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S0104-12822006000100006>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para a educação infantil**: conceitos, orientações e práticas. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MENESES, M. S. **O lúdico no cotidiano escolar da educação infantil**: uma experiência nas turmas de grupo 5 do CEI Juracy Magalhães. 2009. Monografia. 2009. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-MICHELE-SANTOS-DE-MENESES.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

MENEZES, E. T. de. **RCN para a Educação Infantil**. Jan. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/rcn-para-a-educacao-infantil/>>. Acesso em 17 mar. 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, L. F. do; RODRIGUES, P. **O brincar como recurso pedagógico na aprendizagem das crianças de seis e sete anos**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Método de São Paulo. 2014. Disponível em: <http://famesp.com.br/novosite/wp-content/uploads/2014/tcc/famesp_lucia_fatima_do_nascimento.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

OLIVEIRA, E. **Formação de professores**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/formacao-de->

professores/>. Acesso em 07 mar. 2017.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Definição dos termos - Brinquedo, brincadeira e jogo**. Disponível em:

<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/definicao-dos-termos-brinquedo-brincadeira-e-jogo/35529>>.

Acesso em 16 mar. 2017.

SANTOS, E. A. do C. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC) Assunción – PY – Dissertação apresentada em 01/2010.

Disponível em:

<http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf>. Acesso em 17 Março de 2017.

SANTOS, S. M. P. dos. (Org.). **O lúdico na formação de professores**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Fontes, 2007.

O Plano de Ações Articuladas: desdobramentos na gestão da política educacional local

Vilma Aparecida de Souza

O presente capítulo buscou averiguar os desdobramentos dos conceitos de “regime de colaboração” e “*accountability*/responsabilização”, presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação e no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE/PMCTE) e no dispositivo legal Plano de Ações Articuladas (PAR), para a política local educacional, no contexto da prática do ciclo de política. Para isso, primeiramente, analisa-se o PAR como o principal dispositivo para a consolidação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, configurando-se como um mecanismo de apoio técnico e financeiro do governo federal para com os municípios e estados. Em seguida, considerando o cenário de ingerência empresarial, passa-se a analisar os desdobramentos do PAR na relação entre os entes federados e na gestão da política local. Em relação aos procedimentos metodológicos, recorreu-se à análise documental nos documentos do Ministério da Educação que tratam do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE/PMCTE) e do dispositivo legal Plano de Ações Articuladas (PAR).

Plano de Ações Articuladas (PAR): estratégias gerenciais no campo gestão educacional

No contexto do PDE, o Plano de Ações Articuladas (PAR) assume o papel de principal programa voltado ao planejamento da educação, como instrumento de gestão pública e educacional. O Decreto n. 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, traz um conjunto de medidas a serem operacionalizadas, principalmente no âmbito do PAR. A adesão dos gestores locais ao Plano de Metas é facultativa, no entanto, ao não aderir, o município deixa de arrecadar investimentos para a educação, uma vez que muitos programas e investimentos propostos pelo PDE vinculam-se ao PAR. Diante disso, os 27 estados e 5.563 municípios brasileiros aderiram ao Plano de Metas e passaram a elaborar o PAR, que passou a assumir um papel de destaque nos contornos da política educacional local, como instrumento de planejamento das secretarias de educação.

Segundo Krawczyk (2008), o PDE/PMCTE e o PAR, como um de seus dispositivos, passam a ser utilizados pelo poder executivo como estratégia para reverter as lacunas que dificultam a governança: o aumento significativo do número de municípios; a segmentação territorial constitutiva da educação pública; a diminuição da responsabilidade da União com a educação; a proposição de programas desarticulados entre si, voltados para a gestão escolar e a aprendizagem no ensino fundamental; a privatização da educação superior na década de 1990; a falta de um regime de colaboração no processo de municipalização; a necessidade da constituição de um sistema nacional de educação; os baixos índices de rendimento escolar na educação pública, dentre outros.

Em relação à metodologia adotada pelo PDE/PMCTE e pelo PAR, destaca-se a ausência de originalidade, uma vez que muitos dos instrumentos presentes no plano já são antigos, conhecidos das políticas educacionais brasileiras, como a vinculação entre avaliação, financiamento e gestão educacional e escolar (AMORIM; SCAFF, 2013). Nessa mesma direção, Krawczyk (2008) menciona que, desde os anos 1990, no contexto das reformas educacionais, a avaliação assumiu centralidade como instrumento principal de regulação, prevendo que os recursos acompanhassem os resultados satisfatórios. A novidade reduz-se à vinculação de recursos financeiros ao rendimento institucional, a partir de índices como o IDEB, à elaboração de planos de ação submetidos à apreciação e aprovação.

Já Araújo (2007) aponta que os fios condutores do PDE/PMCTE são antigos e já fizeram parte de políticas anteriores, ao manter a lógica de que o papel da União é o de estimular a produção da qualidade, por meio de comparação, classificação e seleção, uma “[...] continuidade do ideário pedagógico implementado nos anos FHC, baseado [...] nos processos de avaliação que estão centrados numa concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade” (ARAÚJO, 2007, p. 30). Além disso, permanece a lógica da descentralização, apregoada como um instrumento de modernização gerencial da gestão pública e como mecanismo para reparar as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos. Com isso, ela crítica a descentralização que foi efetuada a FHC deve ser reafirmada no momento atual (ARAÚJO, 2007).

Outra crítica ao PDE/PMCTE encontra-se no fato de esse plano ter sido arquitetado em razão de um distanciamento do

Ministério da Educação com os mais interessados, no caso os educadores. O PDE/PMCTE foi elaborado a partir de discussões com movimento empresarial “Todos pela Educação”, evidenciando a atuação de grupos empresariais no contexto de influência da política, interferindo nos objetivos e metas para a educação brasileira, os mesmos almejados pelas agências internacionais, no propósito de assegurar as condições para a continuidade da acumulação capitalista (SCAFF, 2007). Nessa rede de influência, o movimento do empresariado traz a demanda de planificações educacionais ao governo federal, tendo como foco a melhoria da qualidade da educação nacional, mantendo a perspectiva de planejamento como um instrumento gerencial, tão bem utilizado pelos organismos internacionais ao longo da história educacional no Brasil.

Segundo o MEC, o PAR, instituído pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, propõe um novo regime de colaboração entre União, estados e municípios, na busca de concertar a atuação dos entes federados sem ferir o pacto federativo (BRASIL, 2007a). Esse regime de colaboração envolve, primordialmente, a decisão política e a ação técnica, a partir de um compromisso firmado em 28 diretrizes estabelecidas em função de resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes, consolidado em um plano de metas que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica, tendo como finalidade a ampliação do IDEB. Nessa direção, a adesão ao Plano de Metas implica a validação dessas diretrizes e o compromisso dos gestores municipais com sua implementação no contexto da política local, a partir do PAR.

A influência empresarial nesse contexto de proposição de um planejamento estratégico como proposto com o Plano de Metas, pode ser evidenciada no texto do Relatório de Atividade do ano de 2008 do Movimento Todos pela Educação, que sugere a criação de um plano para a Educação:

Era preciso, também, ter *um plano para a Educação* que fosse de médio/longo prazo, que não fosse apenas um plano de governo, mas de Nação. Pensando nisso, foram definidos os três desafios iniciais do Todos pela Educação: *sensibilizar o governo para a elaboração de um Plano de Nação*, e não só de governo, para a Educação, que levasse o Brasil a alcançar as 5 Metas; mobilizar o País pela causa da Educação, aumentando a percepção da sociedade sobre a importância de uma Educação de qualidade; segmentar as 5 Metas em metas intermediárias anuais ou bienais, de forma que a sociedade pudesse acompanhar periodicamente os esforços governamentais nas três esferas (federal, estadual e municipal) para alcançá-las. No início de 2007, ano em que o presidente e os governadores de estados iniciavam um novo mandato, foi dado um importante passo rumo ao primeiro desafio do movimento *com a criação, pelo Ministério da Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. A iniciativa, que tinha como pilar central um programa denominado “*Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*”, corroborava os ideais defendidos pelo movimento e se caracterizava por ser um Plano de Estado e não de governo, conseguindo uma rápida adesão dos municípios e estados (TPE, 2008, p. 5, grifos nossos).

Desta maneira, a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação veio ao encontro dessas exigências do TPE, o que mostra que não se trata de “mera

coincidência” o fato de as metas do TPE estarem sustentando o Decreto n. 6.094/2007. Ao contrário, essa influência explica a ausência de interlocução com os educadores antes e durante a apresentação do PDE, sendo o empresariado o único interlocutor desse processo.

Nessa política, o PAR apresenta-se como o principal dispositivo para a consolidação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um mecanismo de apoio técnico e financeiro do governo federal para com os municípios e estados. Entretanto esse cenário de influência empresarial, na constituição do PDE/PMCTE, remete a um modelo de administração iniciado na década de 1990, um modelo de administração racional ou gerencial, que passou a ser o pilar do processo de redefinição dos Estados, em função do modelo econômico que se estabeleceu em âmbito global. Segundo Bruno (1999), nesse contexto, o processo econômico passa a ser definido por uma rede de agências reguladoras internacionais e grupos econômicos², configurados como centros de poder econômico e político, ultrapassando as decisões isoladas de qualquer país em particular.

Esse processo trouxe implicações para as políticas de cada país em específico. No âmbito da educação, por exemplo, esse modelo de administração impôs reformas que modificaram a gestão educacional e a gestão escolar, tendo como parâmetro o modelo gerencial, mecanismo que conduziu as instituições escolares a assumir modelos técnicos de planejamento que tomam o mercado como parâmetro de eficiência.

² Dentre essas agências reguladoras internacionais destacam-se Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, Empresas Globais, os conglomerados financeiros.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), esse modelo de planejamento assumiu importância decisiva na organização das ações do Estado brasileiro, em consonância com os contornos da ordem neoliberal, delineando um novo formato à gestão pública, por meio da Reforma do Aparelho do Estado. Nesse formato, a gestão pública assumiu contornos técnicos e soluções racionais para o enfrentamento dos problemas econômicos e sociais, fixando a noção de “eficiência” ao setor público mediante a consolidação de um Estado gerencial, compreendido como:

[...] aquele que pretende desenvolver uma gestão econômica eficiente e que, sem estar no mundo produtivo, pauta-se pela sua organização, portanto, incorpora a ideologia do mercado. Busca avaliar os resultados das políticas públicas que chegam aos cidadãos por meio das agências reguladoras nos âmbitos federal e estadual, baseadas no princípio da autonomia e da manutenção de relações equilibradas com o Governo, os usuários e as concessionárias dos serviços públicos (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 79).

O planejamento estratégico gerencial passou a ser utilizado como instrumento para conduzir as ações estatais de forma racional e transferindo para as administrações locais as responsabilidades do poder central, em nome da “descentralização”. Como parte dessa “política descentralizadora”, inserem-se os programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), como parte do programa Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola, em implementação desde 1998, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que integrava o programa Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola, assumiu a orientação funcional que impunha “atributos gerenciais” e “ferramentas de gestão” sobre a estrutura do sistema educativo, que passou a ser conduzido pelos imperativos próprios do mercado, como a ação orientada em função de resultados e produtos, a busca de racionalização de gastos e a eficiência operacional (FERREIRA; FONSECA, 2011).

Essa retrospectiva evidencia que o planejamento tem sido estabelecido como uma das estratégias utilizadas para conferir racionalidade ao papel do Estado e definir “as regras do jogo” na administração das políticas governamentais. Nessa linha de raciocínio, o planejamento estatal carrega em si uma carga de controle social que expressa a ideologia hegemônica do Estado, sendo um processo que “[...] começa e termina no âmbito das relações e estruturas de poder” (IANNI, 1993, p. 309).

No governo Lula (2003-2010), a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR) acompanha essa perspectiva de planejamento gerencial, bem como inaugura uma forma de planejamento sistêmico, mediante a “[...] adoção de um mecanismo que instaura um regime de colaboração entre os entes federativos” (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 80). O planejamento sistêmico encontra-se vinculado à estrutura do regime federativo e dos arranjos definidos a partir do movimento de centralização-descentralização administrativa e financeira. No âmbito da educação, a questão federativa foi retomada nos debates sobre a elaboração do PAR. O MEC propõe um regime de colaboração com estados e municípios,

sendo o PAR visto como o mecanismo jurídico para a concretização deste novo regime.

No que se refere ao enfoque de planejamento, o PAR estabelece o desenvolvimento de um conjunto de programas articulados com vistas a dar organicidade às ações educacionais, por meio de uma “proposta sistêmica”. Nessa perspectiva sistêmica, os municípios assumem o compromisso de melhorar a qualidade do ensino ofertado, tendo o IDEB como indicador do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007b). A seguir, será aprofundada a discussão sobre os desdobramentos do PAR na relação entre os entes federados.

O PAR como mecanismo de *accountability*/responsabilização

Embora o PAR tenha promovido uma mudança na relação entre a União e os entes federados, tendo em vista que os convênios pontuais foram substituídos por planos de caráter plurianual e multidimensional, elaborados por meio de diagnóstico de caráter participativo, construídos com a participação da sociedade e dos gestores locais, ainda não se pode afirmar que se tem concretizado o regime de colaboração.

No âmbito do PDE/PMCTE e do PAR, identifica-se a presença do princípio da subsidiariedade, que, distante de se concretizar o tão almejado regime de colaboração, são presenciadas iniciativas de “minipactos” que não incidem sobre a questão estrutural da organização da educação nacional, uma vez que, para que isso ocorra, faz-se necessário adotar

[...] duas medidas vigorosas do ponto de vista político e institucional: uma reforma tributária, que elimine as brutais desigualdades regionais, e a regulamentação do regime de colaboração, ou seja, duas medidas que alteram o modelo do federalismo brasileiro, do ponto de vista fiscal e do ponto de vista jurídico-político (ARAÚJO, 2010, p. 754).

Ao contrário de propor um regime de colaboração, Mendes (2011) menciona que o PAR pode se tornar um instrumento regulatório, por ser este um mecanismo encontrado pelo governo central para regular a própria relação entre as esferas governamentais.

Com relação ao recurso financeiro não é suficiente, a escola precisa de muito mais. E quem sofre mais são os municípios mais carentes. Nem todas as ações que colocamos em nosso plano de ação recebem ajuda financeira do governo estadual ou federal. Ao contrário, parece que a maioria é de responsabilidade do prefeito. Então, é como se o PAR fosse um atestado em que assumimos responsabilidades que, muitas vezes, não temos condições de cumprir. Muitos programas sugeridos no Guia de Tecnologias, por exemplo, pensamos em adotar aqui no município, mas vamos deixar para o próximo ano, pois muitos desses programas não contam com recursos do MEC, mas é o município que tem que arcar com as despesas. Então, o PAR deixa a desejar no repasse de recursos em algumas ações importantes que queríamos realizar, mas não temos recursos suficientes para tudo. (Entrevista - Secretário de Educação).

Dentre as ações do PAR e levando em conta a realidade de cada estado ou município, o Manual indica quatro formas de tratamento, sendo:

-ações que contaram com o apoio financeiro do MEC;

- ações que contarão com o apoio técnico do MEC;
- ações executadas diretamente pelo ente participante do Compromisso;
- ações que ainda não contam com formas definidas de apoio (BRASIL, 2008, p. 3).

Após a elaboração do conjunto de ações de acordo com as necessidades apontadas nos indicadores do diagnóstico, conclui-se a elaboração do Plano de Ações Articuladas, que deve ser encaminhado ao Ministério da Educação, para que possa ser avaliado e aprovado. Uma vez analisado e aprovado, o MEC disponibiliza financiamento e suporte técnico para apenas parte das ações. As ações que devem ser executadas diretamente pelo ente participante do Compromisso, ou seja, o município traz à tona uma das dificuldades enfrentadas no município investigado, conforme depoimento do Secretário Municipal de Educação: a falta de contrapartida do município.

Já em relação às ações que demandam apoio financeiro que não contam com formas definidas de apoio, Camini (2009) alerta que essa última categoria representa uma brecha para parcerias com outros setores da sociedade, como o setor privado.

Em relação às principais dificuldades encontradas no município investigado na elaboração e execução do PAR, os dados das entrevistas com o técnico da SME e com o Secretário Municipal de Educação, evidenciaram muitos aspectos sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 01 – Dificuldades na Elaboração e Execução do PAR

ASPECTOS REFERENTES ÀS DIFICULDADES NO PAR
Ausência de atendimento ou atendimento parcial pelo MEC no acompanhando de programas ou ações de sua responsabilidade, tanto de assistência técnica, como de assistência financeira.
Ausência de assistência financeira do MEC na maior parte das ações do PAR.
Excesso de ações que devem ser executadas diretamente pelo município.
Omissão do MEC na colaboração de ações prioritárias para o município, como a valorização dos profissionais da educação.
Dificuldades de ordem técnico-administrativa ou operacional. Ausência de profissionais especializadas para executar as ações.
Falta de articulação da SME com outros setores da prefeitura, como a Secretária de Administração e a Câmara de vereadores para aprovação de leis importantes para a concretização de algumas ações.
Mudanças nos cargos de confiança, como o cargo de Secretário Municipal de Educação, o que dificulta a continuidade das ações do PAR.
A falta de recursos ou a impossibilidade de prever recursos na lei orçamentária para execução de ações do PAR.

Fonte: Dados de pesquisa (2010-2013).

Diante de todos esses aspectos elencados no Quadro 25, desvela-se a necessidade de ações focalizadas para investimento de recursos técnicos e financeiros da União no município analisado, no intento de superar os problemas educacionais prioritários diagnosticados em âmbito local. Percebe-se que a maioria desses problemas elencados nos dados das entrevistas denuncia que há de se cuidar primeiramente de problemas de ordem estrutural que esbarram na questão orçamentária e na regulamentação do regime de colaboração.

Em relação ao regime de colaboração entre os entes federados, os depoimentos do técnico responsável pelo PAR no município investigado e do Secretário Municipal de Educação mostram que tal relação, muitas vezes, não é totalmente alicerçada de acordo com os pressupostos do federalismo cooperativo.

O PAR não contribui para relações mais democráticas. Na verdade, temos uma política de responsabilização. Não tem nada de democrático, não! É tudo imposto mesmo, tudo de cima para baixo, e a base cumpre. Aumentou uma responsabilização e cobrança dos municípios com o PAR. Aumentou sim, tem mais cobrança, muito mais responsabilidade para o município, para as escolas e para o professor. É uma relação autoritária e de cobrança. Depois do PAR, temos que prestar contas do IDEB e cumprir as metas do Termo de Compromisso, sem muitas vezes termos condições para isso. Mas, mesmo assim, melhor com ele do que sem ele. (Entrevista - Técnico da SME).

Verificando esses depoimentos, verifica-se que o PAR, no município em questão, vem sendo utilizado como um mecanismo de monitoramento da União e fiscalização de metas, deturpando-se o sentido do regime de colaboração, que

pressupõe ações articuladas entre a União e os demais entes federados. Os dados das entrevistas mostram que o PAR, apesar de ter em sua nomenclatura o termo “ações articuladas”, encontra-se distante de promover a colaboração de fato, limitando-se aos mesmos pressupostos que sustentaram, historicamente, as políticas sociais brasileiras, ou seja, a descentralização pela via da desconcentração, o que faz com que estados e municípios sejam responsabilizados pela oferta de serviços como a educação. O PAR vem se materializando em um plano que acarreta a responsabilização, quase que exclusiva do ente local, pelo sucesso ou fracasso das ações e metas a serem atingidas, eximindo a União e atribuindo a ela apenas a tarefa de fiscalização.

Pode-se afirmar que o cerne da questão, ou seja, a questão fiscal dos municípios brasileiros, que se configura como uma das principais lacunas para a efetivação de um regime de colaboração entre os entes federados, não foi considerado na política do PDE/PMCTE/PAR. Essa lacuna somente será minimizada com modificações substanciais nas transferências de impostos em favor destes, por meio de uma reforma tributária que modifique o atual cenário de repartição de recursos financeiros entre os entes federados brasileiros, o que não será resolvido com repasses insuficientes para parcas ações do PAR.

Além disso, vale destacar que esse novo arranjo proposto pelo PAR pode representar, na linguagem política, uma face de um movimento de “governança em rede”, ou seja, de uma heterarquia que sinaliza uma nova “arquitetura de regulação”. Um movimento de governança que não implica um esvaziamento do Estado, mas, sim, “[...] um preenchimento exercido por meio de uma manipulação estudada das condições e possibilidades sob as quais as redes operam e do uso

cuidadoso, estratégico, de controles financeiros e alocação de recursos” (BALL, 2013, p. 188). Nesse movimento de governança, as metas e seu cumprimento por parte dos entes federados pactuantes do PDE/PMCTE/PAR passam a ser monitorados por meio do acompanhamento da execução do convênio mediante relatórios ou visitas da equipe técnica do MEC. Essas metas e seu cumprimento são monitorados também pelos dados do IDEB, eleito, nessa arquitetura política, como principal indicador para aferir a qualidade da educação nas circunscrições locais que aderiram ao PMCTE e formularam seus PARs. Diante disso, tal arquitetura sugere uma relação gerencial da União com os municípios, ao estabelecer uma relação direta com estados e municípios, que, embora se proponha assegurar um regime de colaboração, pode traduzir-se em instrumento regulatório. Os depoimentos dos entrevistados sugerem, ainda, que o PAR concorre para a manutenção de um federalismo não cooperativo pela qual a ação coordenadora encontra-se centralizada na União. O PAR, considerando a proposta de consolidar um regime de colaboração, distancia-se dessa medida e parece aproximar-se mais do princípio da desconcentração monitorada.

Além disso, para Mendes (2011), presencia-se o não cumprimento dos papéis definidos pela Constituição e uma forte ingerência da União sobre os entes federados subnacionais, o que não leva em conta a autonomia dos municípios, mas, sim, reforça a de dependência destes, uma vez que:

No caso específico das políticas educacionais, este processo de não cumprimento dos papéis definidos para cada ente federado pela CF/88, bem como da ingerência de uns sobre os outros têm sido uma constante, haja vista que o entendimento dominante é o de que as políticas sejam elaboradas em âmbito federal para serem

implementadas/executadas em âmbito local por Estados e municípios sem que, no entanto, seja feita uma avaliação prévia de condições infraestruturais (e muitas vezes também sociais, culturais e políticas) necessárias para esta responsabilização/execução (MENDES, 2011, p. 6).

Esse cenário provoca a responsabilização de gestores locais e das próprias unidades escolares, pelo cumprimento das ações e com a solução de todos os males da escola pública, como um efeito cascata alimentado pelo monitoramento pela União e desembocando no “chão da escola”, por meio de mecanismo de prestação de contas que interfere na gestão da escola e no trabalho docente.

Considerações Finais

As reflexões realizadas demonstraram que o PAR não conseguiu promover a colaboração de fato, perpetuando os vícios enraizados historicamente nas políticas sociais brasileiras, ou seja, a descentralização pela via da desconcentração, vícios que levam a responsabilizar estados e municípios pela oferta de serviços como a educação, sem a garantia das condições e recursos necessários. Dessa forma, tais análises contribuem para repensar ações políticas como o PAR e sua atuação na política local, com vistas a superar o vício histórico que acarreta a responsabilização quase que exclusiva do ente local pelo sucesso ou fracasso das ações e metas a serem cumpridas. Tais análises sugerem, também, que, para o equilíbrio dessa relação intergovernamental em relação ao PAR, faz-se necessário que debates sejam feitos na direção de superar as lacunas e os vícios na relação entre os entes federados, com vistas a consolidar

políticas a partir de relações horizontais e que reconheçam as peculiaridades locais e preservem a autonomia dos entes federados. Por meio da lógica de responsabilização/*accountability* e de avaliação de resultados, foi possível verificar que o PDE/PMCTE, anunciado pelo MEC em prol de um regime de colaboração entre os entes federados, e o PAR, dispositivo específico para esse fim, distanciaram-se dessa proposta anunciada, no contexto da prática. No município investigado, as análises mostraram que o PDE/PMCTE e o PAR vêm sendo utilizados como estratégia de monitoramento da União e fiscalização de metas, afastando-se do real sentido de um regime de colaboração, que pressupõe ações articuladas entre a União e os demais entes federados.

No entanto, é necessário pensar as contradições inerentes ao PAR no contexto da prática. Por muito tempo vigorou a crítica de que a União deixou órfã a Educação Básica, transferindo essa responsabilidade para os demais entes federados, o que foi, muitas vezes, utilizado como argumento para explicar o descaso com essa etapa da Educação Nacional, tendo em vista as discrepâncias econômicas e políticas dos estados e municípios. Com o PAR a União reverte essa posição de omissão, assumindo certo protagonismo com a Educação Básica, por meio dessa articulação com os entes federados. No entanto, os depoimentos mostram que essa atuação da União tem se convertido em mecanismo de controle, considerando a inércia dos entes subnacionais no processo de materialização do PAR e de ingerência, nesse caso, da União. Essa subserviência local pode ser interpretada como uma anulação da capacidade deliberativa no âmbito de sua competência, consolidando um gerencialismo que leva a reforçar mecanismos de responsabilização (*accountability*). O município, diante da adesão aos programas oferecidos pelo MEC, abandona a

possibilidade de definir os rumos próprios da política educacional local e assume o compromisso com os princípios e metas definidos pela União.

Resta ponderar se o PAR, nesse processo, faz com que o município seja responsabilizado por ações sem a preocupação de averiguar se há no seu interior recursos disponíveis para isso. É preciso considerar que tal arranjo faz com que o governo local assuma compromissos com a educação municipal a partir da realidade apontada no diagnóstico do PAR. Contudo, o governo federal precisa também cumprir com seus compromissos de natureza técnica e financeira, no sentido de assegurar condições para que se concretize no contexto da prática o tão propalado regime de colaboração entre os entes federados. Por fim, resta destacar que o PAR corre o risco de, apesar da articulação e colaboração entre a União e os municípios, não conseguir suplantar o obstáculo no que tange à ampliação dos recursos financeiros, aspecto nodal que emperra o cumprimento do regime de colaboração entre os entes federados.

Referências

ARAÚJO, L. **Os fios condutores do PDE são antigos**. 2007. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>>. Acesso em 17/07/09.

ARAÚJO, G. C. de. Constituição, federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas da organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.

31, n. 112, p. 749-768, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 dez. 2012.

BALL, S. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIM, Luís Armando. **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007b.

_____. Ministério da Educação. **Compromisso Todos pela Educação: passo a passo**. Brasília: Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2008.

BRUNO, L. E. N. B. Reestruturação Capitalista e Estado Nacional. In: Dalila Andrade Oliveira. (Org.). **Política e Trabalho na Escola**. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 6-19.

CAMINI, Lúcia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva**, Jun 2011, vol.29, no.01, p.69-96.

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, dez. 2008.

MENDES, Danielle Cristina de Brito; GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua implementação no contexto federativo brasileiro. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 293-308, jul./dez. 2011.

SCAFF, E. A. S. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, DF, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2008**. São Paulo, Todos pela Educação, 2008.

Capítulo 4

Reflexões sobre a docência na Educação Infantil

*Gleicy Cristina Oliveira
Fernanda Duarte Araújo Silva*

Introdução

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa realizada no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e tem como objetivo identificar quais são as concepções sobre formação docente de profissionais que atuam na Educação Infantil da rede pública de Ituiutaba/MG.

Os questionamentos que permearam a construção desta pesquisa foram: O que professores que atuam na Educação Infantil da cidade de Ituiutaba/MG e região pensam sobre a formação profissional que vivenciaram? Quais são, segundo os sujeitos pesquisados, as possibilidades de formação nas instituições onde atuam? Quais as principais dificuldades encontradas por esses sujeitos para participarem de uma formação permanente na área educacional? Na sequência, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa.

Os caminhos percorridos...

Para o desenvolvimento deste artigo, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a trajetória histórica da formação de professores até a atualidade, com o intuito de compreender os principais aspectos atinentes ao tema abordado nessa pesquisa. Em se tratando da construção dos dados, utilizamos o questionário como instrumento.

Nosso universo de pesquisa foi de 30 professores que atuam na Educação Infantil da rede pública de Ituiutaba/MG e região, especificamente para docentes que participaram de um curso de formação continuada ofertado em 2016 pela FACIP/UFU, intitulado “Educação Infantil: Muitos Olhares”. Visava-se, pois, oferecer uma formação continuada, com momentos de trocas de conhecimentos, para que os participantes pudessem refletir sobre a prática docente e, ao mesmo tempo, possibilitar a construção de novos saberes, relacionando a teoria com a prática realizada em sala de aula.

A seguir destacamos alguns resultados encontrados na pesquisa sobre a formação docente, além de alguns de seus encontros e desencontros no desenvolvimento profissional de sujeitos que trabalham na Educação Infantil.

Alguns resultados...

Nesse momento salientamos as análises tecidas por meio do questionário. Apesar de o curso possuir 30 sujeitos matriculados, só obtivemos o retorno de 13 questionários,

constituídos por 19 questões, em que 10 se relacionavam ao perfil dos profissionais e nove, à formação docente.

Todos os sujeitos que se propuseram a responder o questionário são do sexo feminino, com idade entre 24 e 49 anos, em que 12 possuem formação em Pedagogia e um, em Normal Superior. Somente um participante argumenta ter cursado pós-graduação, sem especificar a área; ademais, doze cursistas são atuantes em salas de aula na Educação Infantil e uma trabalha como supervisora na Educação Infantil. As identidades das envolvidas na pesquisa foram preservadas por questões éticas.

A priori, questionamos sobre a graduação, especificamente se tiveram disciplinas que discutiam a Educação Infantil e se consideravam que elas contribuíram com suas práticas. Doze cursistas responderam que sim e enfatizaram a importância dessa formação para refletir sobre a prática, como podemos perceber em algumas falas relatadas abaixo:

Sim. Com certeza a teoria estudada foi fundamental para nortear minha prática (Sujeito 1).

Sim. As disciplinas trouxeram discussões (teorias) que foram essenciais para compreender melhor o desenvolvimento das crianças, as fases que cada criança passa e também para compreender como deve ser o funcionamento e a rotina (ludicidade) das crianças nessa etapa da educação (Sujeito 2).

Por meio desses discursos constatamos que, na concepção dos sujeitos pesquisados, a formação os possibilitou compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil e ao lúdico, além de contribuir com a relação entre teoria e prática que, segundo Freire (1996), são indissociáveis: a partir da teoria, o professor deixa de ser um mero objeto de

investigação e se torna o próprio sujeito desta, tornando-se crítico e reflexivo nas suas ações, o que permite ressignificar sua prática, além de se configurar como um agente de mudanças. Vale dizer que tivemos somente uma resposta contrária sobre a importância de uma formação inicial para atuar na Educação infantil: “Não acredito nisso. A teoria se difere da prática em todos os sentidos” (Sujeito 6).

Como dito anteriormente, o saber docente não é formado apenas da prática, como também nutrido pelas teorias da educação, ou seja, a teoria e a prática são indissociáveis. Isso é chamado de práxis, em que a educação, qualquer que seja, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. Assim, Freire (1996), salienta que a teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria se torna ativismo, mas, quando elas se unem, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade – a interação entre esses saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória. Convém salientar que a discussão sobre a interação entre teoria e prática ainda é bastante vasta, e, apesar de estudos sobre tal temática, na realidade ainda encontramos alguns profissionais da educação que estão num estágio incipiente a respeito da práxis.

Nas palavras de Giroux (1988), a resistência à concepção e assimilação da educação como práxis justifica-se por implicações da racionalidade técnica, o que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. Portanto, entendemos que alguns professores são apenas executores de tarefas, seguindo um currículo previamente elaborado por um sistema que nem sabem o que é e nem de onde vem.

Entretanto, o exercício do trabalho docente requer preparo, construção e continuação de saberes que não se esgotam no curso inicial de formação docente, assim como uma formação teórica para que o educador possa entender sua prática, tornando-as indissociáveis à “práxis” pela trajetória profissional. Nesse sentido, Freire (1996, p.25) assevera que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Posteriormente, perguntamos aos cursistas se eles participam de cursos de formação continuada sobre Educação Infantil e o que acharam do último curso realizado, com exceção do que estavam cursando no momento em que responderam aos questionários. Todos responderam que participam de cursos de formação continuada, mas, dos 13 questionários respondidos, somente três comentaram as contribuições que tiveram em participar do último curso. Os demais sujeitos não justificaram suas respostas, conforme as falas abaixo:

Sim, pertinente à minha atuação, pois foi sobre a importância do brincar na Educação Infantil (Sujeito 1).

Sim. O último curso me fez compreender a necessidade de trabalhar de forma diferenciada (lúdica), respeitando o tempo e as limitações de cada aluno (Sujeito 2).

Sim. Foi bom, pois abordou muitos jogos tradicionais (resgate) (Sujeito 8).

É possível verificar nessas falas a valorização de uma formação que permita pensar o lúdico no cotidiano das instituições escolares, atinente a uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. O conceito de atividades lúdicas está relacionado aos jogos e ao ato de brincar – este, de acordo com Vygotsky (1987), é uma atividade humana criadora que utiliza a imaginação, a fantasia e

a realidade que interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, expressão e ação pelas crianças.

Diante disso, compreendemos a importância em destacar nos cursos de formação que as brincadeiras lúdicas precisam estar cada vez mais presentes nas escolas. Nesse sentido, o ato de brincar é fundamental para a saúde física, emocional e intelectual do ser humano.

Sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, Kishimoto (2002, p.150) afirma que as crianças, quando brincam:

[...] aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo. Uma educação que expõe o pré-escolar aos contos e brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessários ao aparecimento do simbolismo.

O brincar possibilita à criança se deparar com situações que envolvem a socialização, a descoberta da existência de seu próprio corpo e a construção da consciência e da busca pelo outro, reconhecendo a necessidade de companhia.

Também questionamos, aos sujeitos pesquisados, sobre a área da Educação Infantil que precisa ser contemplada em cursos de formação continuada. Destacamos algumas falas:

A infância na escola, onde as crianças sejam vistas como tal, posteriormente como alunos (Sujeito 1).

As políticas públicas (Sujeito 3).

O planejamento. (Como planejar) (Sujeito 5).

Nesses termos, percebemos que tais profissionais estão interessados em teorias que os ajudem na realização e reflexão acerca da prática docente. Portanto, entendemos que a formação continuada é de extrema importância e, conforme Micarello (2005, p.144), “o ‘poder transformador’ da teoria está diretamente ligado à possibilidade de os indivíduos fazerem uma reflexão crítica, tanto sobre os pressupostos teóricos quanto sobre os desafios que se colocam na prática”.

A prática docente e o processo de formação que lhe é pressuposto e que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores requerem a mobilização dos saberes teóricos e práticos, capazes de propiciar o desenvolvimento das bases. Desse modo, eles investigam a própria atividade e, a partir dela, constituem os seus saberes num processo contínuo.

Indagamos aos cursistas se eles possuem algum benefício da instituição onde trabalham, por frequentarem a formação continuada, e, em caso positivo, quais seriam esses benefícios. Ao analisarmos as respostas, notamos que apenas três cursistas responderam que recebem algum tipo de benefício por participarem de cursos de formação, como podemos conferir em algumas falas:

Sim, contribuição para o transporte (Sujeito 4).

Sim, salarial, e horários vagos para os estudos. Esclarecendo: trabalho em duas escolas, pública e privada; porém, este incentivo vem da escola privada (Sujeito 8).

Sim, na avaliação anual. Contagem de pontos de dois em dois anos tem progressão (Sujeito 11).

Consideramos pequeno o número de sujeitos que recebem algum tipo de incentivo de formação das instituições que atuam. Ainda sobre esses incentivos, constatamos que 10 dos cursistas responderam não receber nenhum benefício por participarem de cursos de formação continuada, conforme a fala de três indivíduos que justificaram a resposta:

Não, sou somente contratada. Os professores efetivos recebem benefício (Sujeito 2).

Não. Por isso, às vezes prefiro ficar na sala “aguentando” os alunos do que ficar ouvindo um monte de blá, blá, blá (Sujeito 6).

Não. Até entendo a importância de se qualificar, mas, devido ao cansaço e à falta de tempo, quase não participo de cursos de formação (Sujeito 13).

De fato, os profissionais ficam desmotivados pela falta de incentivo e desvalorização da profissão docente. Libâneo (2010, p.77) salienta que:

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade dos saberes envolvido presentemente na sua formação profissional, precisaria da sua formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional.

Identificamos que esses docentes podem até reconhecer a relevância de participarem de cursos de formação, porém, devido a duplas jornadas por decorrência de salários baixos e difíceis condições de trabalho, ficam impossibilitados de realizar participar plenamente.

De certa forma, é difícil avançar na carreira docente vivendo esse contexto de desvalorização. Ainda sobre essa questão, Libâneo (2010, p. 43) aponta que:

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono de sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso.

Ainda perguntamos se a escola onde atuam oferece cursos de formação. Como podemos perceber nas falas, esses cursos não são ofertados em nenhuma das instituições, e sim discussões “amplas” nos horários de módulo. Apenas a Prefeitura de Ituiutaba e a Superintendência de Ensino oferecem alguns cursos, e somente três sujeitos justificaram suas respostas:

Não. Porém, participo de cursos oferecidos pela prefeitura (Sujeito 1).

Não. A Secretaria Municipal de Educação oferece alguns cursos, porém são poucos (Sujeito 2).

Não. Somente trocas de experiências e estudos nos módulos, sem muito aproveitamento (Sujeito 6).

Apesar das dificuldades desses profissionais, seja pelo cansaço excessivo ocasionado por duplas jornadas de trabalho e/ou desmotivação pela desvalorização da profissão docente, ainda existe algum tipo de formação sendo desenvolvido.

Discutir a formação continuada nas instituições educativas implica considerá-la um espaço privilegiado para a reflexão, a construção dos saberes dos professores e sua relação com a prática pedagógica.

Dessa maneira, a formação continuada pode oferecer alguns conhecimentos que possibilitam ao professor analisar o que encontra no contexto escolar e na sala de aula, ainda que de forma precária e fragmentada. Cumpra dizer que compreendemos o professor como sujeito de sua própria aprendizagem.

Para Veiga (2009, p. 25), a formação a professores implica em:

Compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar as questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica.

Qualificar os profissionais significa instigá-los a se conhecer e se aprofundar num movimento permanente e sistemático de construção do conhecimento, como construtor do próprio saber na formação continuada.

Por meio dos dados obtidos, verificamos, de um modo geral, que os cursos de formação devem contribuir significativamente para a construção de conhecimentos e aprendizagens significativas de cada sujeito, somando experiências e práticas de diferentes concepções. A formação não deve se constituir como uma receita pronta e acabada, mas como trocas de conhecimentos e metodologias e, com elas, os cursistas devem repensar suas práticas pedagógicas no interior das instituições onde atuam.

Considerações Finais

Com este trabalho, tencionamos identificar as concepções sobre formação docente de profissionais que atuam na Educação Infantil da rede pública de Ituiutaba/MG. A análise dos dados nos permitiu compreender que os sujeitos pesquisados possuem a concepção de que a formação é importante para atuar nos espaços educativos.

Após os estudos tecidos neste artigo, compreendemos a relevância de uma formação docente de qualidade para os profissionais, de modo que eles sejam professores políticos, pesquisadores, reflexivos e problematizadores, que articulem teoria e prática num movimento de reflexão-ação-reflexão acerca da práxis pedagógica.

Identificamos as dificuldades encontradas por esses sujeitos para participarem de formação continuada. Uma desmotivação permanente devido a longas jornadas de trabalho e desvalorização profissional, impossibilitando-os de se aperfeiçoarem, em que passam a ficar acomodados e sem perspectivas. Sobre as possibilidades de formação, constatamos a falta de incentivo para os cursistas participarem de algum tipo de formação, mas eles reconhecem a importância do aperfeiçoamento para a atuação nos espaços escolares.

Portanto, concluímos que a formação continuada deve ser um espaço de interação, em que os profissionais se reúnem para discutir práticas e enriquecerem mais ainda seus conhecimentos, pois atualmente sabemos que o professor não é o detentor do saber, e sim um eterno aprendiz. Assim, a esses profissionais é permitido se apropriarem dos próprios processos

de formação, com um sentido real no quadro de suas histórias de vidas.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo, Cortez, 2008.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural.** Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e Desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: M. L. de A. M. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002, p.107-116.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MICARELLO, H. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática”? In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo, SP: Ática, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A formação, o currículo e o processo de globalização: pontos e contrapontos

*Raimunda de Fátima Neves Coêlho
Ana Luisa Nogueira de Amorim*

O presente tempo histórico marcado pelas transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, em consequência dos processos de globalização, afeta a sociedade e o nosso país. Nesse tempo, convivemos com duas realidades aparentemente harmoniosas: uma virtual e outra colada à prática social concreta.

A realidade dita virtual é constituída do produto de desenvolvimento tecnológico, e a realidade social, assinalada por exploração do homem, exclusão social e fome, ou seja, pelos antigos problemas que perseguem a humanidade, ultrapassam fronteiras e revoluções e contrastam com a riqueza e o desenvolvimento.

Vivemos um momento de constatações dolorosas que encaminham a humanidade para a violência, a guerra e a insegurança social. Enfim, um tempo ambíguo e paradoxal, de anulação e negação das capacidades humanas. Diante desse cenário de contradições, educadores são desafiados a responder de forma competente aos reclamos da sociedade contemporânea com decisões firmes e ousadas, comprometidos com o processo de formação do cidadão.

Definir novos conceitos e práticas de ensino que possam contribuir para o processo de formação do cidadão se tornou condição necessária à compreensão crítica da realidade, face às mudanças observadas no contexto do capitalismo, em decorrência dos postulados do ideário neoliberal. A partir de um olhar mais atento sobre a realidade, torna-se fácil entendermos que o capitalismo em sua versão neoliberal consegue exercer, por meio de seus aparatos ideológicos, um poder de subordinação e controle dos destinos da humanidade.

No campo educacional, podemos afirmar que o neoliberalismo leva às últimas consequências a retirada do sentido humanista creditado à formação, produzindo um reducionismo das funções que, no âmbito do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), define o modelo educativo como restrito à escola, constituindo-se um modelo que ignora outros espaços educativos e modalidades de ensino.

Para isso, o ideário neoliberal, com vistas a reoxigenar o fôlego do capitalismo, impõe, sobretudo pela escola, a crença de que só resta ao mundo se ajustar às regras da reestruturação produtiva nos moldes da globalização e de que, hoje, a escola tem de ser repensada, projetada para a satisfação das necessidades competitivas ditadas pelo mercado. Assim, tem-se tornado frequentes as críticas a respeito da formação, frente ao descompasso com as exigências e necessidades da sociedade.

Ao considerar as transformações ocorridas no mundo do trabalho, em curso nas últimas décadas, evidenciam o distanciamento entre a formação e as necessidades do momento atual. Com a revisitação aos modelos de produção, vale dizer que, até a década de 1970, imperava na produção o modelo fordista-taylorista, em que a formação deveria capacitar os

indivíduos para o exercício de determinada profissão. Dessa forma, ela teria um caráter predominantemente informativo e limitado, pois não se exigia do trabalhador um pensamento crítico e uma capacidade inventiva.

Nas últimas décadas, com a revolução informacional, instaura-se no mundo do trabalho um novo modelo produtivo, caracterizado por incorporação da ciência e da tecnologia à produção, flexibilidade e descentralização, exigindo outro tipo de formação na perspectiva do modelo denominado toyotismo.

O modelo toyotista caracteriza-se pela multifuncionalidade. Nele, o indivíduo se torna polivalente, capaz de exercer várias funções a partir de uma qualificação maior, o que revela em aumento da exploração do trabalho, seja pela utilização de várias máquinas ou pelo tempo utilizado na confecção do produto (o mais rápido possível).

Segundo esse pensamento, a formação deverá ser voltada ao desenvolvimento de competências específicas, para criar pessoas empregáveis de acordo com as necessidades do mercado. Isso justifica a pedagogia do Banco Mundial (BM), exigindo uma formação que permita ingressar na globalização, aumentar a competitividade da economia e aprimorar competências e habilidades de caráter técnico e organizacional.

Dessa nova realidade decorre uma nova compreensão das relações entre formação e trabalho, em que o cenário da formação profissional é marcado pela polarização de competências definidas pelo sociólogo português Santos (1999, p. 20) como “[...] espírito crítico, criatividade, disponibilidades para a inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipe e a capacidade de negociação [...]”.

Novos conceitos e competências no processo de formação do cidadão, como polivalência, flexibilidade, criatividade, ficam subordinados à lógica do mercado do capital, constituindo-se elementos-chave de produtividade e competitividade num contexto de crise capitalista. Com o processo de formação atrelado ao fenômeno da globalização bastante presente em nosso cotidiano, indagamos: Como formamos cidadãos capazes de se contraporem à política de atendimento, às demandas e necessidades subordinadas à lógica do mercado?

A esse respeito, o geógrafo Santos (2000) considera a existência de um mundo globalizado como perversidade, referente à destruição do processo de vida do homem, em que o desemprego se torna crônico, a pobreza aumenta, as classes médias perdem em qualidade de vida e a fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes – a perversidade se instaura a partir dos comportamentos competitivos que caracterizam a formação; e o outro mundo, construído mediante uma globalização mais humana, caminha na direção de primar pela igualdade de valores e direitos entre seres humanos e pelo respeito à diversidade e às diferenças.

Assim, podemos distinguir uma globalização competitiva de uma possível globalização cooperativa e solidária. A primeira é subordinada às leis do mercado, e a segunda se subordina aos valores éticos e à espiritualidade humana, ou melhor, se volta aos interesses humanos, e não exclusivamente aos interesses do mercado.

Diante do fenômeno da globalização, não podemos perder de vista a crise que as sociedades enfrentam como reflexo dessa ideologia. O processo de crise global tem se tornado permanente, evidenciando-se por meio de fenômenos globais

neste ou naquele país. A atual realidade parece se apresentar cada vez mais complexa, sendo representada pela chamada globalização no plano econômico e, ao mesmo tempo, pela universalização da miséria, do sofrimento e da danificação da vida humana no plano social.

Embora a crise esteja instaurada, a convivência com seus efeitos os naturaliza e os transforma num estado inerente ao próprio tempo. Parece que conviver com os problemas dos dias de hoje se tornou a única condição, não existem alternativas. Como, então, nos contrapormos a essa ideologia de globalização?

O sociólogo Santos (1999, p. 323) aponta a utopia como solução diante da crise de ordem social, na perspectiva de pensar a desordem verdadeiramente emancipadora, sendo “[...] a exploração de novas possibilidades e vontade humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar [...]”. Dessa forma, concordamos que a solução estaria na utopia, quando se recusa a subjetividade do conformismo e se cria a vontade de lutar por alternativas. Nessa luta por alternativas, é necessário construirmos um paradigma emergente que traga respostas satisfatórias para os desafios que convivemos no século XXI.

Neste século, somos desafiados a pensar o mundo como uma sociedade global, em que as Ciências Sociais começam a se debruçar sobre os desafios empíricos, metodológicos, históricos e teóricos de uma sociedade que passa a exigir novos conceitos, outras categorias e diferentes interpretações. Essa realidade que enfrentamos é atravessada por movimentos de integração e fragmentação, e não podemos, nessa era do globalismo, deixar

de conviver com inúmeras diversidades e desigualdades que perpassam o mundo.

Destacam-se nesse cenário os fenômenos de aceleração do processo de globalização e o papel desempenhado pela formação na sociedade do conhecimento, frente ao atual padrão de desenvolvimento mundial, aspectos permeados de ambiguidades e conflitos de interesse.

Posto isso, é necessário tratar da compreensão do fenômeno da globalização na percepção dominante, em que, segundo Lastres e Albagli (1999), disporíamos de um mundo sem fronteiras com mercados (de capitais, informações, tecnologias, bens, serviços) e estaríamos efetivamente globalizados.

Nessa perspectiva, Lastres e Albagli (1999, p. 11) argumentam que “[...] a globalização é apresentada como um mito, um fenômeno irreversível sobre o qual não se pode intervir ou exercer influência”. Eles acrescentam que o discurso dominante apregoa que toda nação, empresa ou indivíduo não se tornará um perdedor, desde que deseje ser o mais inserido, articulado e competitivo possível no cenário global.

Logo, a globalização que permeia o século XXI é uma realidade em que, segundo Ianni (2001), o local e o global se determinam reciprocamente, às vezes de modo congruente, desigual e até desencontrada, misturando-se singularidades, particularidades e universalidades. Nesse sentido, a globalização vista na dimensão do local e global é definida por Ianni (2001, p. 243) como:

[...] a intensificação das relações sociais em escala mundial que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos

ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e espaço [...].

Para esse autor, a globalização diz respeito a “todos os processos por meio dos quais os povos do mundo são incorporados em uma única sociedade mundial, a sociedade global [...]”. Nesse horizonte, a sociedade global se constitui como “totalidade problemática, complexa e contraditória, aberta e em movimento” (IANNI, 2001, p. 148).

Então, numa sociedade globalizada, o local e o global estão, ao mesmo tempo, distantes e próximos, por serem diversos e iguais. As identidades se multiplicam, as articulações e as velocidades se desterritorializam e se reterritorializam em outros espaços, com significados diferentes. Estando na condição de um todo emaranhado, o mundo se torna dialeticamente ora complexo, ora simples, ora micro e macro, onde vivemos situações conflitantes, antagônicas e, paradoxalmente, convergentes.

Nesse processo dialético, as noções de espaço e tempo estão sendo revolucionadas, pois, como assevera Ianni (2001, p. 250), “[...] os tempos são globais, mas não há um tempo mundial. O espaço se globaliza, mas não é mundial como um todo, senão como metáfora. Todos os lugares são mundiais, mas não há um espaço mundial. Quem se globaliza, mesmo, são as pessoas e os lugares”. Com a globalização, as categorias tempo e espaço são abaladas, e as controvérsias sobre a modernidade-

mundo e modernidade-nação colocam o tempo e o espaço como categorias essenciais, revelando novas formas sociais.

No âmbito da sociedade global, as formas sociais do espaço e do tempo se modificam e se multiplicam. Essas possibilidades se concretizam pelos desdobramentos da globalização que se pluralizam, se entrecruzam, deslocam pontos e lugares, ritmos e andamentos, modos de ser e de viver.

Na visão de que tudo se modifica e o planeta se transforma em território de todo mundo, estamos imersos no clima da pós-modernidade ou, para outros, na crise da modernidade, em que se multiplicam os espaços e os tempos imaginários, virtuais, além de dissolver modos de ser sedimentados e formas de pensar cristalizadas.

Ianni (2001), ao reconhecer que a sociedade global é uma realidade em processo e que a globalização atinge as coisas, as gentes e as ideias, bem como as sociedades e nações, as culturas e as civilizações, compreende que está posto o problema do contraponto entre globalização e diversidade, assim como diversidade e desigualdade ou integração e antagonismo.

Concordamos com Ianni (2001, p. 252), quando diz que:

[...] o problema da diversidade está sempre presente nas configurações e movimentos da sociedade global. Seria impossível imaginar a globalização sem a multiplicidade dos indivíduos, grupos, classes, tribos, nações, nacionalidades, cultura, etc. São estes que se globalizam, ao acaso ou por indução, sabendo ou não. Da mesma forma que são estes que vivem, agem, pensam, aderem, protestam, mudam, transformam-se.

Nesses termos, a reflexão sobre a sociedade global necessariamente contemplará tanto a diversidade como a

globalidade, constatando-se que ambas se constituem de forma simultânea e recíproca. No contexto da sociedade globalizada, a eletrônica, a informática e as telecomunicações invadem as atividades e as relações de todo o mundo.

Dowbor (2001, p. 1), ao tratar das transformações que invadem o planeta, coloca que elas “vão além de mudanças de tecnologias de comunicação e informação”, e faz um destaque sobre a educação, ao citar que “[...] a educação [é] um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca [...]. Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia. É a própria concepção do ensino que tem de repensar os seus caminhos”. A partir da compreensão de repensar o ensino, a educação se constitui como fator determinante do desenvolvimento.

A respeito da importância da educação, Singer (1996, p. 48) postula que “mais do que nunca, a educação está hoje em debate no Brasil e em todo mundo [...]”, e mostra também que o conjunto de educadores se encontra polarizado entre duas visões opostas dos fins da educação: a civil e democrática, que permitiria ao educando o engajamento em movimentos coletivos, visando tornar a sociedade mais livre e igualitária; e produtivista, em que educar seria instruir o educando para se integrar ao mercado de trabalho, à globalização. Para eles, a globalização é uma integração concebida em benefício do poder privado e do fluxo livre de capital.

Dessas reflexões, Singer (1996, p. 48) destaca como desafio aos educadores a possibilidade de “[...] pensar a educação não como antídoto da exclusão social, [...] e sim como formação de cidadãos ameaçados de exclusão, mas que podem dispor de recursos sociais e políticos para enfrentar a ameaça”.

Se a educação tradicionalmente se destinava a adequar o indivíduo ao mundo do trabalho, disciplinando-o, municinando-o, hoje isso seria impossível diante de transformações rápidas com as quais somos forçados a conviver. Conseqüentemente, buscamos na educação um processo de autonomia que nos permita repensar os valores humanos e a formação do cidadão numa visão crítica e criativa.

Nesse entremeio, torna-se necessário discutir sobre o fenômeno da globalização que tem trazido dificuldades de entendimento das realidades complexas e desafiadoras, o que resulta em sérias implicações para um mundo mais humanizado, visto que a globalização deixa marcas de tragédia espalhadas pelo planeta. Esse processo produz riqueza, mas também miséria, criando grandes dificuldades econômicas entre os chamados primeiro e terceiro mundos, bem como a distância entre países ricos e pobres, que se manifesta pelo crescimento da quantidade de imigrações entre os países.

Chomsky (2002, p. 17), teórico político, argumenta que “os grupos de poder se apropriam da palavra ‘globalização’ para melhor servir aos seus propósitos [...]”. Segundo o autor, “o que hoje é conhecido como ‘globalização’ é apenas um tipo específico dela, boa apenas para um grupo e não para os povos em geral”. Desse modo, as discussões sobre o mundo globalizado caminham na direção de que a globalização se baseia em preceitos macroeconômicos ou naqueles que priorizam conceitos humanísticos, ou melhor, há duas formas de leitura da globalização: uma de paradigma humanista/democrático, e outra, numa perspectiva meramente economicista.

Ainda sobre o fenômeno da globalização, Chomsky (2002, p. 17) escreveu que “significa simplesmente a integração

internacional e independe de suas consequências, sejam boas ou más”. Esse tema é muito presente em nosso cotidiano e tem se apresentado como consenso em termos de definição.

Diante dessa existência, dois elementos centrais aparecem em torno da discussão, a saber: o reconhecimento de que a globalização existe e configura uma nova ordem internacional; e de variadas inserções nessa ordem internacional globalizada são possíveis.

Frente a esse reconhecimento generalizado da globalização, destacam-se dois significados quanto ao seu uso: o primeiro indica um processo em si que prima pela equalização de direitos e valores entre seres humanos; o segundo apresenta um conceito que pode ser apropriado por discursos ideológicos, o que desloca as discussões políticas e práticas sociais para uma perspectiva economicista.

Nessa visão, Chomsky (2002, p. 50) explicita que:

[...] os maiores grupos econômicos ocidentais [...] têm interesse em dar um significado um pouco mais restrito [à globalização]. Para eles, a “globalização” é uma integração concebida em benefício do poder privado e do fluxo livre de capital, que impede a ação do Estado em benefício dos povos e que produz desemprego ao mesmo tempo em que aumenta as tarifas dos serviços privatizados.

Como bem sabemos, a globalização se baseou num tripé formado por desenvolvimento das telecomunicações, alta tecnologia e ampliação do papel do capital financeiro como instrumento de aceleração da economia. Entendida no sentido economicista, ela não prioriza a igualdade de valores e direitos entre seres humanos, o reconhecimento e respeito às diferenças,

e sim as reinterpretações econômicas a respeito de cada um desses aspectos, ou melhor, prioriza-se o econômico.

Com o avanço das telecomunicações e da informação numa perspectiva economicista, ao mesmo tempo em que se dissemina conhecimento, redefine-se a noção de mercado e de trabalhador. Por conseguinte, a educação passa a assumir um papel de destaque.

O impacto da nova revolução informacional conquista cada vez mais espaços da vida humana, em que o processamento de informação tem se transformado no fator determinante da economia e da vida social. Diante desse panorama, a questão que se coloca é: Quem tem real a possibilidade de acesso a essa tecnologia? Ao tentarmos responder a essa pergunta, concordamos com Flecha (1996, p. 36) quando aduz que:

[...] ainda que toda tecnologia em teoria, facilite o acesso, este acesso ainda não está garantido de fato, o que gera uma desigualdade cultural, o que, por sua vez, retroalimenta as desigualdades sociais. E, em nome de um suposto respeito às diferenças, os mais poderosos continuam exercendo suas diferenças e impondo seus hábitos culturais aos que não dispõem das mesmas condições.

A inclusão na globalização economicista teria consequências opostas a uma perspectiva humanista, dado que o cidadão é transformado em consumidor/produtor. A igualdade de valores e direitos não seria reafirmada, e sim teria uma aceitação natural de que nossas diferenças produzem valores diferentes entre as pessoas – teremos, como pano de fundo das relações sociais, as práticas assistencialistas e paternalistas.

Em termos educacionais, as escolas não se preocupariam com uma educação para todos; por conseguinte, os problemas

continuariam dependendo da boa vontade de alguém. No tocante ao conhecimento, em decorrência do avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ele seria socializado, mas com possibilidades de ser utilizado somente por alguns.

Nessa direção, os cidadãos continuariam sendo formados numa concepção determinista ou fatalista, em contraponto, ou melhor, em detrimento de outra perspectiva de formação, pautada em outra leitura da globalização entendida no sentido humanista, que prime pela igualdade de valores entre os seres humanos e pelo respeito à diversidade e pluralidade de sua experiência. Assim, a dimensão humanista da globalização admite como fundamentais aspectos a igualdade de valores entre seres humanos e o reconhecimento e respeito às diferenças ou diversidades.

Mcluhan (apud MILLER, 1972, p. 10-11) acredita:

[...] que a experiência humana é plural e difusa e que, no próprio ato de nos darmos consciência de nós mesmos, transformamo-nos em receptáculo de uma rica variedade de sensações simultâneas. A todo instante de nossa vida consciente, damo-nos conta a um só tempo, do ver, do ouvir, do tocar, do sentir odores e do paladar.

A multiplicidade da experiência humana seria fortalecida pelo avanço das telecomunicações e tecnologias da informação, bem como pela consolidação de uma nova ética, calcada nos princípios humanistas originais. Esses dois acontecimentos trariam implicações para a educação que, por sua vez, teria um papel relevante na organização social. Seus currículos seriam enriquecidos em variedade e qualidade, com uma função formadora, além de informadora, que conduziria à transformação humana.

O processo de inclusão traria benefícios, em que a formação refletiria várias consequências. Dessa maneira, a igualdade de valores e direitos seria reafirmada, o que contribuiria para o fim de práticas e relações sociais discriminatórias – em decorrência de uma ética ecossistêmica, seria reconhecido que todos precisam de todos, já que não existe total independência.

Em termos educacionais, todos que fazem a escola estariam engajados nessa relação de interdependência. Seus currículos ofereceriam novas abordagens segundo diferentes ritmos e características de aprendizagem de seus alunos, e o conhecimento estaria mais socializado, contribuindo para uma formação mais crítica. Teríamos, assim, o perfil de um cidadão/profissional informado e educado, formado para lidar com as diversidades e adversidades em tempos de inovações.

Após discutirmos sobre as implicações das diferentes leituras da globalização, perguntamos: Qual seria a relação entre o mundo globalizado e as possibilidades de currículo para o enfrentamento a essa condição de sociedade desigual?

Essa questão nos remete a entender o significado das propostas curriculares integradas, que nos sugere levar em conta as dimensões globais da sociedade e do mundo em que vivemos. Não podemos dissociar o processo de globalização e o currículo nas escolas, pois, a partir da criação de uma consciência global passamos a compreender, conforme Santomé (1998, p. 93), que “todas as áreas de conhecimento de cada um dos blocos de conteúdo necessitam levar em conta esta perspectiva global ou internacional”.

Santomé (1998, p. 93) defende que:

[...] devem ser oferecidos novos referenciais às crianças, para ajudá-las a perceber estas dimensões; elas devem se acostumar a pensar interdisciplinar e globalmente, podendo assim chegar a desenvolver um senso de responsabilidade e de lealdade com os povos e grupos sociais marginalizados e silenciados.

Porquanto, a criação da consciência global nos currículos, ou melhor, o pensar interdisciplinar e global contribuirá para aceitarmos que o mundo é um sistema interdependente.

Não podemos mais ter uma visão míope da realidade, dado que vivemos em um mundo global que nos obriga a repensar as tarefas escolares. As atividades que os alunos são estimulados e/ou obrigados a realizarem raramente levam em conta as dimensões internacionais nos blocos de conteúdos que formam o projeto curricular.

Essa educação global poderá ajudar as novas gerações a adquirirem consciência da realidade silenciada pela educação tradicional, gerando, como afirma Santomé (1998), novas formas de relações entre outros povos e culturas. Nesse ínterim, o autor destaca os seguintes objetivos para as propostas curriculares de educação global: aprender a obter informações, desenvolver competências para a tomada de decisões, identificar as consequências transnacionais, considerar os interesses das futuras gerações, conscientizar-se das diferenças entre países ricos e pobres e aceitar e respeitar a diversidade cultural.

Consoante ao modelo de um mundo globalizado que gera para muitos uma fragmentação social e um processo de exclusão, indagamos: Como romper esse desenvolvimento que se torna cada vez mais hegemônico e concentrado? Como

vencer o grande desafio que coloca a dominação de poucos sobre a maioria?

Sabemos que as possíveis respostas para esse desafio não estão apenas no campo da educação, da escola ou do currículo; entretanto, acreditamos que uma educação mais global, organizada a partir de uma proposta de currículo integrado, pode propiciar aos alunos a visualização dessa realidade, bem como a percepção do que está imerso nela, sugerindo o desenvolvimento de uma participação mais ativa, crítica e responsável nessa realidade.

No momento presente, em que se coloca como desafio para a escola ensinar aos alunos a obter informações e transformá-las em conhecimento, com a capacidade de integrá-las e analisá-las criticamente, no sentido de contextualizá-las com os conteúdos e as informações que já dispõem, destacamos a importância e a necessidade de a escola organizar seu currículo a partir de uma proposta de integração curricular, conforme os seguintes princípios elencados por Santomé (1998):

- a) priorizar os conteúdos culturais relevantes e significativos para o aluno, abordando aqueles conteúdos que se encontram nas “fronteiras” das disciplinas;
- b) estar vinculado a questões reais e práticas do cotidiano dos alunos;
- c) contribuir com a construção do pensamento interdisciplinar e global, levando o educando a pensar interdisciplinarmente e ser capaz de considerar as diferentes perspectivas e pontos de vista de cada situação;
- d) favorecer a construção de valores éticos e culturais;
- e) despertar o interesse e a curiosidade dos alunos;

- f) estimular os educandos a analisarem os problemas nos quais se envolvem, buscando soluções para eles;
- g) permitir a adaptação e a mobilidade diante de novas situações, uma vez que é inegável que o mundo do trabalho está em constante transformação e que estamos formando indivíduos para um futuro pessoal e profissional em mutação;
- h) favorecer o trabalho coletivo e participativo de alunos e professores, contribuindo para que estes se sintam partícipes do processo de ensino e aprendizagem e trabalhem em equipe com vistas a alcançar objetivos definidos coletivamente. (p. 122-123)

Em suma, podemos afirmar que, diante dessa realidade global, a construção de um currículo integrado se apresenta como necessidade para o enfrentamento da fragmentação do conhecimento, o que tem nos colocado em condições desiguais de saber/poder.

Pensar e construir um currículo integrado para a escola pública requer, portanto, o desvelamento das questões de saber/poder presentes nos currículos escolares que, em nosso país, se configuram como silenciamentos, desigualdades e exclusões. Há o enfrentamento desse desafio, no sentido de construirmos outra organização escolar e curricular, pautada numa perspectiva humanista e emancipatória da formação do cidadão.

Referências

DOWBOR, L. **A educação frente às novas tecnologias do conhecimento**. São Paulo, 2001. Disponível em <http://ppbr.com/ed/educfrente.shtml>

FLECHA, R. Novas desigualdades educativas. In: CASTELLS, M. et. al. (orgs.) **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GADAMER, H. B. **Verdade e método** – traços, fundamentação de uma nova hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LASTRES, H. M. M; ALBAGLI, S. (orgs.) **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MILLER, J. **As idéias de McLuhan**. São Paulo: Cultrix, 1971.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad., Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SINGER, P. **Poder, política e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 1, jan., 1996.

REVISTA VEJA, São Paulo, ano 35, nº 21, p. 29-35, 2002.

***Bullying* escolar em meio à formação e às práticas pedagógicas**

*Maria Thaís de Oliveira Batista
Danilo de Sousa Cezário
Rita de Cássia de Sousa Barbosa*

Circunscrevendo o contexto

O fenômeno *bullying* não é um acontecimento novo, mas tem se apresentado como um problema social comum nas instituições escolares, provocando grande violência por parte dos agressores e consequências graves para as vítimas. Por isso, prevenir as práticas dessa ação nas escolas é essencial, como também que a comunidade escolar discuta e reflita sobre as formas de violência existentes, pensando em maneiras eficazes de evitar tal prática.

De fato, o *bullying* é um problema social que se destaca em diferentes meios de comunicação, tais como internet (series, jogos, redes sociais) e reportagens na televisão. Pequenos apelidos, ofensas e brincadeiras provocadas pelos alunos tomaram um rumo mais grave, interferindo no processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, o presente capítulo almeja analisar as consequências do *bullying* no processo de ensino e de aprendizagem e refletir acerca da violência na escola. Quanto ao percurso metodológico, foi realizada uma revisão bibliográfica em torno do tema. Esse estudo pretende informar

profissionais da educação, pais, alunos e comunidade escolar sobre como educar não apenas as crianças, mas toda a sociedade no que se diz respeito a esse fenômeno, com o propósito de desenvolver reflexões acerca do tema, prevenilo e combater a violência nas instituições de ensino.

Contextualizando o objeto: o *bullying* como uma manifestação de violência escolar

A sociedade em geral vive contaminada pela violência que acontece de várias formas e atinge todas as classes, existindo em vários espaços onde haja relações entre pessoas. Nogueira (2007, p. 17) aponta que a violência “é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política e relacional da humanidade. Não se conhece nenhuma sociedade em que a violência não tenha estado e esteja presente”.

O conceito de violência é visto de forma complicada, pois existem diversas considerações sobre o tema. Sendo assim, ela pode ser conceituada de várias formas e considerada um fenômeno homogêneo, isto é, um problema social que atinge âmbitos diversificados.

A primeira diz respeito ao fato de que o termo violência se apresenta como um significante cujos significados são histórica e culturalmente construídos. Tal como acontece com outros termos, dependendo do momento histórico ou contexto social, significados diferentes lhe são atribuídos. A segunda questão diz respeito ao fato de que o termo pode ser referido a situações marcantes diversificadas, cada uma respondendo a determinações legais, modos de produção, explicações e efeitos

diferentes. É frequente encontrarmos na literatura e nas páginas de notícias, referência que permitem focalizar, diferencialmente, o fenômeno (NOGUEIRA, 2007, p. 60).

De acordo com Nogueira (2007), a origem etimológica da palavra violência é do termo latino *violentia* (força, caráter bravo ou violento) e do verbo *violare* (transgredir, profanar, tratar com violência). O núcleo de significação “vis” significa força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência de alguma coisa.

Não existe uma definição concreta sobre violência, pois acontece de diversas maneiras e em espaços diferentes, onde houver violação ou não cumprimento da lei. Sendo assim, “pode haver quase tantas formas de violência quantas forem as espécies de normas” (MICHAUD *apud* NOGUEIRA, 2007, p. 61).

De acordo com Barros et al (2009, p. 5.739), existem diferentes formas de violência no meio social:

[...] a violência física que se caracteriza pelo uso da força ou ainda por atos de omissão. A violência psicológica que consiste em um comportamento específico de um indivíduo ou grupo de agressores, gerando tratamento desumano como a rejeição, indiferença, desrespeito e discriminação. A violência política manifestada através de terrorismo que agregam em suas consequências a violência física ou por imposições ideológicas, que tem em suas metas a opressão social e a inadequação de determinados sujeitos ou ideias a sistemas politicamente incorretos. A violência cultural, através da substituição de uma cultura por um conjunto de valores forçados, não respeitando a identidade cultural existente. A violência verbal, que

não raramente são acompanhadas da violência física e ainda a violência sexual, que é um abuso de poder onde uma criança ou adolescente torna-se uma gratificação sexual de um outra pessoa, forçados a práticas sexuais com ou sem violência física.

Nesse sentido, a violência pode ser usada de variadas formas contra outra pessoa que “vai causar dano a outra pessoa ou ser vivo. Nega ao outro a autonomia, a integridade física ou psicológica e até mesmo o direito à vida. Também pode ser entendida como o uso excessivo de força, além do necessário ou esperado.” (CANDAU, LUCINDA E NASCIMENTO *apud* BARROS, 2009, p. 5.739).

Para Souza (2010), educadores e membros da opinião pública consideram que a violência escolar é um fenômeno novo, que teria aparecido nos anos 1980, período apontado pelo fato de ter ocorrido o aumento da criminalidade violenta no Brasil e se proliferado nos anos seguintes. “Mas, para o sociólogo francês Bernard Charlot, desde o século XIX há relatos de violência na escola. O que mudou foi sua forma de manifestação” (SOUZA, 2010, p. 8).

Durante os últimos anos no Brasil, “as políticas públicas de redução da violência em meio escolar tem se originado, sobretudo, na esfera estadual e municipal” (GONÇALVES, SPOSITO, 2002, p. 102). Projetos de intervenção nas escolas da rede estadual e municipal têm se voltado para a prevenção e a redução da violência no meio escolar, acontecendo de maneira diferente. Conforme a necessidade de ajuste em cada ambiente, “é possível traçar os elementos principais que orientam o nascimento de políticas públicas voltadas para a superação das condutas violentas que atingem os estabelecimentos escolares, sobretudo nas cidades

brasileiras de médio e grande porte” (GONÇALVES, SPOSITO, 2002, p. 102).

Como os autores afirmaram anteriormente, é importante levar em consideração alguns aspectos sobre a violência que, na sociedade brasileira, está em um processo de debate público, a partir da democratização.

Não só a herança do regime autoritário se faz presente até os dias atuais, sensibilizando vários atores sociais na luta pela democratização institucional e pela realização de direitos da cidadania, como também a disseminação das várias formas da criminalidade, delinquência e prática de justiça extralegal nas regiões urbanas ocorre, paradoxalmente, com o próprio advento da democracia (PERALV; ZALUAR *apud* GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 102).

No Brasil, a violência escolar difere da social, pois, por meio dela, atingem-se outros ambientes, principalmente os locais públicos. Consequentemente, também chega até as escolas, interferindo no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Há várias manifestações de violência no cotidiano escolar: algumas atingem os professores, outras, aqueles que trabalham na escola e, na maioria das vezes, os alunos, sem importar a faixa etária. Conforme Abramovay (2006), “a violência na escola é um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas”.

Temos vivenciado várias formas de comportamento, e muitas pesquisas investigam a violência escolar. Contudo, o

sociólogo Bernard Charlot (2002) cita que é preciso distinguir os tipos de violência: *na* escola, *à* escola e *da* escola.

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar as contas das disputas que são as do bairro; [...] a violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, de palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos injustos ou racistas) (CHARLOT, 2002, p. 435-436).

A maioria das escolas não disponibiliza recursos e meios para solucionar os problemas da violência. Juntamente com os professores, tais instituições devem buscar novas atividades para suprir a falta desses recursos e ajudar outros setores públicos.

Hoje, a violência atingiu uma grande dimensão em nosso meio, pois está bastante presente no nosso dia a dia, sendo divulgada por diversos meios de comunicação. A escola, por ser uma instituição onde há múltiplas relações interpessoais, é atingida por esse problema. Dessa forma,

A violência é um fenômeno preocupante tanto pelas sequelas que diretamente infringe aos atores participantes e testemunhas como pelo que contribui para rupturas com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de

formação do ser e da educação, como veículo por excelência do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo, e, portanto, antítese da violência (ABRAMOVAY *apud* MEDRADO, 2008, p.145).

A violência não se refere apenas a crimes, homicídios, roubos, mas também a outras situações, como humilhação, desrespeito, preconceito e exclusão. Esses acontecimentos estão presentes em vários espaços onde há interações, como escola, família e trabalho, causando danos físicos e psicológicos aos envolvidos.

Cumprir refletir que a violência pode adentrar a escola de diversas maneiras e ficar pelos arredores da instituição. Suas manifestações são bastante variadas:

A maneira como ela se mostra pode ser através da violência física, dos roubos, e através da arma (de fogo ou não) também. Há outra forma de violência que é a simbólica, que faz parte do cotidiano da escola e está relacionada aos preconceitos, discriminações, gritos, intimidações, abusos de poder por parte dos professores e agressões verbais dos alunos. Outra violência, é a institucional, que é, por exemplo, a certeza do jovem de que com a formação que tem ele não vai conseguir entrar na faculdade e não vai conseguir um trabalho. Assim, justificativas para o surgimento e proliferação das diversas manifestações de violência nas escolas aparecem atreladas tanto a fatores internos quanto externos às unidades escolares (NOGUEIRA, 2007, p. 73).

Nesses termos, a escola deve formar o cidadão para a vida; logo, a violência deve ser abordada por essa instituição, devendo reconhecê-la, se empenhar em contribuir para

minimizá-la e, na medida do possível, ajudar a construir uma cultura de paz.

Ao olharmos para o cotidiano, vemos famílias cada dia mais desestruturadas – pais separados e filhos com pouca assistência da família ou pais muito ausentes por causa do trabalho. O resultado disso, muitas vezes, reflete em crianças indisciplinadas que não conhecem regras, tampouco limites e, na prática, não obedecem a ninguém. “O indivíduo não assimilou regras básicas de convivência social, acha que tudo é permitido. Assim, alunos indisciplinados e mal educados atormentam professores, e estes não apresentam condições para controlar a bagunça que se alastra na sala de aula” (ROSA, 2010, p. 147).

Uma das causas da violência é a indisciplina no ambiente escolar, que frequentemente advém de problemas familiares, inclusão social, más companhias, entre outros. Nesses casos, o professor não tem condições de fazer muita coisa, esperando a resolução por intermédio de outras pessoas. Entretanto, a indisciplina também pode se originar de outros fatores.

A desmotivação dos alunos e o desinteresse explícito por aquilo que o professor pretende ensinar interferem no comportamento, deixando muitas vezes o aluno agressivo, são formas inadequadas sobre os métodos de ensino ou sobre as estratégias de relação na aula que exigem do professor clareza na negociação naquilo pretende fazer trabalhar com os alunos, quando não há regras que estejam em comum acordo entre ambos, o resultado é a insatisfação e indisciplina (ROSA, 2010, p. 147-148).

Em algumas situações, a indisciplina evoluiu para casos de violência, fenômeno real e transparente que faz parte de problemas sociais do Brasil. Essa questão requer estudos mais detalhados, por se tratar de um tema complicado. Problemas sociais como a pobreza, a miséria, o desemprego, as desigualdades sociais e as más condições de vida de algumas pessoas contribuem para aumentar a violência no Brasil, por não se restringirem apenas aos problemas de ordem socioeconômica, e sim a outros fatores sociais. “Em razão disso, a violência deve ser entendida no âmbito cultural e psicossocial dos indivíduos, dos grupos e da sociedade” (ROSA, 2010, p. 148).

Bullying: definições e consequências

Deparamo-nos diariamente com agressões que ocorrem no espaço escolar. Estudos mostram, por um lado, o diagnóstico e a compreensão desse problema, e, por outro, buscar soluções ou estratégias que eliminem ou diminuam esse fenômeno que tem trazido grandes danos à sociedade.

O fenômeno *bullying* foi descoberto há certo tempo por estudiosos a partir de algumas manifestações de violência na escola, problema bastante conhecido e encontrado em instituições públicas e privadas. O *bullying* é percebido em maneiras agressivas de comportamento, por meio de “insultos, apelidos cruéis, gozações, ameaças, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam a vida de outros levando na maioria das vezes o agredido a graves consequências psíquicas e à exclusão escolar e social” (ROSA, 2010, p. 145). Esse termo ainda não é muito conhecido no Brasil, cuja origem inglesa *bull* pode ser traduzida por valentão e, atualmente vem sendo

utilizado para denominar comportamentos agressivos, sejam eles de forma verbal ou física, intencional ou repetitiva, que acontecem sem um motivo visível. Desse modo,

[...] é utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA *apud* LAMARCA, 2013, p. 7).

Ademais, o *bullying* é um tipo de violência bastante discutido e preocupante para todos. Diante disso, precisa ser conhecido e refletido para encontrarmos uma maneira de prevenir e acabar com essa forma de violência escolar. “Inicialmente visto pelos jovens como uma brincadeira, no entanto a intenção é intimidar, perseguir, provocar, apelidar, incomodar, e até mesmo espancar aqueles que determinado indivíduo ou grupo decidem ser diferente dos demais” (ROSA, 2010, p. 152).

Hoje, o *bullying* se torna um problema mundial, uma vez que é praticado não só no ambiente escolar, mas também em outras instituições públicas ou privadas. No entanto, deve-se levar em conta que existem escolas que não aceitam a existência do *bullying* entre os alunos, não enxergam o problema ou se negam a combatê-lo.

Existem duas formas de classificar o *bullying*: direto, em que as agressões contra a vítima são feitas com apelidos, agressões físicas, roubos, intimidações e atos que causam desconforto (mais utilizado pelos homens); e indireto, que ocorre por meio de atos de indiferença, difamação e ações que levam a vítima a se isolar do meio social, consequentemente recusando o relacionamento e a aproximação das pessoas – essas agressões afligem os que buscam se relacionar com ela, acontecendo mais em mulheres e crianças. “Não necessariamente o *bullying* se consolida por agressões físicas. Pode efetivar-se também ofensas psicológicas e verbais, como “humilhações” combinadas com “intimidação” (SILVA, et al, s/a. p. 88-89).

Os estudos de Fante (2005) apontam que o *bullying* é uma prática antiga, mas vista como algo normal, mais uma etapa da vida de crianças e adolescentes. O que marca o *bullying* é a incapacidade de a vítima reagir, passando por situações constrangedoras que causam sofrimento, como um comentário inconveniente ou um apelido com caráter de humilhação.

Segundo Lima (2011), o fenômeno do *bullying* teve projeção na mídia brasileira e internacional na década de 2000, sendo largamente conhecido pelos meios digitais, inclusive com a criação de vários sites sobre o assunto. Vale dizer que, ao colocar essa expressão no site de buscas Google, aparecem mais de um milhão de páginas relacionadas a ela.

A prática do *bullying* pode acarretar danos à saúde mental, tanto da vítima quanto do agressor, com consequências irreparáveis. Ramos e Barbosa (2012) asseveram que muitos casos foram amplamente divulgados pela mídia, sendo um dos motivos pelos quais o tema tem sido discutido nos dias de hoje. Uma das mais lembradas é a chacina de Columbine, em que dois jovens entraram com armas na escola e assassinaram 12 pessoas,

entre elas o professor, deixando muitos feridos e se matando na sequência. Outra evidência ocorreu no Brasil, no município de Taiúva, Rio de Janeiro, em 2003. Um adolescente, depois de ter sido vítima de *bullying* por muitos anos, resolveu entrar armado em sua ex-escola no horário de intervalo, tentando se vingar dos alunos; então, feriu várias pessoas e se matou em seguida. Nesse caso, um dos problemas com que tinha de lidar era o fato de ser obeso, sendo motivo de várias chacotas. Várias situações acontecem em todo o mundo e chocam as pessoas com a quantidade de vidas desperdiçadas e/ou ameaçadas.

[...] especialmente a vítima, que pode continuar a sofrer seus efeitos negativos muito além do período escolar. Pode trazer prejuízos em suas relações de trabalho, em sua futura constituição familiar e criação de filhos, além de acarretar prejuízo para a sua saúde física e mental [...] Dependendo da intensidade do sofrimento vivido em consequência do *bullying*, a vítima poderá desenvolver reações intra-psíquicas, com sintomatologia de natureza psicossomática: enurese, taquicardia, sudorese, insônias, cefaleia, dor epigástrica, bloqueio dos pensamentos e do raciocínio, ansiedade, estresse e depressão, pensamentos de vingança e de suicídio, bem como reações extra psíquicas, expressas por agressividade, impulsividade, hiperatividade e abuso de substâncias químicas. (FANTE, 2005, p. 79- 80).

De acordo com o site UOL, uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) cita que Brasília é apontada como a capital do *bullying*. Segundo o estudo, 35,6% dos estudantes entrevistados disseram que são vítimas constantes da agressão. Belo Horizonte, em segundo lugar, com 35,3% e Curitiba, em terceiro, com 35,2%, foram, junto com a capital federal, as cidades com maior frequência de estudantes que

declaram ter sofrido *bullying* alguma vez. Ainda de acordo com essa investigação, em Brasília, o maior número de casos ocorreu nas escolas particulares (35,9%), contra 26,2% dos discentes de escolas públicas; e o *bullying* é mais frequente entre os alunos do sexo masculino (32,6%) do que entre as meninas (28,3%).

Assim, notamos que o fenômeno *bullying* é um problema social complicado de ser percebido, pois se apresenta tanto de forma clara como obscura. Cada uma tem as próprias características, podendo ser um fenômeno verbal e/ou virtual.

A participação da escola na redução do *bullying*

Devemos considerar que a escola é um espaço educativo, ou seja, um lugar onde deve haver socialização e promoção de conhecimentos, para que crianças e jovens recebam contribuições à sua formação. Desse modo, hábitos de violência como o *bullying* precisam ser reconhecidos no ambiente escolar, onde a instituição de ensino tem o papel de amenizar ou acabar com tais tipos de conduta, pois as consequências dessas práticas refletem principalmente no comportamento dos alunos.

Sendo assim, os funcionários da escola necessitam prestar atenção no comportamento dos alunos. É função da escola a busca de maneiras de mediar o diálogo e discutir formas que favoreçam a convivência entre os diferentes.

A escola apresenta-se, hoje, como uma das mais importantes instituições sociais por fazer mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais a escola permite que a criança “humanize-se”, cultive-se,

socialize-se ou, em uma palavra eduque-se. A criança, então, vai deixando de imitar os comportamentos adultos para, aos poucos, apropriar-se dos modelos e valores transmitidos pela escola aumentando, assim, sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social (BOCK *apud* MIRANDA, MAURIZ, 2012, p. 7).

Portanto, é papel da escola formar cidadãos que cultivem valores éticos, sendo um espaço que preza pela valorização da diversidade, que luta pela redução da violência em nosso dia a dia, para que a criança se torne segura e tenha melhor convívio social. O incentivo à não violência deve ser buscado de muitas formas, em que a instituição de ensino atua com a participação de pais e alunos, buscando discutir alternativas para resolver e solucionar as questões da violência, entre outros aspectos.

Primeiramente, a escola deve reconhecer a existência do *bullying* em seu ambiente, pois se omitir diante dos casos de violência agrava ainda mais a situação. Um dos aspectos que pode ajudar a identificar se uma pessoa é vítima do *bullying* é o baixo rendimento escolar, pois, à medida que acontecem esses constrangimentos, o estabelecimento de ensino passa a ser não só um local de aprendizado e estudo, mas também um de dor, medo, angústia e sofrimento.

Outros comportamentos podem indicar que o aluno esteja sofrendo algum tipo de violência, como não se sentir bem próximo ao horário de sair de casa, “pedir para trocar de escola, revelar medo de ir ou voltar da escola, pedir sempre para ser levado à escola, mudar frequentemente o trajeto entre a casa e a escola são também muito comuns e isso afeta diretamente o rendimento escolar desses alunos” (MIRANDA, MAURIZ, 2012, p. 5).

Para tentar reduzir as práticas de *bullying* no ambiente escolar, a gestão desse estabelecimento precisa admitir a existência delas e tentar conscientizar a todos dos efeitos desse problema e do mal que pode acarretar para o desenvolvimento social e a aprendizagem dos alunos. Outra medida que a escola pode tomar é a capacitação dos profissionais para que, quando essas práticas ocorrerem, eles saibam lidar com o *bullying*, o que instiga a comunidade escolar a participar e ter ações eficazes para lidar com tais situações.

Os professores devem levar o fenômeno do *bullying* a sério, dado que os índices de violência escolar têm aumentado a cada dia. Então, os educadores têm de estar atentos a esse tipo de violência, valorizar atitudes que demonstrem respeito de uns pelos outros e rejeitar toda forma de comportamento que se mostre ofensivo.

De acordo com Lima (2011), o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), implantou em 2004 o “Projeto Escola que Protege” (EnP), buscando colaborar com o enfrentamento e as medidas que previnam o *bullying*. O referido programa entende a escola como instituição essencial na Rede de Proteção aos Direitos da Criança e do Adolescente. “A Escola que Protege é um projeto de formação de profissionais da Educação Básica e de incentivo à produção de matérias didáticas e paradidáticas voltadas para a promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes e enfrentamento a todas as formas de violências contra eles” (LIMA, 2011, p. 72-73).

A escola é o espaço onde as crianças passam a maior parte do tempo, ficando sob os cuidados dos professores e da direção. Diante disso, devemos considerar que ela tem melhores

condições de perceber o *bullying*, podendo também combatê-lo, ou seja, ela tem um poder maior do que qualquer outra instituição.

Notas (in) conclusivas

Este trabalho teve o propósito de refletir sobre a violência na escola, e, por ser algo abrangente, delimitamos um desses fenômenos: o *bullying*. A violência é complexa e não aparece apenas em manifestações físicas, a exemplo de crimes, homicídios, roubos, mas também nas situações de humilhação, indiferença, desrespeito e exclusão.

A mídia noticia com frequência que estamos vivendo uma epidemia de violência na sociedade. Como não poderia ser diferente, essa violência generalizada adentra os muros da escola de variadas formas. Neste trabalho, refletimos acerca da violência nessa instituição, pois, apesar de ser um tema bem debatido na sociedade, vimos a necessidade e a urgência de tal discussão no âmbito universitário.

O estudo mostrou que as consequências do *bullying* escolar afetam todos os envolvidos, mas a vítima apresenta maiores prejuízos, pois prejudica seu desenvolvimento e as suas relações com outras pessoas. Ainda há baixa autoestima, insegurança, isolamento, medo, angústia, agressividade, ansiedade, falta de vontade de ir à escola, dificuldade de concentração, diminuição no desempenho escolar, mudanças de humor, choros constantes, insônia, abuso de álcool e drogas, estresse e suicídio.

Nesse sentido, o principal propósito desta pesquisa foi analisar as consequências do *bullying* na aprendizagem. A partir disso, pode-se notar que o *bullying*, quando ocorre, interfere na aprendizagem dos alunos, trazendo inúmeras consequências como perda de raciocínio, reprovação, evasão escolar e falta de concentração nas aulas – em alguns casos, afeta o aspecto emocional. O estudo teórico realizado nos permitiu concluir que os casos de *bullying* podem até evoluir para quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentos que muitas vezes trazem prejuízos irreversíveis.

O estudo permitiu refletir sobre nosso papel enquanto educadores, nossas práticas em relação à aprendizagem, as quais devem proporcionar, na medida do possível, um ambiente saudável para os alunos, onde haja respeito, diálogo, justiça, amizade, solidariedade e cooperação. Acreditamos ser possível encontrar caminhos para ressignificar as relações humanas, tanto no cotidiano escolar quanto na vida em sociedade.

Do ponto de vista pessoal, a pesquisa realizada proporcionou uma nova visão sobre violência, especificamente o *bullying*, pois sempre tivemos a curiosidade de pesquisar mais sobre essa temática, o que nos empolgou e nos fizeram colaborar com professores, alunos e sociedade em geral.

Referências

ABRAMOVAY, M. & RUA, M. G. **Desafio e alternativas: violência nas escolas**. Brasília:UNESCO/UNDP, 2003.

BARROS, P. C.; CARVALHO, J. E.; PEREIRA, M. B. F. L. O. Um estudo sobre o bullying no contexto escolar. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR.

CHARLOT, B. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Interface: sociologias**, Porto Alegre, ano 4. n° 8, jul. /dez 2002, p. 432-443.

FANTE, C. **O fenômeno bullying: como prevenir nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. Campina, SP: Verus editora, 2005.

GONÇALVES, L.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março / 2002, p. 101- 138.

LAMARCA, T. E. **A atuação do psicólogo frente ao bullying no contexto escolar**. 20 fls. 2013. Artigo Final, Curso de Psicologia do Centro Universitário São José de Itaperuna, Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, C. C. de. Bullying na percepção da equipe técnica das escolas estaduais de Criciúma. **INTERLINK** - v. 2, n.2, jul/dez de 2011. Disponível em: <http://187.45.244.77/ojs-2.4.6/index.php/InterLink/article/view/18>> Acesso em 23. Nov. 2016.

MEDRADO, H. **Violência nas escolas**. São Paulo: Minelli, 2008.

MIRANDA, A. B. S. de; MAURIZ, N. L. de C. **As Consequências Psicossociais do Bullying no Rendimento Escolar.** Disponível em:

<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/as-consequencias-psicossociais-do-bullying-no-rendimento-escolar>> Acesso em: 23. Nov. 2016.

NOGUEIRA, R. M. P. de A. **Violências nas escolas e juventude:** um estudo sobre o bullying escolar. 2007. 258 f. Tese (doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RAMOS, A. L. M.; BARBOSA, A. E. S. Bullying - um obstáculo na vida e na aprendizagem. **ECCOM**, v. 3, n. 5, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/viewFile/481/328>> Acesso em 23. Nov. 2016.

ROSA, M. J. A. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. **Revista Fórum: identidades. Itabaiana: GEPIADDE**, Ano 4, Volume 8. jul-dez de 2010.

SILVA, A. B. B. **Bullying:** mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOUZA, R. S. R. Violência – um problema com solução. **AMAE educando** - 374. Setembro, 2010, p. 8-13.

**Políticas públicas para a Educação Especial e
Inclusão:
o acesso e permanência dos estudantes da Educação
Especial nas escolas comuns**

*Brenda Oliveira Ferreira Pereira
Vilma Aparecida de Souza*

Introdução

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa que tem como objetivo analisar as percepções de professores participantes do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão Educacional (EEIE), desenvolvido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por meio da Faculdade de educação (FACED) e da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip), numa parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Departamento de Política Pedagógicas de Educação Especial do Ministério da Educação (SECADI/DPEE/MEC), acerca da questão do acesso e da permanência, com qualidade, de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. Além dessas unidades acadêmicas, o curso conta com o suporte do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES).

Em relação aos procedimentos metodológicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de realizar o aprofundamento do referencial teórico que embasou a pesquisa e as análises dos dados levantados. Além disso, foi analisada uma amostra dos fóruns de discussão realizados com professores que participaram do curso EEIE. O texto está organizado em duas seções: na primeira é contextualizado o curso EEIE; e na segunda apresenta a análise de conteúdo de um Fórum de Discussão realizado com professores que participaram do referido curso, com a finalidade de mapear as percepções sobre o acesso e a permanência dos estudantes da Educação Especial nas escolas comuns, considerando a realidade das escolas em que os professores atuam.

O Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão Educacional (EEIE)

A partir dos anos 1990, o sistema educacional brasileiro passou por uma intensa transformação. Conceitos como eficácia, eficiência e saber-fazer se tornaram parte do diálogo constante, seja nas escolas ou nas ruas, sendo perpetrados por toda a sociedade, sobretudo após as reformas desencadeadas a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada na Conferência em Jomtien na Tailândia (UNESCO, 1990) e que estabeleceu princípios para os nove países com os piores índices de analfabetismo, entre eles o Brasil – essas nações deveriam consolidar ações para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos e necessários para uma vida mais digna.

No Brasil, instituiu-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 24 de abril de 2007:

[...] simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC (SAVIANI, 2007, p. 1233).

No tocante à formação de professores, uma das metas dessas ações – já que por meio dela há professores com “competência” para lidar com o alunado –, vários programas se desencadearam. Para Shiroma e Evangelista (2003), a profissionalização docente é uma estratégia técnica e política, e “hoje dele se espera a capacidade de transformar o aluno em cidadão, proativo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 11). Tal discussão requer outras reflexões, mas cabe aqui salientar que programas têm sido desenvolvidos no sentido contrário ao de reafirmação do ser professor.

Para garantir a formação inicial e continuada em nível superior exigida por lei, o governo brasileiro lançou várias ações. Um exemplo disso é o Decreto n. 5.800/2006, que criou o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), baseada no princípio de cooperação recíproca entre os entes federados num sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos em nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio da Educação a Distância (EAD).

A partir de 2011, a Diretoria de Educação a Distância (DED) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) se tornaram responsáveis pelo sistema.

Logo, passou-se a uma política pública de responsabilidade da DED e da Capes, com vistas à expansão da educação superior e da implementação de algumas diretrizes do PDE.

Nas palavras de Guerino e Nunes (2014), um importante impulso para a consolidação da EAD no Brasil foi a criação da Universidade Aberta de Brasília, fundamentada na necessidade de ampliação do acesso à educação e na redução (ou até mesmo no enxugamento) dos gastos públicos. Santos (2011) assevera que há um forte investimento na EAD por meio de políticas governamentais que visam, sobretudo, fomentar a formação dos professores. Ainda conforme esse autor:

O Brasil foi o último país com população acima de cem milhões de habitantes a estabelecer uma universidade aberta. A institucionalização da política de educação à distância, no âmbito do Ministério da Educação deu-se por meio de um primeiro Edital publicado no Diário Oficial da União em 16/12/2005, intitulado UAB (1), seguindo-se pelo Decreto n. 5.800 de 08/06/2006 que regulamentou o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e ainda, de um segundo Edital - UAB (2) que foi publicado em 18/12/2006. Dentre as prioridades do Sistema Universidade Aberta do Brasil destaca-se a concentração de esforços institucionais visando à formação de professores para o ensino básico. Para tanto, utiliza-se uma estratégia articulada com estados e municípios, permitindo assim, o acesso de um contingente significativo de brasileiros ao ensino superior (SANTOS, 2011, p. 3).

O site da Capes apresenta a seguinte estrutura do sistema UAB:

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (BRASIL, 2016a).

Existem duas modalidades de ingresso no sistema UAB. Uma delas, conforme Brasil (2016b), se refere ao Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR), em que docentes da educação básica das redes pública estadual ou municipal, por meio da Plataforma Freire, se candidatam para determinado curso e passam por um processo seletivo – nessa modalidade são oferecidos cursos de licenciatura e de especialização. Outra maneira é por meio da candidatura às vagas destinadas à demanda social, sendo que todos os cursos podem ofertar vagas nessa modalidade. Santos (2011, p. 3-4)

discorre que o programa apresenta a seguinte estrutura operacional:

[...] nos polos de apoio presencial, local onde acontecem as atividades presenciais dos cursos, as instituições públicas ofertam os cursos. O MEC mantém, organiza e coordena as ações do Sistema UAB. Além desses elementos, existem os chamados atores: aluno, tutor presencial, tutor à distância, coordenador de polo, professor pesquisador, professor ou equipe conteudista e coordenador de curso. De um modo geral, no âmbito da realização dos cursos, tem-se um ciclo de atividades da seguinte forma: os tutores a distância orientam quanto à aprendizagem e ao conteúdo (baseado nas orientações do conteudista e, presencialmente, no polo de apoio presencial), disponibilizam atividades e documentos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para que os alunos possam ter acesso e interagem com os outros no auxílio ao aprendizado e dirimindo dúvidas por meio do chat, fóruns e mensagens no ambiente. Os conteúdos estudados são disponibilizados, de um modo geral, também, em mídia impressa. Além disso, os alunos, por meio do uso das diferentes TIC, pesquisam, trocam informações, esclarecem dúvidas, constroem o conhecimento e desenvolvem a autonomia nos estudos. O acesso às TIC pode acontecer no polo de apoio presencial, onde há computadores com sistemas multimídias ligados à internet, ou por meio de qualquer computador, seja no trabalho, na residência ou em algum cyber café.

Além do UAB, outra ação do PDE é o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, cujo objetivo geral é, conforme Brasil (2007):

Formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino para o atendimento educacional especializado, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de ensino superior, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB, que ofereçam cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância, na área da Educação Especial.

Souza e Souza (2015, p. 151) evidenciam que, nas instituições públicas de educação superior, os cursos são ofertados na modalidade à distância em três modalidades: “[...] aperfeiçoamento ou especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) (de 180 a 360 horas); extensão ou aperfeiçoamento em AEE (máximo de 180 horas); extensão ou aperfeiçoamento para docentes do Ensino Regular, que trabalham com o público da Educação Especial na sala de aula comum (máximo de 180 horas)”. Diante disso:

No ano de 2007 a Secretaria de Educação Especial/MEC implementou um programa de formação continuada de professores na Educação Especial no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Esse programa estabelece que as Instituições Públicas de Ensino Superior podem se cadastrar no Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, por meio da participação na seleção de propostas de cursos de formação continuada na área de Educação Especial, em nível de extensão, na modalidade a distância, para professores do ensino básico (BRASIL, 2007 *apud* SOUZA e SOUZA 2015, p.152).

Dessa forma, a proposta de realização do curso EEIE emerge subsidiada na historicidade do CEPAE/UFU com a Educação Especial e inclusiva, além de seu compromisso social em contribuir com a formação de docentes para atuar na

educação. Portanto, o referido curso responde às necessidades legais e reais de aperfeiçoamento profissional na área, uma vez que a legislação em vigor vincula o exercício da profissão à formação específica em Educação Especial, em regime *stricto* ou *lato sensu*, o que caracteriza a existência de uma necessidade real desse curso. Com isso, tenciona-se oferecer aos professores que atuam nas escolas de Uberlândia e região uma qualificação para atender e desempenhar de forma competente o trabalho docente junto aos educandos afeitos à Educação Especial, além de cumprir com as exigências legais.

O Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão Educacional é ofertado pela UFU, por meio da Faculdade de Educação (FACED) e da Facip, numa parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Departamento de Políticas Pedagógicas de Educação Especial do Ministério da Educação (SECADI/DPEE/MEC). Além dessas unidades acadêmicas, o curso conta com o suporte do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da Faced/UFU e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES).

Nesse viés, o curso EEIE visa qualificar profissionais da educação que trabalham na rede pública de ensino, além de ampliar e aprimorar as condições de escolarização do público da Educação Especial. Com uma carga horária de 532 horas, esse curso se insere na modalidade de Educação a Distância, em que a carga horária é dividida em 320 horas na plataforma Moodle³ e

³ O *Modular Object Oriented Distance Learning* (MOODLE) é um sistema gerenciamento para criação de curso online também denominado como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O Moodle é um *software* livre

212 horas em encontros presenciais. O público-alvo é composto pelos profissionais da educação (prioritariamente docentes da educação básica, superior e demais modalidades de ensino) que atuam em instituições públicas de Uberlândia-MG, Ituiutaba-MG e região, e que possuam licenciatura plena.

Em se tratando da estrutura curricular, o curso EEIE conta com 13 disciplinas que abordam ementas relacionadas aos conhecimentos pertinentes à Educação Especial, com vistas a assegurar os aportes teóricos e práticos sobre o assunto e, conseqüentemente, aprimorar a prática profissional junto ao público envolvido. São elas: Fundamentos da Educação Especial: reflexões sobre os aspectos sócio históricos e psicoeducacionais; Políticas públicas para a Educação Especial e inclusão; A cegueira: conceitos, práticas educacionais e Atendimento Educacional Especializado; Desenvolvimento e aprendizagem humanos: teorias e concepções; Transtornos globais do desenvolvimento: conceitos, práticas educacionais e Atendimento Educacional Especializado; Deficiência mental: conceitos, práticas educacionais e Atendimento Educacional Especializado; A surdez: conceitos, práticas educacionais e Atendimento Educacional Especializado; Altas habilidades/superdotação: conceitos, práticas educacionais e Atendimento Educacional Especializado; Tecnologias Assistivas: conceitos, práticas educacionais e Atendimento Educacional Especializado; Didática da educação básica e superior: desafios da Educação Especial e inclusiva; Baixa visão: conceitos, práticas educacionais e Atendimento Educacional Especializado; Métodos e técnicas de pesquisa e

de apoio à aprendizagem que vem sendo utilizado não só como ambiente de suporte à Educação a Distância, mas também como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo etc.

projetos avançados em Educação Especial; e Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso.

Ademais, o curso EEIE abrange duas cidades-polos – Uberlândia-MG e Ituiutaba-MG. Em cada uma delas é ofertada uma turma do curso, com 50 alunos em cada turma, o que totaliza 100 estudantes. Sua estrutura conta com o apoio de tutores e professores formadores que acompanham os cursistas.

Convém salientar que a plataforma Moodle disponibiliza ferramentas de interação síncrona, como chats e videoconferências, e de interação assíncrona, a exemplo dos fóruns de discussão, e-mails e diário de bordo – tais ações são desenvolvidas na modalidade de educação a distância, via web.

Ao considerar o público envolvido e os registros realizados por aluno em cada componente curricular, que dispõe de diferentes atividades como fóruns de discussão, diários e trabalhos, o curso EEIE, além de contribuir na formação de 100 profissionais da área da educação, representa um banco de dados por arquivar, na plataforma Moodle, um acervo de informações a partir dos registros realizados pelos estudantes ao longo das atividades, sendo utilizado por vários pesquisadores.

O Fórum de Discussão: das políticas públicas para a educação especial e inclusão ao acesso e permanência com qualidade nas escolas comuns

Como já mencionamos, apresentaremos nesse trabalho uma investigação sobre os registros realizados pelos alunos do curso EEIE, em especial no Fórum de Discussão que faz parte da Unidade 3 intitulada “Políticas públicas para a Educação

Especial e inclusão” e que tem como proposta discutir o acesso e a permanência dos educandos da Educação Especial nas escolas comuns, a partir das percepções dos professores cursistas e de suas experiências vivenciadas nas diferentes instituições públicas em que atuam. Para isso, foi selecionado o Fórum de Discussão da Turma 4, que conta com 25 estudantes matriculados. O Fórum em questão traz como enunciado a seguinte proposta de discussão:

Figura 1: Moodle – Unidade 3 -Tarefa 2 - Fórum de Discussão

Unidade 3: Políticas públicas para a educação espe... Tarefa 2 - Acesso e permanência com qualidade nas ...

Navegação

Página inicial

- Painel
- ▶ Páginas do site
- ▼ Curso atual
 - ▼ POS-GRAD-EDUC-ESPEC-INC-EDUC
 - ▶ Participantes
 - ▶ Emblemas
 - ▶ Geral
 - ▶ Unidade 1: Introdução à EaD
 - Unidade 2:
 - ▶ Fundamentos da educação especial: refle...
 - Unidade 3: Políticas públicas para a

Tarefa 2 - Acesso e permanência com qualidade nas escolas comuns

Prezado(a) cursista,

Vimos nesse módulo que, com o amparo legal, as estatísticas oficiais indicam um crescimento significativo de matrículas para estudantes público-alvo da Educação Especial. Entretanto, tal aumento quantitativo no número de matrículas não garante as condições efetivas para a implementação de ações que atendam toda essa demanda matriculada, de forma satisfatória, nos sistemas públicos de ensino. Além disso, os dados se referem somente à matrícula, e esta não implica necessariamente que o processo de inclusão, em seu sentido pleno, está sendo garantido.

Em sua opinião, como a escola pública tem lidado, nos últimos anos, com esse aumento significativo de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino? Que outros aspectos precisam ser considerados no cotidiano das escolas públicas brasileiras para que se garanta de fato uma educação especial e inclusiva de qualidade para todos, para além da mera matrícula?

Fonte: Moodle UFU.

Nesse Fórum, os professores cursistas são solicitados a expressar suas opiniões sobre a questão do acesso e da permanência dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares, considerando o relevante crescimento das matrículas desses estudantes. A análise deve ser feita levando em conta as

condições efetivas para a implementação de ações que atendam, de forma satisfatória, a essa demanda matriculada nos sistemas públicos de ensino.

Os professores registram no Fórum as opiniões sobre esse processo de “inclusão” a partir das seguintes problemáticas: Em sua opinião, como a escola pública tem lidado, nos últimos anos, com esse aumento significativo de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino? Que outros aspectos precisam ser considerados no cotidiano das escolas públicas brasileiras para que se garanta de fato uma Educação Especial e inclusiva de qualidade para todos, para além da mera matrícula?

O curso EEIE acontece por meio da modalidade EaD, tendo como suporte pedagógico de aprendizagem a plataforma Moodle. Esse Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) disponibiliza diversas “[...] ferramentas de interação síncrona, como chats e vídeo conferências, e de interação assíncrona, como os fóruns de discussão, e-mails, diário de bordo” (SOUZA; SOUZA, 2015, p. 152). Diante disso, a intenção é analisar as mensagens do fórum de discussão, momento de diálogo entre os participantes do curso.

Inclusão e condições efetivas das escolas

Integrar os alunos nas salas de aulas regulares não garante um ensino de qualidade, pois não se respeitam as individualidades. Em contrapartida, instituições que praticam a inclusão fazem com que seus alunos participem efetiva e qualitativamente do dia a dia da rotina escolar. Para Mantoan (2003, p.32), “[...] a inclusão é uma inovação que implica um

esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico)”. Mas será que as escolas estão preparadas para lidar com esse público de Educação Especial, que a cada dia está mais presente nas escolas regulares?

No fórum, o Sujeito 1 responde que:

[...] apesar do grande número de matrículas de estudantes do público-alvo da educação especial em escolas públicas, essas escolas ainda não estão preparadas para enfrentarem as ações que lhes cabem: [...] falta a sensibilidade para atuar com os alunos público-alvo da educação especial; falta adaptações curriculares e qualificação dos professores para esse atendimento nas escolas regulares e suas especializações [...]; não há produção de livros e materiais pedagógicos adequados às diferentes necessidades; [não há] adaptação das escolas para que os alunos possam transitar e transporte escolar adaptado [...]. O aumento de matrículas do público-alvo nas escolas regulares não garante as condições efetivas as escolas não possuem estruturas físicas e pedagógicas e muitas crianças são atendidas só no AEE (Sujeito 1).

Para esse indivíduo, o aumento no número de matrículas não representa a presença de ações que garantam uma inclusão de verdade, pois não há adaptações curriculares e os professores não estão preparados para lidar com indivíduos que apresentem tais características. Acrescem-se inúmeras dificuldades, a saber: os docentes não têm formação inicial/continuada de qualidade e suficiente para lidar com esses alunos; as escolas não possuem estruturas físicas e pedagógicas; não há planos de aula, projetos pedagógicos e avaliações adequadas; e muitas crianças são levadas às salas de AEE, mas não frequentam as salas regulares.

Mesmo diante dos impasses supracitados, é importante incluir esses alunos na sociedade e nas escolas regulares. Questões ainda discutidas são: Como fazer essa inclusão de verdade, sendo que o sistema muitas vezes não possibilita tal efetivação? Existe uma lei que garante melhorias, mas ela tem sido efetiva?

Não basta apenas o acesso de tais alunos ao ensino regular; é necessária a permanência deles nesse nível educacional e com qualidade, atendendo a todas as necessidades que eles possuem. O Sujeito 6 salienta também que houve um aumento das matrículas, mas:

[...] há muita confusão nesse quesito, pois muitas pessoas acreditam que, com isso, a inclusão está sendo feita, o que é uma “realidade mascarada”, porque [...] quem convive na realidade das escolas brasileiras pode perceber que ainda existem muitas barreiras que precisam ser superadas. Estas são de caráter atitudinal, curricular, físico, material, de formação profissional, dentre outras [...]. Em minha opinião, as escolas ainda estão muito engessadas, fixadas em propostas antigas, com concepções ultrapassadas. Falta maior flexibilidade nos currículos, melhor formação para os profissionais que atuam e irão atuar na Educação Especial (Sujeito 6).

Nota-se que uma educação inclusiva aquiesce a todos, independentemente de suas distinções. A escola que adere a essa inclusão se adapta a seus alunos, tornando-se flexível e proporcionando os ajustes curriculares indispensáveis à aprendizagem de todos, em que não é preciso distinguir os estudantes; por isso as grandes adaptações são imprescindíveis no estabelecimento de ensino.

O sujeito 2 complementa dizendo que “[...] o embrião da inclusão existe, mas hoje a realidade apresentada pelo texto é mais uma inserção do que de fato uma inclusão!”. A fala explicita que a inserção não é o mesmo que inclusão, ao passo que a legislação esclarece que:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (BRASIL, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 5-6).

A assinatura da Declaração de Salamanca, assim como a Conferência Mundial Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990 significaram marcos nas questões, políticas e práticas para educação mundial, possibilitando construirmos práticas educativas com propostas e metas que realmente considerassem e respeitassem as diferenças de todo o ser humano no ambiente educacional.

Formação de Professores (as) e a permanência dos estudantes da educação especial nas escolas comuns

A formação docente é um importante componente a ser considerada para que a inclusão efetivamente aconteça. No entanto, no que diz respeito à educação brasileira, não podemos esquecer as reais condições em que professores e estudantes

trabalham. Na visão de Pereira (1999) “são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar” (p.111). A consequência dessas condições de trabalho, isto é, salários pouco atraentes, inexistência de planos de carreira e jornada de trabalho excessiva é o desestímulo de jovens à escolha dessa profissão.

Nessa linha, percebemos: O sujeito 3 diz que existe um longo caminho pela frente, pois são necessários, por exemplo: “[...] qualificação dos profissionais, identificar e realizar a inclusão, acessibilidade, entre outros fatores que são importantes e não são levados em consideração para garantirmos, de fato, uma educação de qualidade e gratuita”. Segundo o Sujeito 4, é preciso ainda que:

[...] as pessoas mudem a forma de pensar e agir. Enfrento alguns problemas como profissionais que querem que sejam atendidos na sala de recursos, alunos de reforço. Portanto, vejo com tristeza que alguns profissionais estão longe de entender o que é Atendimento Educacional Especializado. Não adianta as pessoas se “capacitarem”, (digo entre aspas porque penso em Formação Continuada, capacitar é para pessoas que capacitam, capacitam e não colocam em prática, não mudam seus preceitos). Então, voltando ao “capacitar”, o que adianta um profissional fazer um curso e continuar com as mesmas atitudes de antes?! Muitas barreiras têm que ser quebradas e muitas atitudes têm que ser repensadas (Sujeito 4).

Como afirma Imbernón (2000), a escola tem como função ser socializadora, compensadora e reconstrutora. Por conseguinte, ela deve ser aberta às diferenças, em que é essencial a coletividade em seus processos, compensando as desigualdades existentes – isso é incluir, e a estrutura é primordial para isso, como dito antes. Exige-se ainda uma mudança na estrutura social vigente, voltada a uma nova forma de organização social em que as diferenças individuais sejam respeitadas, e não menosprezadas.

O papel do educador é fundamental na relação com o público-alvo da Educação Especial, sendo mediador do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a interlocução do professor de AEE com o docente da sala comum é importante também, para que este conheça as especificidades das deficiências da criança, no sentido de utilizar métodos adequados. Segundo o artigo 59, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os sistemas de ensino assegurarão, aos educandos com necessidades especiais, “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (s.p.).

Conforme Mantoan (2003, p. 41), “[...] a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”. O Sujeito 5 apresenta que:

[...] nem sempre o governante tem ajudado com mão de obra qualificada. Não é só inserir, tem que ajudar com profissionais qualificados para a permanência na sala de aula [...]. Uma política de vanguarda não garante a

acessibilidade aos saberes escolares se não houver uma verdadeira transformação no interior da escola. Faz-se necessário concretizar, no cotidiano dessa instituição, o que já está assegurado por lei. Não basta garantir a acessibilidade, é preciso criar as condições de permanência, para que a escola se transforme em espaço verdadeiro de trocas que favoreça o ato de ensinar e aprender. É preciso pensar até no transporte adaptado, pois vários alunos não têm como ir para a escola. Nesse sentido, nosso país ainda tem um importante caminho a percorrer para assegurar educação a todos os jovens, crianças, adultos e adolescentes que integram o sistema público de ensino (Sujeito 5).

No Brasil, diversas leis sancionadas nos últimos anos e acordos internacionais em prol da chamada “Educação para todos” trazem o respaldo legal à Educação Especial, mas, do discurso à prática, há uma grande distância, sendo que muita coisa tem ficado no *slogan*, em discursos ou papéis oficiais. O Sujeito 12 defende que:

[...] faltam condições básicas para assegurar não somente o acesso, mas a permanência com qualidade desses educandos nas escolas comuns [...] como o despreparo dos profissionais que, ao meu ver, mesmo com tantas oportunidades em cursos e formações continuadas, ao se depararem com a situação de ter em sua sala um educando, mesmo com o professor de apoio, não sabem como lidar e se sentem perdidos; e com salas numerosas, se desesperam. É preciso retomar a discussão dessas políticas, acompanhar a realidade que acontece dentro das escolas e descobrir, junto com os professores, pais e os próprios alunos, novas formas de a inclusão acontecer (Sujeito 12).

A Educação Especial é garantida na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e na LDB (Lei n. 9.394/1996) como um direito, um dever do Estado. A LDB destaca que a oferta da Educação Especial deve ocorrer desde a Educação Infantil, “[...] preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo o AEE aos portadores de deficiência⁴.

Percebe-se que aparato legal existe, e, como diz o Sujeito 5: “Faz-se necessário concretizar, no cotidiano dessa instituição, o que já está assegurado por lei”. Nesse entremeio, o Sujeito 7 aborda o exemplo da escola onde trabalha, dizendo que as matrículas aumentaram, mas ainda há bastante evasão desses alunos, pois:

Na parte da acessibilidade arquitetônica, conseguimos ver algum avanço, por exemplo: rampas, banheiros adaptados, portas mais largas [...]. Mas não conseguimos realmente incluir esses alunos, por falta de material pedagógico, propostas pedagógicas, formação de professores e, principalmente, falta da dimensão atitudinal, ou seja, a mudança de pensamento de todos – pais, alunos, professores e direção da escola. Já presenciei casos em que as próprias crianças revelam preconceito com as outras, e isso com certeza elas aprendem em casa. Também já observei pais de alunos com necessidades educacionais especiais não aguentarem a falta de apoio e estrutura da escola; sendo assim, retiram seus filhos da escola. Acredito que pensam que, em uma escola especial, eles vão estar protegidos do mundo, porque na verdade enfrentar a realidade das nossas escolas não é nada fácil para esses pais. Enfim,

⁴ A expressão “portadores de deficiência” é utilizada na LDB para se referir às pessoas com deficiência, sendo condizente com o referencial político e teórico da época.

temos um longo caminho a percorrer para podermos não ter somente matrículas, mas sim alunos frequentes e incluídos (Sujeito 7).

Assim, o fracasso da inclusão ocorreria em razão da falta de: material pedagógico, propostas pedagógicas, formação de professores de qualidade e, principalmente de acordo com o depoimento do Sujeito 7, dimensão atitudinal, ou seja, a mudança de pensamento de todos – pais, alunos, professores e direção da escola, sendo que não há apoio e estrutura da escola.

Logo, para o Sujeito 15, existem barreiras para a educação inclusiva que são:

[...] quantitativas e qualitativas. As barreiras quantitativas se referem à falta de abrangência das ações de implantação da inclusão sobre o total de escolas regulares, públicas e particulares existentes no país. Essa falta revela o fato de que boa parte dos recursos financeiros destinados à educação está sendo utilizada para outros fins. Barreiras estas que podem ser vencidas com o despertar da vontade política de governantes e gestores em todas as regiões brasileiras, no sentido de tornar inclusivos os respectivos sistemas educacionais (Sujeito 15).

Essas barreiras devem ser superadas; só assim haverá uma educação de qualidade para todos. O Sujeito 8 elenca dois fatores que o inquietam que precisam ser discutidos aqui:

[...] quando as famílias comparecem em reuniões, plantões pedagógicos ou são chamadas na escola para receberem os resultados do aproveitamento de seus filhos e percebem avaliações que não condizem com a realidade do seu filho, tarefas de casa que eles nem sabem por onde começar, aí sim a permanência do público-alvo da Educação Especial fica comprometida. Mas o que mais

me deixa indignada é quando a gestão da escola acha que o aprendizado ou o desenvolvimento do aluno em todas as áreas do conhecimento é de responsabilidade minha, ou seja, da professora da sala de recursos. Sabemos que temos que planejar as intervenções de forma articulada com o professor da classe comum, mas quando esse não quer mudar o seu “fazer pedagógico” tradicional para incluir o aluno, o que deve ser feito? Às vezes me sinto impotente diante de tanta falta de atitude inclusiva por partes dos outros profissionais da escola (Sujeito 8).

O primeiro fato diz respeito às avaliações que não condizem com a realidade do aluno. A avaliação tornou-se artificial e, segundo Freitas (2003):

[...] foi desenvolvido um sistema de avaliação com notas, como forma de estimular a aprendizagem e de controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola e tinham de ficar dentro delas, imobilizadas, ouvindo o professor. O isolamento e artificialismos da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial (FREITAS, 2003, p.28).

Infelizmente, as avaliações descontextualizadas e fragmentadas têm acontecido em diversas escolas. Logo, é preciso ir além dessa ideia a partir de uma avaliação contínua e reflexiva, que se inicie das dificuldades de seus alunos para levar ao desenvolvimento da aprendizagem deles. Barretto (2001) assinala que a avaliação deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação tanto no plano pessoal como no social. Além disso, ela precisa ser contínua, num processo que leve à autonomia do indivíduo em relação ao social numa perspectiva democrática, para uma sociedade mais justa.

Outro aspecto ressaltado foi a atitude da gestão da escola ao pensar que o aprendizado ou o desenvolvimento do aluno em todas as áreas do conhecimento é de responsabilidade da professora da sala de recursos. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.2) abordam, no art. 8º, que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...].

Deve haver relação intensa e de qualidade entre os professores do AEE e das salas regulares em um trabalho conjunto. Percebe-se assim que mais uma vez existe legislação para tanto; a questão é efetivá-la de fato. O Sujeito 13 também menciona o papel da gestão que, nesse caso: “[...] cumpre a inclusão somente no que se trata de matricular aluno, porém é muito fácil depositar na sala de aula os alunos com deficiência sem que haja uma estrutura pedagógica e apoio. E assim acaba que apenas o professor da sala de recursos passa a ser responsável pelo aluno e a gestão muitas vezes reforça isso”.

Além da gestão, o papel dos professores é discutido no Fórum. O Sujeito 9, por exemplo, diz que quem não está preparado são os professores “[...] porque não formamos para agir com várias realidades e nem com sala cheia, pois sabemos muito bem na teoria, mas na prática, não [...]. Sofremos muito com tudo, pois os diretores muitas vezes não dão o suporte que tanto precisamos”. Para isso, os docentes os professores que trabalham com ensino especial precisam ser mais bem remunerados:

[...] não vou mentir, mas os professores que lutam por esta inclusão e que têm alunos em sua sala de aula especial deveriam ganhar um salário mais alto que os outros, porque não acho certo professor trabalhar mais de um período, mas vejo que eles precisam ganhar mais [...]. Na minha opinião, sabemos que muitas escolas ainda têm muitas barreiras com a inclusão, pois não têm verba para adaptar as escolas e os professores [...]. A escola [...] produz a exclusão porque os conteúdos curriculares são tantos que deixam os alunos, professores e até os pais reféns de um programa que pouco abre espaço para estas crianças. Como falar em incluir, se são tantos papéis? Me diz, como? Sabemos que muitas escolas e professores trabalham com um modelo de aluno e, se você não está dentro deste modelo, você acaba sendo deixado de lado [...] (Sujeito 9).

Por vezes, professores sem qualificação enxergam os alunos especiais como inábeis e os intitulam como desqualificados, os infantilizam ou apenas cuidam deles, num cunho assistencialista da educação. Sendo assim, a escola e os professores necessitam propiciar um ambiente acolhedor que respeite e trabalhe de acordo com as peculiaridades dos educandos, já que eles são de realidades distintas; com isso, o material pedagógico e as aulas precisam levar em consideração tais realidades, para atender às expectativas de seus estudantes e ter uma educação diferenciada.

E quanto à diferença de salário? É preciso uma discussão ainda mais ampla, mas, *a priori*, a valorização de todos os profissionais de educação e um piso salarial adequado são indispensáveis. O Sujeito 13 faz uma ressalva ao dizer que os professores são deixados de lado com frequência:

A sala por si já é heterogênea, são alunos com dificuldades de aprendizagem, outros com muita facilidade e outros com deficiência. O professor ganha tão bem para cuidar sozinho de vários planejamentos para cada especificidade de nível de aprendizagem dos alunos e ainda tem uma matriz curricular que exige que esse aluno contemple algumas capacidades para o ciclo em que se encontra; se não contempla, passa de qualquer jeito, pois é tanta burocracia para reter o aluno que já escutei muitas vezes: “Deixa ir, lá na frente alguém se vira”. E o que acontece depois? EXCLUSÃO. Em muitos casos, o responsável não se importa com os estudos do aluno, o que ele aprendeu no dia ou deixou de aprender. A realidade é mais cruel, e o professor, coitado! Pode arrancar os cabelos para ensinar, buscar aprender, desdobrar-se para que o aluno cresça, e os olhos de fora das quatro paredes de uma sala de aula só julgam. Professor é só um número para o estado, nada mais (Sujeito 13).

A falta de apoio ao professor é intensa, principalmente na atual conjuntura da globalização, em que tudo se relaciona a atender às novas exigências do setor produtivo – agora, deve haver um multiprofissional com competências múltiplas, habilidades e aptidões num sentido pragmatista, como discorrem Duarte e Hypólito (2008).

Aos professores são dadas novas determinações em detrimento da formação, da valorização e do apoio ao seu trabalho. O Sujeito 10 faz uma pequena ressalva a essa capacitação para alcançar objetivos ao declarar que “[...] nos capacitamos para termos competência e eficiência, para alcançarmos os objetivos propostos pela Constituição, porque inclusão e educação são um direito do educando que deve ser respeitado”. Mas, como o sujeito 11 lembra: “[...] todo o

processo é lento, e as políticas públicas, um tanto quanto insatisfatórias”.

As escolas têm colocado os alunos dentro da sala de aula. O professor é quem tem que dar conta, uma vez que a escola tem que ser inclusiva, e isso é feito sem olhar qual a verdadeira demanda, que adaptações devem ser feitas, quais tipos de recursos a escola deve oferecer para o aluno e para o professor. Claro que não podemos generalizar, pois algumas escolas estão um pouco adiante das outras, só que ainda há muito a ser feito em todos os sentidos que abrangem a inclusão. Aspectos importantes a serem considerados no cotidiano das escolas públicas brasileiras começam diretamente pelo currículo adaptado à criança, e não a criança ao currículo. [Deve-se] Pensar de fato nas necessidades de cada um e ter uma equipe preparada com uma ótima formação, e que essa formação possa ser contínua e apoiada por uma equipe multifuncional para que se garanta, de fato, uma Educação Especial e inclusiva de qualidade para todos e, assim, ir além da mera matrícula (Sujeito 11).

Sacristán (1995, p.72) nos alerta que, quando se responsabiliza o professor por aquilo que acontece nas aulas, são ignoradas a realidade do contexto de trabalho. Nesse sentido, vale destacar que “[...] as regras que a realidade do ‘posto de trabalho’ do professor se submete encontram-se bem definidas antes dele começar a desempenhar muito pessoalmente o papel preestabelecido”.

Outro aspecto ressaltado concerne ao currículo das escolas, em que ele deve ser adaptado à criança e servir para atender às necessidades dos alunos, ajudando-os a compreender a sociedade onde vivem. Nesse contexto, cabe ao professor respeitar o conhecimento prévio dos estudantes, pois na escola

há o início das mudanças, e o currículo integrado vem com o intuito de abarcar essas nuances. Entretanto, Santomé (1998) lembra que o currículo é desvalorizado até hoje e é limitado pelos dominantes.

O Sujeito 14 expõe que é necessária uma mudança de paradigma, para que novas concepções entrem no sistema escolar:

Compreendo que não basta somente criar vagas para os alunos com deficiência; é necessário garantir a permanência desses educandos nas escolas regulares. Para que ocorra a inclusão de todos de forma significativa, é necessária a mudança de paradigma sobre o que concebemos de educação atualmente, de maneira que novas concepções vão adentrando ao sistema escolar, que abordam a mudança estrutural curricular e pedagógica das instituições de ensino e políticas públicas que favoreçam e contribuam com as escolas; os profissionais com formação inicial e continuada de qualidade; a estruturação de um espaço físico que atenda às necessidades de todos; e os materiais didáticos e pedagógicos adequados para todos, a fim de buscar a inclusão para atender a grande diversidade existente nas escolas (Sujeito 14).

Mas quais concepções devem adentrar aos espaços escolares? É preciso que elas tenham como base o princípio da educação inclusiva, em que:

[...] todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de

qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva (UNESCO, 1994, p. 6 apud MENDES, 2002, p. 75).

Mendes (2006) afirma que não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente excluídas delas. O futuro da inclusão escolar no Brasil dependerá de um esforço coletivo para haver uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar na consecução de uma meta comum – garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Permanência com qualidade; essa tem sido a questão central para que ocorra uma inclusão com significado. O curso EEIE tem possibilitado muitas aprendizagens, como pode ser constatado a partir das falas retiradas dos fóruns, em que os sujeitos participantes apresentam uma visão crítica quanto ao trato com a Educação Especial. Eles relatam, por exemplo, a formação dos professores como uma forma de otimização da prática pedagógica, pois cabe aos profissionais da educação serem defensores da inclusão escolar; assim, o curso disponibilizado pelo CEPAE/UFU/UAB constitui um momento crucial para a mudança de opiniões.

As reflexões tecidas neste trabalho remetem à compreensão de que o processo de inclusão exige que a escola seja capaz de se adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao formato da escola, o que implica uma desconstrução de muitas concepções e práticas pedagógicas

excludentes sedimentadas. Nesse sentido, para que inclusão seja uma realidade, onde o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial sejam garantidos, é fundamental superar barreiras tanto política como pedagógica. Os obstáculos políticos referem-se às condições estruturais para uma inclusão efetiva, tais como a questão do financiamento, das políticas de formação permanente de professores, a questão de valorização do profissional da educação, dentre outras. E os obstáculos de ordem pedagógica referem-se aos aspectos metodológicos, no sentido de considerar a singularidade de cada aluno, como a reestruturação do projeto político-pedagógico das escolas numa perspectiva inclusiva. Estar simplesmente matriculados nas escolas não indica que os alunos público-alvo da educação especial estejam, de fato, incluídos. Apesar de o discurso da inclusão escolar ser algo recorrente, muito ainda precisa ser avançado na realidade da escola pública. O ingresso do aluno na rede de ensino não garante sua integralização com qualidade. Ao se analisar os dados estatísticos nos quais evidenciam o aumento de estudantes público-alvo de Educação Especial matriculados nos sistemas regulares de ensino, torna-se necessário avaliar as mudanças ocorridas nos espaços escolares para receber tais estudantes. Mendes (2006) afirma que faltam condições básicas para assegurar não somente o acesso, mas a permanência com qualidade desse público da Educação Especial nas escolas comuns. Mesmo com todo respaldo legal, muito ainda precisa avançar, considerando a realidade das escolas públicas brasileiras.

Considerações Finais

As análises realizadas ratificam que o curso EEIE é um espaço propiciador de intensas discussões – a partir das falas dos participantes, inclusive, percebe-se que eles têm tido uma visão crítica e reflexiva sobre o assunto tratado. Quanto à análise de conteúdo do Fórum de Discussão realizado com os professores que participaram do referido curso, as percepções sobre o acesso e a permanência dos estudantes da Educação Especial nas escolas comuns revelam que, apesar das estatísticas demonstrarem um grande aumento de matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns, esse aumento quantitativo não significa a garantia das condições efetivas para a permanência destes com qualidade nos sistemas de ensino.

Tais indivíduos afirmam que a ampliação do número de matrículas não garante que um ensino inclusivo ocorre de fato, sendo que falta efetivar as legislações nas instituições escolares públicas. Eles trazem à tona que os currículos das escolas, as formações dos professores, a estrutura física e pedagógica das escolas, assim como a gestão devem ser melhorados, com vistas a uma Educação Especial de qualidade.

Há muito ainda a ser feito. De acordo com as mensagens do fórum, deve-se entender que a sociedade é formada por sujeitos heterogêneos plurais, e o atendimento escolar precisa ser de qualidade e para todos. É imprescindível uma inclusão total, e não parcial, em que números possuem mais valor que a aprendizagem.

Sendo assim, é necessário adaptar a instituição de ensino às diferenças e singularidades apresentadas pelos alunos

especiais, para que ela seja um ambiente de pertencimento às diferenças, em detrimento da mera tolerância. Com uma mudança de consciência e o incentivo de todos, há a superação de barreiras atitudinais e de preconceitos. Todavia, como pôde ser verificado nas falas obtidas no fórum, a luta e as discussões ainda exigem esforços da sociedade para que tais ações sejam concretizadas.

Por fim, vale destacar que não basta a promulgação de leis que garantam o direito dos alunos público-alvo da educação especial serem incluídos em uma sala de aula regular, é preciso mais que isso. Se a escola regular não oferecer as condições estruturais para atender efetivamente esses alunos em suas diversas necessidades, a mera matrícula pode representar mais uma forma velada de exclusão.

Referências

BARRETTO, E. S. de S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19966/11597>> . Acesso em: 13 set. 2015.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Declaração de Salamanca: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010). **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 03 de maio 2015.

_____. **Decreto nº5.800, de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5800.html. Acesso em: 09 abr. 2016.

_____. **Programa De Formação Continuada De Professores Na Educação Especial. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – MEC/ SEESP**: Brasília, EDITAL N°. 02, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_formacao.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 abr. 2016.

_____. Universidade Aberta do Brasil/Capes. **Sobre a UAB: O que é**, 2016a. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>>_ Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Universidade Aberta do Brasil/Capes. **Sobre a UAB: Estudantes**, 2016b. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/como-participar?id=42:estudantes-&catid=11:conteudo>>._ Acesso em: 15 abr. 2016.

DUARTE, B. R. G. V.; HYPOLITO, A. M. Transformações no mercado de trabalho e educação. **Trabalho & Educação** – vol.17, nº 2 – maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/331>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

FREITAS, L. C. de. A lógica da Avaliação. In-. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas?** São Paulo: Moderna, 2003.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

GUERINO, M. de F. G.; NUNES, M. de O. **A política educacional de educação a distância: UAB e as novas dimensões do trabalho docente no ensino superior**. Seminário Internacional de Educação Superior 2014. Formação e Conhecimento. Anais Eletrônicos. Disponível em: <https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/09.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em:

<<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wpcontent/uploads/2014/08/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.doc>>.

Acesso em: 17 abr. 2016.

MENDES, E. G. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. In: **Revista Integração**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, Ano 14 – nº 24/2002.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> > Acesso em: 08 jun. 2016.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: **Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa**. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SACRISTÁN, J. G. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, F. C. dos. **UAB como Política Pública de democratização do ensino superior via EAD**. In: XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Ibero-americano de política e administração da educação, 2011, v. 11, São Paulo. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0184.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 7-24, Universidade do Minho Portugal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37416202.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SOUZA, V. A. de; SOUZA, V. A. de. Política de formação continuada de professores da Educação Básica no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. In: QUILLICI NETO, A.; SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. de (Org.). **Formação de professores: perspectivas e contradições**. 1. ed. Uberlândia: Composed, 2015, p. 145-160.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

Capítulo 8

A Educação Infantil e os olhares das crianças sobre a escola

*Camila Ramos Barrêto
Fernanda Duarte Araújo Silva*

Introdução

Neste trabalho são apresentados dados de uma pesquisa desenvolvida no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de 2015 a 2017. Nosso objetivo foi identificar quais são as representações sociais sobre a escola de crianças de uma instituição de Educação Infantil da cidade de Ituiutaba/MG. O tema surgiu a partir da nossa trajetória escolar na Educação Básica e no Ensino Superior. Foram as vivências nos diversos espaços sociais que nos instigaram a querer saber o que pensam as crianças sobre os espaços escolares que frequentam.

Nesse sentido, optamos por pesquisar, no Trabalho de Conclusão de Curso, questões referentes à educação das crianças pequenas, com o intuito de “dar voz” às crianças e compreender o que pensam sobre a escola: se a entendem como um espaço alegre, de aprendizagens, lúdico, de fazer novas descobertas ou, ainda, um lugar desagradável.

Entre os questionamentos que permearam essa pesquisa estão: Quais as representações das crianças sobre a escola? O que elas mais gostam? O que as desagradam nesse espaço?

Brincam o quanto gostariam? Demonstram prazer em frequentar a instituição? Gostam dos profissionais que atuam nesse espaço?

O objetivo deste artigo é identificar as representações sociais das crianças da Educação Infantil sobre a escola. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, e adotamos como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais na perspectiva moscovicianiana.

Anadon e Machado (2001) apresentam o seguinte conceito dessa perspectiva de trabalho:

A Representação Social é a construção social de um saber ordinário (de senso comum) elaborado por e dentro das interações sociais, através de valores, crenças, estereótipos etc., partilhada por um grupo social no que concerne a diferentes objetos (pessoas, acontecimentos, categorias, objetos do mundo etc.), dando lugar a uma visão comum das coisas (ANADON e MACHADO, 2001, p. 14).

A metodologia utilizada foi o Grupo Focal, e o universo de pesquisa se refere a crianças com idade de cinco anos, que frequentam uma pré-escola da cidade de Ituiutaba/MG. Ela foi escolhida por permitir a escuta das crianças, pois, segundo FARIA (2016), “ao abrir a porta do diálogo, da “escuta” de crianças, depara-se com um universo repleto de “tesouros”, que revela opiniões que pouco se conhece”. De fato, a criança tem muito a nos dizer, porém, a maioria das obras encontradas trata do olhar dos pais, dos diretores e professores.

Gatti (2005) aduz que, por meio de outros métodos, não conseguimos captar as trocas que somente são partilhadas por um grupo, em que conceitos, sentimentos, atitudes, feições e olhares podem ser captados e aparecem mais claramente no

grupo focal; logo, essa ferramenta permite que as crianças expressem suas representações livremente.

Vale mencionar que a escuta das crianças e a mediação do grupo são pontos importantes nessa metodologia. A troca foi analisada com muita cautela, para que pudéssemos observar em que contextos sociais estão inseridos e de que sistemas representacionais advêm os partícipes.

Instituição pesquisada

A pesquisa aconteceu em uma escola da rede pública municipal da cidade de Ituiutaba/MG. A escolha dessa instituição se deu pela afinidade com o espaço, onde já estávamos desenvolvendo as atividades de estágio supervisionado como disciplinas obrigatórias do Curso de Pedagogia. Em 2017, ela possuía 35 funcionários que se dividiam em dois turnos (matutino e vespertino), nas seguintes áreas: direção, coordenação, administrativo, secretaria, professores, cozinheiras e equipe de limpeza.

Tal escola atendia 240 crianças nos dois turnos, com seis salas. A instituição atende turmas de Pré-II pela manhã, com crianças de cinco anos de idade, e, na parte da tarde, o Pré-I, com alunos de quatro anos.

Desenvolvimento do grupo focal

O grupo focal foi formado por seis crianças – quatro meninas e dois meninos –, todos com cinco anos de idade, de salas distintas e que já estudavam na escola no ano passado.

Nessa situação, os gizos de cera coloridos foram divididos separadamente para as seis crianças, além de folhas em branco tamanho A3 para a atividade de desenho sugerida a eles. Utilizamos uma câmera de filmagem e um aparelho *smartphone* para registros de fotos e áudio, que foram posicionados cuidadosamente para que elas não ficassem inibidas com a presença dos objetos.

O espaço cedido pela escola foi uma pequena biblioteca com divisórias, anexo a outra sala, com uma mesa ao centro. As crianças foram encaminhadas pela coordenadora que, a pedido, não informou a elas o que fariam no local, seguindo as orientações de Gatti (2005).

Com a chegada das crianças e com todas já acomodadas em cadeiras de forma circular, foram apresentadas e questionadas se gostariam de participar ou não. Com o consentimento de todas, iniciamos uma conversa agradável sobre a escola, retomando as problemáticas propostas pela pesquisa: Quais as representações das crianças sobre a escola? O que elas mais gostam? O que as desagradam nesse espaço? Brincam o quanto gostariam? Demonstam prazer em frequentar a instituição? Gostam dos profissionais que atuam nesse espaço? Com isso, tivemos um diálogo bem interessante sobre as opiniões das crianças sobre a escola.

Foi sugerida a atividade de desenho sobre o que mais gostavam na escola. À medida que terminavam a tarefa, as

crianças foram liberadas para manusear os livros da biblioteca, e, quando todas terminaram de visualizar os livros, finalizamos a atividade.

Os sujeitos da pesquisa

Com vistas a alcançar os dados para esta pesquisa, contamos com a participação de crianças que cursam a Educação Infantil. Por questões éticas, nos referiremos a eles como Criança 1 (C1), Criança 2 (C2) e assim por diante, completando os seis integrantes do grupo focal.

Em linhas gerais, percebemos que nosso grupo era formado por seis crianças, sendo quatro do sexo feminino e dois meninos, com faixa etária de cinco anos – todas estavam no 2º período. As crianças foram escolhidas aleatoriamente pela direção da escola. Nosso único pedido é que fossem do 2º período, por acreditarmos que, com essa idade, poderiam se expressar melhor oralmente.

O que os sujeitos pesquisados sabem sobre a escola?

Nosso objetivo foi apreender quais são as representações sociais dos sujeitos pesquisados sobre a escola. Conforme Jodelet (2009):

Falar de sujeito, no campo de estudos das representações sociais, é falar de pensamento, ou seja, ferir-se a processos que implicam dimensões físicas e cognitivas, a reflexividade por questionamento e posicionamento

diante da experiência, do conhecimento e do saber, a abertura para o mundo e os outros. Processos que tomam uma forma concreta em conteúdos representacionais expressos nos atos e nas palavras, nas formas de viver, nos discursos, nas trocas dialógicas, nas aflições e nos conflitos (JODELET, 2009, p. 705).

O que aprendemos para vivermos e evoluirmos no mundo, como ideias e práticas, advém do meio social onde iniciamos ao nascer a aprendizagem, para se comunicar com o mundo, constituindo-se como individual e social.

A frase de Vygotsky (2005) ilustra com muita clareza o que falamos anteriormente: “Nós nos tornamos nós mesmos por meio dos outros”. Por intermédio dos outros e de suas representações, o sujeito se constitui, aproximando-se do que lhe é familiar para construir sua identidade e história. Dessa forma, a partir de atos, palavras, trocas, diálogo e até mesmo nos conflitos vivenciados na pesquisa, explanaremos sobre as representações sociais das crianças que colaboraram com a nossa pesquisa.

Quando pesquisados sobre as representações sociais, de acordo com Jodelet (2009), devemos responder a três questões: Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos? Esse trabalho almeja entender os discursos que permeiam as crianças pesquisadas, na tentativa de entender suas representações sociais sobre a escola.

Durante a atividade de desenho, o diálogo foi sendo construído de maneira natural, e as crianças tinham a oportunidade de se expressar de modo livre, mas sempre voltadas às temáticas norteadoras já citadas anteriormente. A sugestão era que desenhassem algo referente à escola,

envolvendo a conversa que estávamos tendo, o que parece também ter deixado todos à vontade.

Quando já haviam desenhado, elas começaram a explicar suas produções. Cada uma, do seu jeito, mostrava o que mais gostava na escola e o que queria que mudasse, o que poderia ser feito de outra forma nesses espaços. Questionavam algumas coisas e explicavam como queriam que acontecessem outras atividades.

Sobre as crianças pequenas, Moscovici (2005) destaca:

Estudos recentes sobre crianças pequenas mostraram que as origens e o desenvolvimento do sentido e do pensamento dependem das inter-relações sociais; como se uma criança chegasse ao mundo primariamente preparada para se relacionar com outros: com sua mãe, seu pai, e com todos os que a esperam e se interessam por ela (MOSCOVICI, 2005, p.44).

No momento em que nos mostramos interessados pelo grupo de crianças e estimulamos a interação por meio de diálogo e do desenho, elas começam a se relacionar e conversar naturalmente. A partir da interação com a pesquisa, as crianças se mostram membros sociais que, com estímulos e orientações, podem contribuir para o grupo com ideias de melhoria, produzindo soluções conforme suas representações (MOSCOVICI, 2005).

Com a dinâmica da atividade, considerando as respostas que nos davam e as falas que surgiram, as crianças compreendem que o professor decide o modo como as coisas são realizadas no cotidiano e que a escola é lugar de fazer tarefa:

Se não terminar a tarefa, ficamos sem recreio e sem brincar dentro da sala. (C1)

Aqui na escola só podemos fazer o que a professora manda! Se ela não deixar, não pode fazer. (C2)

A minha professora fala que não está aqui para brincar, e sim para fazer tarefa. Brincar a gente brinca em casa! (C3)

Tem que fazer tarefa quieto, sentado na cadeira, sem conversar e nem olhar para o lado! (C4)

Eu queria fazer tarefa diferente do que só escrever. Eu não gosto de escrever, é muita coisa, muita coisa! (C6)

Essas falas demonstram uma forma autoritária de se pensar e organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Sobre a importância do lúdico no cotidiano das instituições, Angotti (2010) diz que a definição de uma profissionalidade para os educadores infantis deve reconhecer o princípio da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, bem como uma articulação possível entre o cuidar e o educar. Nessa linha, Assis (2009, p. 99) pondera:

Assim, reconhecendo a intencionalidade do trabalho educativo que se configura pela mediação que a professora estabelece entre a criança e o conhecimento, há de se considerar que a Educação Infantil é um direito da criança, por meio do qual ela encontra condições para se apropriar ativamente do mundo, através da tríade cuidar-educar- brincar (p.44).

Tais falas demonstram ainda que o brincar não é valorizado na rotina da escola. Vale destacar que, ao enfatizarmos a importância do brincar, não negamos a necessidade de uma rotina estruturada na Educação Infantil.

Sabemos que a rotina para crianças pequenas contribui para se situarem no tempo e espaço, além de assegurar que, após as atividades, o momento da volta para casa se distancia ou se aproxima, deixando-as mais seguras, entre outros fatos relevantes. Barbosa & Horn (1998) salientam que:

A ideia central é que as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais (BARBOSA & HORN 1998, p.57).

Dessa maneira, as crianças devem participar, inclusive, da criação da rotina, contribuindo com a definição das atividades e da sequência em que acontecerão – a fixação dela por meio de imagens, fotos, desenhos na sala de aula e a delimitação da rotina do dia no início da aula em roda com as crianças são importantes no processo. Nada impede que, mesmo seguindo a rotina, atividades diferenciadas possam acontecer, a exemplo de uma aula com o uso de diversos espaços e objetos.

Novamente, durante o grupo focal, as crianças conversaram sobre aspectos da rotina da escola, como costumes tediosos, em que não existe uma prática educacional repetitiva, desinteressante e cansativa. No diálogo apresentado abaixo, percebemos que criticam as tarefas escritas e concebem o brincar enquanto algo positivo e interessante de se fazer:

Para fazer tarefa, só lápis, borracha em cima da mesa... mais nada! É assim que minha professora fala. (C1)

Eu gosto de fazer as tarefas que usa [*sic*] coisa diferente, tipo jogo e brinquedo. (C2)

Aqui na escola é sempre a mesma coisa: só tarefa! (C3)

A hora de brincar é rapidinho (C6)

Segundo Moscovici (2005): “As representações Sociais devem ser vistas de uma maneira específica de comunicar o que nós já sabemos”. A forma de comunicação das crianças determina que elas saibam qual (e como se dá) o funcionamento desse grupo escolar.

As falas das crianças enfatizam que os docentes da escola exploram pouco os materiais lúdicos e espaços externos, como na fala a seguir: “Queria poder ficar na sala que tem livros e mexer neles” (C3).

Sobre a dimensão lúdica, Angotti (2010) cita que:

É importante que o entendimento do caráter lúdico não se restrinja apenas às situações de jogos e brincadeiras, mas que seja entendido também nos princípios do prazer e da liberdade, sobretudo a liberdade de possuir o próprio filtro de entendimento e de expressar elaborações, sentimentos, percepções, representações, enfim de se permitir à criança o colocar-se enquanto um explorador contumaz do mundo para devorá-lo, entendê-lo e dele fazer parte de maneira intensamente participativa e significante (ANGOTTI, 2010, p. 28).

Conversamos sobre o que elas mais gostavam na escola. Elas afirmaram que se sentem bem no espaço e relatam suas impressões sobre tal:

A minha professora é muito legal, mas às vezes ela fica brava com quem faz bagunça, não fica sentado. (C4)

A minha dá muita tarefa, aí eu canso! (C2)

Eu gosto de ficar na sala fazendo tarefa. (C5)

E você não gosta do parque? (C5)

Gosto, mas prefiro fazer tarefa, ficar dentro da sala. (C5)

Eu gosto porque lá tem flores, borboletas e o escorregador grandão (C1)

Ao perguntarmos diretamente se as crianças gostavam da escola, elas disseram que sim, mas novamente aspectos da rotina cansativa aparecem em seus relatos. Na imagem subsequente, C3 registra possibilidades para além da sala de aula, brincando com areia, escorregador, piscina e um dinossauro:

Desenho 1 – Elaborado por C3.



C3

Imagem construída por C3. Dados elaborados na pesquisa (Barrêto, 2017).

Durante o grupo focal, quatro crianças disseram que não gostam da escola:

Eu prefiro ficar em casa. Lá, faço o que eu quiser, é bem melhor que escola! (C4)

Em casa eu não preciso fazer tarefa, aí não canso (risos). Gosto mais por isso! (C1)

Aqui na escola tudo não pode pegar.... Em casa eu posso pegar meus brinquedos tudo! (C6)

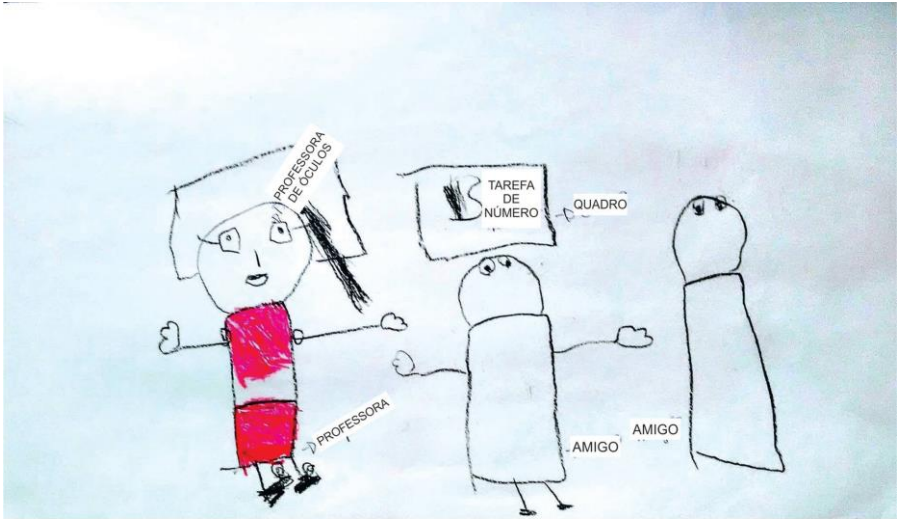
Eu fico querendo ir embora para ver minha mãe. Aqui na escola só fico sozinho. (C5)

Esses relatos demonstram que as crianças, na maior parte do tempo, têm a representação de que a escola não é um lugar agradável, onde queiram estar. A fala da criança C5 nos deixou ainda mais perplexos ao salientar que sente solidão num espaço que fica diariamente.

A criança do desenho 2 disse que às vezes se cansa de tanto fazer tarefa, representando na figura a escola e a sala de aula com a tarefa de números no quadro, a professora de óculos e dois amigos. Quando questionada sobre onde ela se encontrava no espaço, ela conta estar desenhando, mas a sala dela é assim. Tentou desenhar o que está aprendendo, indicado pelos números na lousa, e complementa dizendo que não ficou bom, pois ela não sabe desenhar muito bem ainda, ao passo que alguns colegas já conseguem. E ainda afirma:

A escola é legal gosto de ficar aqui. Só as tarefas. (risos) (C2)

Desenho 2 – Elaborado por C



C2

Imagem construída por C2. Dados elaborados na pesquisa (Barrêto, 2017).

Sobre a vontade das crianças em frequentar a escola, uma delas mostra em seu discurso que prefere ficar em casa:

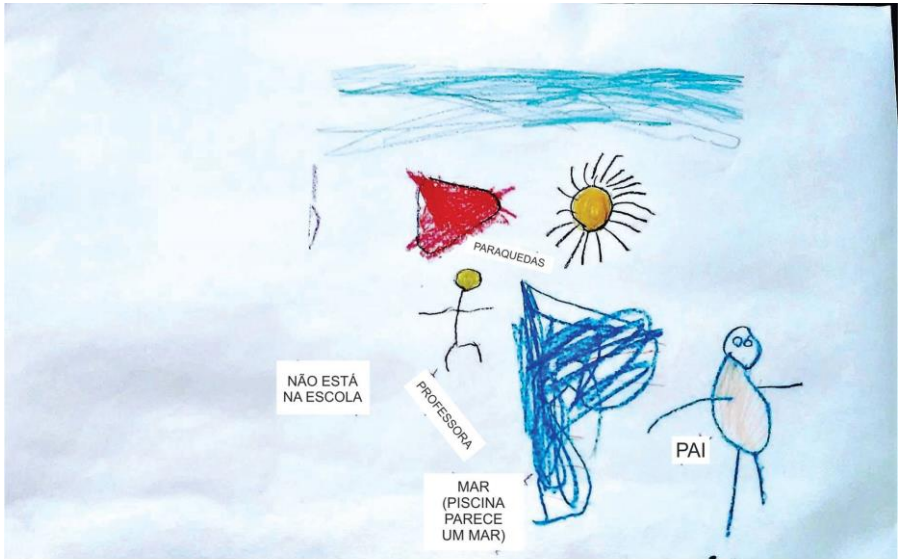
Eu prefiro fica na minha casa do que na escola! (C4)

Pesquisadora: E por que prefere sua casa?

Porque meus brinquedos estão lá e são mais legais, e eu faço o que eu quero! (C4)

No desenho apresentado na sequência, C4 explicou que não quis fazer a escola, e sim que estava com seus pais em uma piscina que se parecia um mar, voando de paraquedas:

Desenho 3 – Elaborado por C4.



C4

Imagem construída por C4. Dados elaborados na pesquisa (Barrêto, 2017).

Em seguida, apresentamos o trabalho da C5, que afirma gostar de ficar na sala de aula fazendo tarefa, demonstrando no desenho que, mesmo na hora das atividades, ele está ao ar livre. Acreditamos então que haja um desejo dessa criança de estar em outros espaços que não a sala de aula. Apesar de se mostrar tímida durante o grupo focal, ela conseguiu imaginar possibilidades diferentes do que é pré-estabelecido pela instituição – desenvolver atividades para além dos espaços formais de educação.

Desenho 4 – Elaborado por C5.

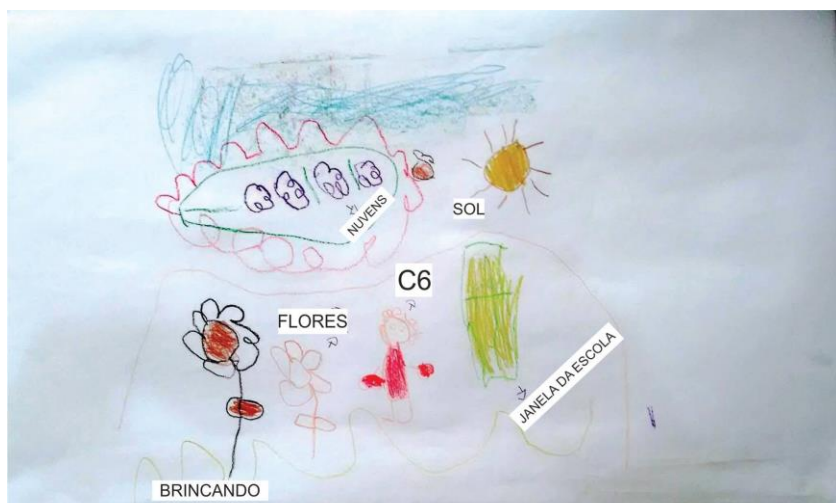


C5

Imagem construída por C5. Dados elaborados na pesquisa (Barrêto, 2017).

Ainda sobre essa perspectiva, a seguir mostramos o desenho construído por C6, em que há janela. No momento em que é questionada sobre a representação (o desenho), se confunde ao explicar, mas consegue dizer que estava olhando pela janela e, do lado de fora, lá está ela. Questionamos se ela estaria em dois lugares ao mesmo tempo, e ela diz que não, mas depois diz que sim, que ela está se vendo lá, na imaginação:

Desenho 5 – Elaborado por C6.



C6

Imagem construída por C6. Dados elaborados na pesquisa (Barrêto, 2017).

É interessante observar a criatividade das crianças e o mundo de possibilidades que elas nos sugerem. De fato, começamos a considerar seu imaginário, opiniões e sugestões de aprendizado de forma relevante, aprendendo a escutá-las. Só a título de informação complementar, a escola não dispõe de janelas baixas, à altura dos olhos das crianças. Horn (2004) tece algumas considerações sobre a organização dos espaços e dos materiais utilizados nos estabelecimentos de ensino:

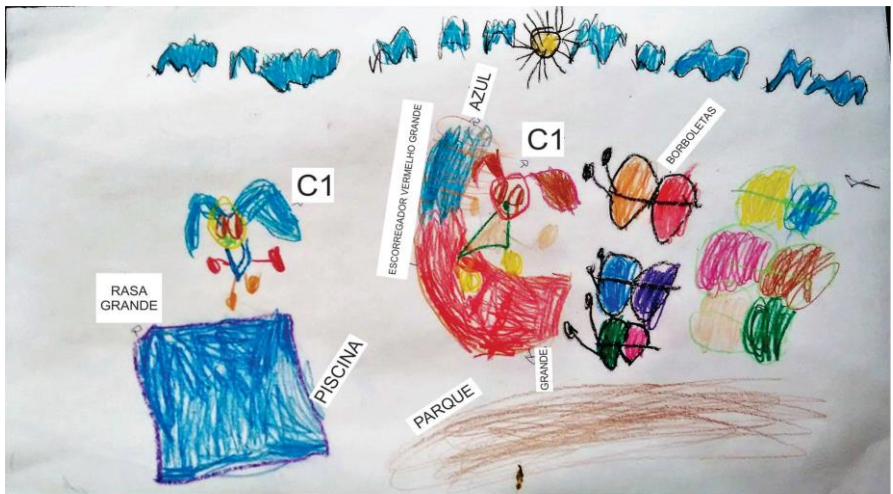
Devemos lembrar que os espaços escolares devem ser organizados de forma a favorecer o aprendizado das crianças. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e

como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios, (HORN, 2004, p. 15).

Os espaços escolares devem ser ricos para estimular a imaginação das crianças e possibilitar que elas sintam prazer em frequentá-los. No momento em que entram em contato com o grupo social da escola, ainda na primeira infância, constroem consciências e memórias sobre tais espaços. Para que essa escola consiga formar sujeitos ativos, autônomos e que consigam se posicionar socialmente de forma crítica, o espaço precisa se tornar mais adequado aos anseios de aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Na pesquisa, alguns assuntos foram recorrentes, como a piscina da escola, os mandruvás e as borboletas. Segundo funcionários da instituição, a piscina, que tanto atrai a atenção das crianças, não é utilizada e faz tempo que não possui água.

Desenho 6 – Elaborado por C1.



C1

Imagem construída por C1. Dados elaborados na pesquisa (Barrêto, 2017).

Perguntamos também à diretora sobre os mandruvás e as borboletas relatadas nas falas e nos desenhos, a exemplo da figura acima. Ela confirmou que realmente apareciam alguns por lá.

Novamente, as crianças nos sugerem aulas mais interessantes por meio de suas observações e curiosidade. Pensamos: Por que não aproveitar os famosos mandruvás para trabalhar uma aula mais dinâmica fora da sala, com uma didática em que as crianças se envolvam, utilizando os espaços escolares e os interesses, partindo do olhar delas para uma aula divertida e interessante, que estimule os pequenos “cientistas” a desvendar o mundo?

Questionamos a direção da escola sobre a areia que apareceu na fala de três crianças. A diretora nos explicou que orienta as professoras a não deixarem os alunos brincar no local, pois não há tratamento adequado, impedindo que seja utilizada. Sobre essa questão, uma criança explica:

A professora diz que não pode ir lá, que coça o bumbum. (C3)

Sobre o parque, todas as crianças disseram gostar do espaço e dos brinquedos, mas quase não o frequentam. Notamos, por meio das falas, que a escola é lugar de fazer tarefa e obedecer, mas que, de algum modo, pode se tornar mais interessante, com muitas brincadeiras. Acreditamos que o brincar é fundamental, pois permite que a criança construa possibilidades e se torne capaz não só de imitar a vida, como também de transformá-la; com isso, ela constrói conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa.

Portanto, o brincar é uma atividade que auxilia na formação e socialização e desenvolve habilidades psicomotoras, sociais, afetivas, cognitivas e emocionais. Nesse sentido, as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam.

Algumas Considerações

O objetivo deste trabalho foi identificar as representações sociais do grupo de crianças de cinco anos sobre a escola. As questões que permearam a pesquisa foram: Quais as representações das crianças sobre a escola? O que elas mais gostam? O que as desagradam nesse espaço? Brincam o quanto

gostariam? Demonstram prazer em frequentar a instituição? Gostam dos profissionais que atuam nesse espaço?

No decorrer do processo, podemos perceber que as crianças permeiam um espaço com inúmeras possibilidades que ainda não são plenamente exploradas e sugerem, por meio de suas falas, que a brincadeira acontece muito menos do que gostariam, em que as tarefas poderiam ser diferentes com a utilização de materiais diversos. Gostam de ir à escola, pois a convivência no espaço as agrada de maneira geral; o que as desagrada é não poder brincar o quanto querem e não explorar o espaço de uma maneira mais interessante. Os profissionais que ali atuam ainda seguem, segundo a fala das crianças, modelos tradicionais engessados e perdem a oportunidade de explorar diversas situações, a exemplo dos mandruvás, para ensinar de forma mais dinâmica e criativa.

Nesses termos, a pesquisa mostrou que as crianças gostam de brincar na escola; assim, elas têm a possibilidade de deixar a mente correr livremente, se expressar de várias formas, com várias linguagens. Existe um fragmento do poema “As cem linguagens da Criança”, construído por Lorís Malaguzzi (1999), que expressa a nossa representação de escola:

A criança tem,\cem linguagens\ (e depois cem, cem, cem)\mas roubaram-lhe noventa e nove.\A escola e a cultura\lhe separam a cabeça do corpo.\Dizem-lhe:\de pensar sem as mãos\de fazer sem a cabeça\de escutar e de não falar\de compreender sem alegrias\de amar e de maravilhar-se\só na Páscoa e no Natal.\Dizem-lhe:\de descobrir um mundo que já existe\e de cem roubaram-lhe noventa e nove.\Dizem-lhe:\que o jogo e o trabalho\a realidade e a fantasia\ a ciência e a imaginação\o céu e a terra\ a razão e o sonho\são coisas\que não estão juntas.\Dizem-lhe enfim:\que as cem não existem.\A

criança diz:\Ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 1999).

As 100 linguagens da criança são facilmente acessadas no momento das brincadeiras. Na representação delas, não brincam o quanto gostariam, o que as desagrada e, e ao invés do brincar, muitas reclamam que não gostam de fazer um grande número de tarefas na sala de aula. Por conseguinte, sugerem alternativas de espaços e atividades que poderiam desenvolver enquanto estão nas salas.

Em todo momento as crianças, por meio de seus olhares, mostram e sugerem como a educação pode ser mais prazerosa. No modelo de escola tradicional vigente na sociedade, o brincar muitas vezes tem sinônimo de desordem, bagunça, o que ameaça a ordem natural de como deve funcionar a instituição em si.

Os dados mostram que todas as crianças da pesquisa têm esperança em conhecer uma escola diferente, mais dinâmica e natural; mesmo assim, demonstraram prazer em frequentar a instituição, pois lentamente tentam, a seu modo, fazer com que a mudança aconteça, seja por indisciplina, falta de interesse pelas tarefas ou interesse por mandruvás e outras possibilidades que os adultos deixam “passar”.

Sintetizando, as representações encontradas foram:

- A escola é lugar de fazer tarefa;
- Na escola, a professora é quem define as coisas;
- Na escola, os momentos de brincar são escassos;
- Na escola se faz muita tarefa e é cansativo;

- Na escola é preciso ficar na sala de aula, mesmo que isso seja desagradável;

- Aprender nem sempre é fácil, mas poderia ser diferente.

Observamos então que as crianças “enxergam” e “vivem” uma escola tradicional, com muitos limites e dificuldades. Esperamos que, de alguma forma, este trabalho contribua para uma reflexão sobre a importância de as escutarmos e pensarmos a construção de espaços que vão ao encontro das necessidades e anseios delas, protagonistas do processo.

Referências

ANADON, M. MACHADO, P.B. **Reflexões Teórico-metodológicas Sobre as Representações Sociais**. Salvador; UNEB, 2001.

ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por que**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2010.

BARBOSA, M. C.S. HORN, M.G. S. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

FARIA, P.A. **A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: a vez e a voz da infância**. Uberlândia- MG. 2016.

GATTI, B. A. **Grupo Focal Na Pesquisa de Ciências Sociais Humanas**. Brasília Líber Livro, Editora – 2005.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas.** A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D.(org.), **As representações sociais.** Rio de Janeiro: UERJ – 2009.p.17-44.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigação em psicologia social.** Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Jefferson L. Camargo 3 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Formação e Práticas Educativas para um trabalho com o público juvenil na EJA

*Danilo de Sousa Cezario
Maria Thaís de Oliveira Batista
Djenane de Sousa Cezario*

Circunscrevendo o contexto

Ao tentarem compreender a complexidade da expressão Educação de Jovens e Adultos (EJA), teorias apontam discussões abrangentes que relatam como se desenvolveu o processo de letramento dessa clientela no Brasil há quase 100 anos. A partir da necessidade de qualificar indivíduos capazes de refletir, surgem as campanhas de alfabetização e escolarização para uma massa de trabalhadores fadada ao descaso.

Voltar à escola após o período de escolarização obrigatória em tempos-espacos de vida significa dar seguimento a um percurso interrompido durante a infância e/ou adolescência. Assim, com vistas a atender inúmeros jovens que não sabiam ler e escrever adequadamente, a EJA se direcionou, exclusivamente, para uma população excluída dos bens materiais e culturais produzidos.

O conhecimento da bagagem cognitiva de cada educando entre as fases da adolescência e adulta aparece como

um viés direcionador para as práticas do educador dessa modalidade de ensino. A construção das estruturas mentais e o modo de reflexão implicam numa inter-relação entre os sujeitos participantes, considerando diferentes aspectos, competências e habilidades múltiplas. Educar sujeitos pensantes e de mente formada é uma tarefa árdua e complexa que abrange realidades distintas.

Nessa perspectiva, o estudo situa definições e conceitos da EJA, enfatizando a teoria sobre sua origem e evolução no cenário nacional, a importância da formação continuada do professor frente aos desafios do trabalho junto ao público jovem e, mais especificamente, as práticas de leitura e escrita no cotidiano de tal modalidade. Pretende-se, portanto, discorrer sobre o percurso trilhado pelos sujeitos da aprendizagem ante o seu desenvolvimento intelectual.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em torno do tema, de modo a dar maior ênfase à discussão atual da temática. A pesquisa bibliográfica é caracterizada “[...] pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno” (GONÇALVES, 2001, p.65).

Assim, a pesquisa bibliográfica possibilita um trabalho mais significativo e de qualidade, sem romper com os objetivos elaborados no início do processo, de modo a permitir outro olhar mediante um determinado objeto. Tem-se a possibilidade de compreender, de diferentes ângulos, as diferentes perspectivas de um grande número de pesquisadores do assunto e, conseqüentemente, fazendo com seja construído nosso próprio posicionamento diante do tema.

Esse tipo de pesquisa, segundo Gonçalves (2001), se refere ao momento em que o pesquisador faz um levantamento de boa parte do conhecimento disponibilizado sobre o tema, de modo a possibilitar outras teorias elaboradas por diferentes autores, de diversos lugares do mundo. Logo, é possível analisar e avaliar as contribuições desses estudiosos no que tange à explicação do objeto de estudo.

A abordagem da temática foi impulsionada pela importância de se articular a educação formal e permanente, a educação não formal e a diversificação de saberes e habilidades presentes em uma sociedade educativa e multicultural. Desse modo, cabe destacar a bagagem de conhecimentos apresentada pela clientela da EJA e transformar a escola numa instituição que valorize os interesses e as expectativas dos sujeitos aprendentes.

No contexto atual, ao considerar que essa modalidade de ensino representa um desafio constante para os educadores e a comunidade escolar, pretende-se envolver escola, comunidade, família e a própria realidade dos discentes. Para a efetivação do estudo, serão visitados teóricos como Rodrigues e Esteves (1993), Soares (2004) e a LDB (1996). As contribuições desses estudos fornecem subsídios para a compreensão da trajetória da EJA, que conquistou espaço nos centros educacionais nos últimos anos.

A teoria sobre a origem e evolução da educação de jovens e adultos no Brasil

Os primeiros registros que remetem aos trabalhos com a EJA no Brasil são do período da colonização com os jesuítas. Inicialmente, esse processo de escolarização estava voltado para a catequização dos índios, como uma maneira de “domesticá-los” e torná-los “civilizados” perante a “nova” sociedade que se instalava no Brasil.

Durante anos, o processo de escolarização de jovens e adultos sofreu inúmeras contribuições, além de ter havido contratempos que barraram seu crescimento. Constituída como uma oportunidade educativa para um longo segmento da população, a EJA tem uma história acompanhada por transformações econômicas e políticas sustentadas pelas relações de poder que acompanham a trajetória da educação em sua totalidade.

Mediante idas e vindas, a EJA tomou corpo com o passar dos anos, sendo vista por outros olhares. Contudo, foi somente durante os anos 1930 que a mobilização brasileira, em prol da educação abrangente, começou a ser discutida para toda a população, em que se consolidava um sistema público de educação elementar no país.

O crescente processo de industrialização e, conseqüentemente, o aumento da concentração populacional nos centros urbanos contribuíram para que a oferta do ensino básico gratuito acolhesse setores sociais distintos. Em 1934, a EJA foi citada pela primeira vez em um documento oficial, quando a Constituição inclui o ensino primário integral extensivo aos adultos.

Na década de 1940, esforços articulados pelo governo federal pretendiam estender o ensino elementar aos adultos. A efervescência política da redemocratização após o fim do governo de Vargas em 1945, o fim da Segunda Guerra Mundial e a urgência da Organização das Nações Unidas (ONU) em integrar os povos, visando à paz e à democracia, contribuíram para que a educação de adultos ganhasse destaque no cenário nacional.

Em seu cerne, essa percepção possuía interesses em aumentar as bases eleitorais, a integração dos imigrantes e a incrementação da produção que se estendia no território brasileiro. Durante a década de 1940, o lançamento de uma campanha estimulando a criação de uma infraestrutura para a EJA previa a alfabetização inicial em três meses e o término do curso primário em dois períodos de sete meses.

Logo após surgia a etapa de capacitação profissional e desenvolvimento comunitário, que permitiu a criação de várias escolas supletivas objetivando ao atendimento a essa clientela. Na década de 1950, a campanha teve seu término, por não obter êxito na zona rural. Assumida pelos estados e municípios, a rede de ensino supletivo sobreviveu às críticas, mas a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos se evidenciou por intermédio do educador Paulo Freire.

O pensamento pedagógico de Freire alicerçou os principais programas de alfabetização nos anos 1960. Engajados nesses ideais estavam católicos, estudantes, intelectuais e grupos populares que tiveram os movimentos extintos com o golpe militar de 1964. Surgiu, então, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que representou um dos maiores programas da ditadura militar.

De caráter autônomo, o Mobral difundiu-se por todo o Brasil, dando oportunidade para os discentes prosseguirem nos estudos por meio do Programa de Educação Integrada (PEI). Porém, com o decorrer do tempo, o programa entrou em descrédito, cedendo lugar à Fundação Educar em 1985. A trajetória percorrida até então parecia necessitar de um novo olhar que surgiria nos anos 1990 e perduraria nas décadas seguintes.

Desse modo, os anos de 1997 a 2002 representaram momentos cruciais para o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE) apoiar financeiramente estados e municípios, em se tratando de programas de ensino fundamental de jovens e adultos. Durante essas mudanças, a Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) se responsabilizou pela formação de professores para essa modalidade de ensino, fornecendo materiais didáticos como suporte. Hoje, a EJA é guiada pela LDB (9.394/96), em seu artigo 37:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalho na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

A EJA pretende acolher um público bastante misto e heterogêneo, com sexo, idade, conhecimentos e expectativas variadas. Importa considerar a identificação das origens dos problemas dos discentes, enxergando as possibilidades de superá-las. De fato, os direitos assegurados não garantem uma

educação de qualidade se o sistema não investir adequadamente nas escolas e nos profissionais responsáveis pelo ensino.

Profissional da EJA frente ao atendimento do público jovem

Considerando o professor como sujeito em construção, sabe-se que sua aprendizagem não atinge um ápice que o torna detentor do saber. A formação desse profissional é um processo contínuo, acontecendo permanentemente no seio das condições históricas onde vive. Não sendo estática, tampouco definitiva, essa realidade o coloca impaciente diante das indagações apresentadas pelos discentes.

A formação contínua para o educador da EJA, que lida diretamente com jovens, se torna essencial para a prática reflexiva que o faz progredir no fazer pedagógico. Essa concepção aponta para a ampliação de novas competências, ideais e conhecimentos referentes ao desenvolvimento sociocultural de tal clientela. Os docentes responsáveis pela produção do saber desse público específico se veem diante da necessidade de melhorar a qualidade de suas práticas.

Visto como parte integrante da comunidade escolar, esse profissional precisa participar da organização da escola, da articulação do currículo, da assistência pedagógica e das demais atividades desenvolvidas pelos sujeitos mediadores do saber. Assim, as reciclagens e a capacitação de professores trazem resultados positivos para o educador e a instituição.

Por estabelecer um vínculo direto com o aluno, o professor formador de opiniões precisa ter objetivos claros da sua formação, a fim de conscientizar os alunos sobre a

importância da apropriação de um saber sistematizado que contribua para a emancipação enquanto ser ativo, detentor de habilidades cognitivas e pensamento crítico. Para isso, é imprescindível pensar essa modalidade de ensino como um percurso amplificador de metas.

A partir dessa concepção, ensinar a quem já possui uma bagagem cultural se torna uma experiência complexa, pautada na racionalidade e no que dela advém. O encontro diário com diferentes pontos de vista concebe ao educador a oportunidade de se enriquecer enquanto mediador do conhecimento. É na sala de aula que a troca de saberes, seja formal ou cotidiana, confere aos sujeitos ali presentes a condição de assimilar o novo e aprimorar aquilo que já se sabe.

Na perspectiva de enfatizar a formação continuada como a oportunidade de proporcionar ao educador da EJA um desenvolvimento pessoal e de saberes, crenças e valores, comunga-se com o que asseveram Rodrigues e Esteves (1993, p.41):

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino.

Cabe aos cursos de formação inicial oferecer ao futuro professor um conhecimento autorreflexivo, mediante o qual perceba a importância da interatividade e da dialética como viés de condução para valorizar a atualização permanente. As mudanças constantes no ambiente escolar, nas teorias que guiam o ensino, no convívio social e no modo de reflexão de cada sujeito exigem uma autoavaliação constantemente realizada.

Nesse contexto de mudanças, a escola vista como um ambiente acolhedor de jovens e adultos também precisa repensar suas práticas a partir de projetos que incluam os agentes educativos que atuam no ambiente. Ciente de seu papel em sala de aula, o educador saberá lidar com os imprevistos e as contrariedades que tendem a surgir no dia a dia. Assim, ao receber suporte nos cursos de formação, ele traçará estratégias de adaptação e enfrentamento à realidade imposta.

A eficácia da leitura e da escrita no cotidiano dos jovens: portas para o mundo do trabalho

A leitura e a escrita são ferramentas indispensáveis na vida de qualquer indivíduo que vive em sociedade. Por isso, na EJA, a busca pela apropriação dessas habilidades se torna tão necessária e precisa no cotidiano do jovem aprendiz. Sabe-se que, assim como acontece em algumas classes de ensino regular, na EJA, as práticas de leitura e interpretação são, muitas vezes, calcadas na reprodução, dispensando a criatividade.

Para que haja aprendizagem, a relação entre professor e aluno deve estabelecer um elo de confiança, respeito e disponibilidade para ouvir as convicções do outro. Dessa forma, a leitura que o sujeito faz do mundo, compreendendo o seu contexto e vinculando linguagem e realidade, precisa ser considerada em sala de aula, de modo a ampliar a visão holística dos educandos.

A generalização do aprendizado da leitura e da escrita vai além do ambiente educativo, pois os discentes da EJA trazem relatos de práticas da vida cotidiana. Ao chegarem à escola, os jovens e adultos já leem materiais não programados

como jornais, revistas, produtos de supermercado, receitas culinárias, bem como a própria leitura de sites de notícias cotidianamente— isso confere ao educador a possibilidade de ampliação do universo de atuação desses indivíduos.

Essa dimensão social do letramento como um instrumento de práticas de mudanças aponta para os dizeres de Soares (2004, p.74):

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequada na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.

Nesse sentido, o processo de leitura no ensino da EJA ultrapassa a decodificação de fonemas e grafemas, uma vez que é preciso mais do que conhecimento dos códigos, das letras, dos números – é necessário enfrentar um amplo conjunto de situações nas quais a leitura e a escrita se desdobram. Por isso, pode-se entender a leitura enquanto o esclarecimento analítico ou não de determinado fato, imagem ou produção escrita. O indivíduo letrado se liberta da ingenuidade que o coloca à margem da sociedade.

Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita envolvem inúmeras características, sendo necessária uma relação prazerosa entre os sujeitos da aprendizagem, para a efetivação do objetivo proposto. O letramento também é um processo político que promove a cidadania, a autonomia e a participação do sujeito na vida social, isto é, cada ser humano está apto a aprender e a se desenvolver.

Notas (in) conclusivas

A essas inquietações, o encontro com o aprendizado representa a conquista do sonho, a superação dos obstáculos e a promoção do saber oriundo de uma necessidade múltipla de inserção social. É preciso compreender que educar num mundo onde a leitura é parte constituinte do dia a dia dos indivíduos e das suas decisões é uma atitude suprema e motivadora.

Nesses termos, o ensino para jovens e adultos merece uma atenção específica a partir da seleção de seus currículos e das propostas que visam à melhoria. É preciso acabar com a evasão escolar incentivando essa clientela a se despertar para a permanência na escola, tendo em vista a concorrência no mercado de trabalho e nas demais posições que as relações sociais lhe conferem.

O público da EJA merece considerações cuidadosas, calcadas na incorporação de novas metodologias e noções de crescimento pessoal. A evolução humana exige do indivíduo uma visão do contexto social de acordo com a realidade imposta; por isso, a individualidade de cada um deve ser pensada especificamente, visando à vivência na coletividade.

A história da evolução da EJA no Brasil mostrou o difícil caminho trilhado pelos defensores dessa ideia, dando ensinamentos do que ainda pode ser conquistado por esse público. Há muito a se propor, buscar e alcançar nessa modalidade de ensino; porém, os resultados alcançados até então esclarecem onde e como se deve melhorar.

Nos dias atuais, a inclusão de pessoas carentes de saber nos projetos de alfabetização tem levado a população a mudar o conceito sobre essa parcela da sociedade. Além da EJA, outros

programas e iniciativas, como o Brasil Alfabetizado e Alfabetização Solidária, tencionam formar cidadãos que possam participar ativamente do mundo à sua volta.

É nesse entremeio que a educação acontece, desmistificando o preconceito e expondo a capacidade de cada discente no processo permanente de aprender. Ninguém é detentor do conhecimento; apenas estudaram mais ou se capacitaram em determinada área para servir aos sedentos de aprendizagem. O mérito do educador está em conseguir oferecer aquilo que sabe mediante culturas, valores e experiências diversas.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática libertadora.** 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1996a.

_____. **Educação e mudança.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Centauro, 2001a.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

GONÇALVES, E. P. **Conversa sobre iniciação a pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

TIBA, I. **Puberdade e Adolescência:** desenvolvimento biopsicossocial. São Paulo: Ágora, 1986.

VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. de L. e. (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZAGURY, T. **O adolescente por ele mesmo.** Rio de Janeiro: Record, 1996.

Contribuições do Construcionismo Social para o Desenvolvimento Profissional Docente: reflexões e possíveis encontros

*Alyssa Magalhães Prado
Nágilla Regina Saraiva Vieira*

Este capítulo tem o objetivo de refletir acerca da formação docente e suas práticas pedagógicas a partir de uma das principais teorias do Construcionismo Social: a abordagem colaborativa. Buscamos compreender o modo como os professores se colocam em uma situação com grupos – sala de aula – e os estranhamentos advindos de confrontos e inquietações ocasionados pelo grupo de docentes e alunos, além de refletir sobre a construção de novos sentidos e significados para a realidade da sala de aula, por vezes considerada imutável, definitiva.

Para isso, a seguir serão apresentados alguns conceitos necessários para o entendimento da abordagem colaborativa do Construcionismo Social que embasará este capítulo, sobre o Desenvolvimento Profissional Docente e a análise dessa realidade atrelada à referida abordagem.

Construcionismo Social: a abordagem colaborativa

O Construcionismo Social fundamenta-se em uma perspectiva teórica multifacetada, sendo um aglomerado de diversas contribuições teóricas; logo, não há uma definição única do que venha a ser esta teoria. Segundo Gergen e Gergen (2010), a ideia fundante da construção social advém do pensamento de que algo só é real se as pessoas concordarem com isso, ou seja, a realidade é produto de uma construção social – ideia simples, porém profunda.

Diversos autores apontam que, apesar de multifacetado, o Construcionismo Social se estrutura em torno de quatro ideias centrais: a ênfase na singularidade histórica e cultural dos formatos de se conhecer o mundo; o reconhecimento da prioridade dos relacionamentos na produção e sustentação do conhecimento; a articulação entre ação e conhecimento; e a apreciação de uma postura crítica e reflexiva (RASERA; JAPUR, 2005).

A primeira ideia consiste em apontar que, no Construcionismo Social, a construção da realidade se dá pelas formas de descrição do mundo, fazendo com que a linguagem repercuta nessa construção a todo o momento. Sendo assim, algumas descrições e explicações da realidade só podem ser compreendidas a partir de determinadas condições sócio-históricas concretas dos sistemas de significação (RASERA; JAPUR, 2005).

Enquanto isso, a segunda ideia fundamenta-se na concepção de que os significados das palavras derivam de seu uso social e a partir da maneira pela qual estas são utilizadas nos relacionamentos. Por conseguinte, as descrições do mundo são

construídas conforme um conjunto linguístico que pode produzir significados duradouros no tempo como consequência dos relacionamentos sociais (RASERA; JAPUR, 2005).

A terceira ideia se refere aos diferentes modos de descrição do mundo que acarretam variadas maneiras de ação nele; assim, as tradições são mantidas de acordo com o processo de produção de sentido, em que as descrições compartilhadas são tidas como “verdadeiras”, servindo para manter determinadas tradições, instituições e, ainda, formas de viver e agir no mundo (RASERA; JAPUR, 2005).

Já a quarta e última ideia, que encerra este apanhado de concepções centrais às teorias construcionistas, considera que o Construcionismo proporciona uma postura crítica e reflexiva sobre as maneiras de descrever o mundo quando propõe que elas, tidas como verdades, precisem ser repensadas para que outras formas de descrição do mundo sejam também legitimadas. O Construcionismo surge, então, a partir de um conhecimento relativo e dependente das condições e práticas sócio-históricas (RASERA; JAPUR, 2005).

Neste capítulo optamos por escolher a abordagem colaborativa de Harlene Anderson para a análise da formação docente e suas práticas pedagógicas, pelo fato de enfatizar o caráter criativo da linguagem e os processos de produção de sentido a partir da interpretação do sentido das palavras (ANDERSON, 1997; ANDERSON; GOOLISHIAN, 1988 apud RASERA; JAPUR, 2004). Essa teoria propõe como ideia central o estabelecimento do sistema terapêutico como sistema linguístico, em que considera os sistemas humanos em diversas configurações como geradores de linguagem e significado (GRANDESSO, 2011). Vale dizer que o sistema linguístico é reconhecido por sua importância comunicativa e produto

existente nas descrições que ocorrem na conversação, produtora de sentidos (RASERA; JAPUR, 2007).

Nessa perspectiva, o grupo é visto conforme aspectos relacionais, enfatizando os processos conversacionais e narrativos que evoluem nos relacionamentos humanos como uma prática discursiva. Sendo assim, essa abordagem percebe o grupo terapêutico como um contexto relacional em constante construção, possibilitador de alguns tipos de conversas (RASERA; JAPUR, 2007).

A conversação produz sentidos apenas quando o sistema terapêutico é caracterizado como conversação dialógica ou investigação compartilhada. Em tal processo interativo, há troca de pensamentos, opiniões, dúvidas, preconceitos, sentimentos, fazendo com que todos os membros do grupo se adentrem em conversações construídas de modo intencional com o auxílio de cada um, com o intuito de elaborar novos sentidos em si e no outro e novas descrições sobre o mundo (OLIVEIRA; RASERA, 2009).

Ademais, Anderson (1997 apud RASERA; JAPUR, 2004) acredita que os diálogos interno e externo precisam acontecer. Primeiramente haveria um diálogo silencioso consigo mesmo, para depois ocorrer um diálogo falado com outras pessoas, até que os dois diálogos existam de modo simultâneo no indivíduo, para além do contexto terapêutico. Existem algumas conversas, porém, que não produzem sentido – conversação monológica –, por não haver lugar em que as pessoas do contexto relacional possam conversar interativa e colaborativamente, sendo o foco um indivíduo contido. Elas, então, conversam de umas “para” as outras, ao invés de umas “com” as outras, como acontece na conversação dialógica

(OLIVEIRA; RASERA, 2009; SOUZA; SCORSOLINI-COMIN, 2011).

O processo de mudança só acontece por intermédio da conversação dialógica, visto que, a partir de um diálogo gerador de diferentes significados e sentidos e de uma relação colaborativa, ela é consequência natural do processo. Isso possibilita, para além da transformação das descrições do mundo, a mudança na descrição de si próprio, o que, para Anderson, se refere ao desenvolvimento de futuros *selves*, os quais concedem novas formas de agir e se perceber socialmente (RASERA; JAPUR, 2004).

O papel do terapeuta frente a todas as questões trazidas à tona anteriormente diz respeito a uma postura de não saber frente ao grupo, que desempenha uma das características centrais dessa abordagem psicoterápica. Essa postura consiste na ação desse profissional em designar oportunidades dialógicas e condições conversacionais para os participantes do grupo, se colocando como participante deste, e não como conhecedor da verdade (RASERA; JAPUR, 2004, 2007).

Conforme o que foi dito pelo grupo, o terapeuta se limita a compreender o modo como o grupo entende seus dilemas. Nesse sentido, as perguntas desse profissional são orientadas pelas falas dos integrantes do grupo, numa postura que os permite se sentir legítimos e *experts* em suas experiências vividas, e que abre novas possibilidades em suas vidas que, até então, lhes são desconhecidas (GRANDESSO, 2011).

A partir do momento em que o terapeuta se coloca nessa posição, a responsabilidade da mudança no sistema terapêutico passa a ser compartilhada entre todos os membros do grupo, com a finalidade de permitir a ampliação das vozes na

conversaço. Além disso, essa postura faz com que haja a desnaturalizaço de problemas por parte dos integrantes do grupo e diálogos reflexivos sobre si, o outro e o mundo (RASERA; JAPUR, 2004, 2007).

Por fim, como pontuam Rasera e Japur (2004):

Através destas posturas, e não de técnicas instrumentais, ou procedimentos universais, é possível criar conversações dialógicas e relacionamentos colaborativos caracterizados por atos de conectar, colaborar e construir e que marcam processos de mudança para todos os envolvidos no sistema terapêutico (p. 437).

Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)

Tornar-se professor é um processo progressivo e permanente que se estende ao longo da carreira e se desenvolve com o tempo por meio de estudos, conhecimentos, experiências e reflexões construídas no cotidiano desses profissionais. Por mais que a formação inicial tenha sido de excelente qualidade, ainda assim não é capaz de atender a todas as necessidades de ensino que surgem ao longo da profissão (CESTARO, 2009); por isso, é preciso que o docente esteja em constante desenvolvimento.

O DPD é entendido como o processo de constituição do sujeito em um campo específico, em que se transforma ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa que pode ser individual ou coletiva, devendo se contextualizar no local de trabalho do professor – a escola – e que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais por meio de diversas experiências informais ou formais. Assim, assumimos

que os docentes aprendem e se desenvolvem profissionalmente a partir de participações em diferentes processos, contextos e práticas, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente. Convém salientar que o conceito “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, contrapondo a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (FIORENTINI; CRECCI, 2013; MARCELO, 2009).

A compreensão clássica da formação continuada é definida pela presença dos profissionais da educação em ambientes que salientam a reciclagem profissional – seminários, palestras, cursos etc. – e que, por tradição, detêm os conhecimentos acadêmicos necessários para a docência (CANDAU, 2007). Autores como Nóvoa (1995) citam que é preciso fazer com que a formação de professores seja voltada para a própria profissão, indo na direção oposta da perspectiva clássica da formação continuada. Assim, ela deve ter como sustentação as situações cotidianas vivenciadas nos contextos escolares, oferecendo aos professores a oportunidade de dialogar e refletir com seus pares no lugar de trabalho, com vistas a buscar soluções específicas para suas realidades singulares.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o DPD é uma necessidade inerente para os profissionais da educação escolar e integra um processo assegurado a todos. Este, por sua vez, deve fornecer atualizações e aprofundamentos dos temas educacionais, além de se sustentar numa reflexão sobre as práticas educativas, a fim de promover um processo contínuo de autoavaliação que norteie a construção constante de competências profissionais (BRASIL, 2002).

Segundo Longarezi e Alves (2009, p. 128), o DPD, quando realizado no local de trabalho dos professores, permite “trocas de experiências e, por conseguinte, a melhoria das

relações e a compreensão das situações-problema para sua transformação, possibilitando a construção de novas concepções teóricas e metodológicas de formação e de prática docente”. Ele possibilita, ainda, o retorno à prática social, pois os profissionais envolvidos no processo de formação remodelam suas concepções sobre os conteúdos produzidos, problematizando e se instrumentalizando para, então, passar pela catarse e retornar à prática social com uma nova conduta prática propagada pela nova aprendizagem (GASPARIN, 2005; MAZZEU, 1998; SAVIANI, 2005 apud LONGAREZI; ALVES, 2009).

Assim como Marcelo (2009), entendemos o DPD como uma perspectiva que enxerga o professor como sujeito ativo em sua aprendizagem, sendo visto como um prático reflexivo, ou seja, alguém que detém um conhecimento prévio e que adquire novos conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência, construindo novas teorias e práticas pedagógicas; como um processo a longo prazo, colaborativo e que tem lugar em contextos concretos; e como um processo único no qual as escolas e os docentes precisam investigar seu contexto educacional para decidirem o método a ser utilizado.

Com base na conceituação do DPD e no breve resumo da teoria de Anderson, a análise da formação docente e de suas práticas pedagógicas será feita conforme a abordagem colaborativa, a fim de proporcionar argumentações e questionamentos sobre o modo de ação e percepção do grupo em questão.

Análise da formação docente e suas práticas pedagógicas

A escolha por uma teoria utilizada comumente como amparo na prática psicológica na constituição da formação docente pode gerar estranhamento. É necessário entender que há uma grande diferença entre a psicoterapia (prática profissional realizada por psicólogos com formação, visando à atenção da saúde mental) e a construção de possibilidades terapêuticas que gerem algum tipo de cuidado e bem-estar.

Diversos espaços e ações podem ser considerados terapêuticos, desde os formais aos mais informais, como a escola, o trabalho, até um grupo, uma atividade, um esporte, alguma forma de lazer. Apesar de a teoria construcionista ser aplicada e utilizar termos relacionados à profissão do psicólogo, o Construcionismo Social pode contribuir enormemente para a formação em qualquer profissão, nas relações entre os sujeitos e seus contextos.

Ao se tratar da formação do professor, o educador se vê constantemente em meio a grupos e mediando relações entre o conhecimento e os sujeitos, entre os próprios sujeitos, entre si mesmo e os sujeitos. Portanto, algumas ideias centrais sobre novas possibilidades de olhares e construções que acarretem maior bem-estar e cuidado no espaço educacional são bem-vindas.

As quatro ideias principais do Construcionismo Social elencadas por Rasera e Japur (2005) podem proporcionar reflexões interessantes para a prática docente. A teoria indica a necessidade de se olhar para as condições sócio-históricas concretas dos sistemas de significação, tomando um cuidado maior com a linguagem e seu uso social, pois ela é capaz de

construir e destruir realidades a todo instante. No contexto educacional, é possível notar o quanto a linguagem tem papel decisivo entre o realizar (ou não) de uma ação, por exemplo: falas de colegas de profissão podem se mostrar potentes ou paralisantes para a execução de uma tarefa; ou um estudante pode ser incentivado ou reprimido no desempenho de suas atividades, de acordo com o que é dito pelo professor a ele. Além disso, sabemos que, assim como em qualquer lugar, o âmbito sócio-histórico em que o sujeito está inserido faz diferença no seu caminhar. Então, o Construcionismo faz com que as possibilidades já conhecidas sejam repensadas e que outros espaços sejam criados para novas opções serem cogitadas e legitimadas em contextos diversos.

Como salientado acima, a profissão docente necessita de constantes reformulações e de autoavaliações sobre como têm sido desenvolvidas as relações e a construção do conhecimento e de saberes. É importante pensar que, mesmo sendo vista enquanto autoavaliação, a prática docente se relaciona constantemente com a instituição, os alunos e outros profissionais, sendo não apenas uma avaliação de si mesmo, mas de todos os processos relacionais envolvidos. Dessa forma, a análise do docente não recai apenas em si próprio, mas sim sobre toda uma produção de significados e sentidos coletivos ali colocados, sendo necessária uma reflexão mais profunda quanto a esses processos.

Todavia, alguns processos por vezes se mostram como conversações monológicas em que percebemos, por exemplo, que a autoavaliação docente ou a lida com a sala de aula recai unicamente para o sujeito professor, ao passo que a instituição e os demais profissionais não se preocupam em (ou não querem?) fazer deste um processo coletivo (mesmo que haja momentos

individuais), sem ficarem disponíveis ao diálogo. Para que o DPD se mostre benéfico para a escola, é necessário que todos os envolvidos estejam abertos ao diálogo, à troca de ideias e experiências, a ajudar na elaboração de novas possibilidades e na legitimação desses espaços. Assim, eles precisam manter a fala “com” os outros, ao invés de “para” os outros, em uma conversação dialógica ou investigação compartilhada, capaz de produzir novos sentidos.

Na formação inicial docente é possível notar que os professores aprendem a conversar “para” os estudantes, ao invés de falar “com” eles, fazendo com que a sala de aula seja um espaço apenas de reprodução do conhecimento previamente já adquirido por aquele que ensina, o detentor total do conhecimento, conhecedor da verdade. O Construcionismo nos convida a pensar na sala de aula como um espaço de troca de experiências; possibilitador de reflexões, não somente de reproduções onde, ao mesmo tempo em que se ensina, também se aprende (tanto professor quanto estudante); e, por fim, um espaço que não defina a verdade, e sim que, por meio dos diálogos, na conversação dialógica, oportunize a criação e a percepção de que outras verdades são possíveis.

Prosseguindo com essa ideia, o professor e o discente poderão conhecer e transformar juntos e de maneira horizontal. Incontestavelmente, o docente dispõe de uma formação intelectual que não deve ser desmerecida, mas acreditamos que a postura de não saber pode proporcionar uma nova realidade, em que discentes e docentes não estão familiarizados. Com isso, promove-se um encontro de histórias, conhecimentos, práticas que podem enriquecer ainda mais a experiência para ambos, havendo uma aquisição da aprendizagem de modo ativo.

Por fim, o modo ativo de aprendizagem faz parte do processo de mudança possível de alcançar na escola que, por sua vez, só ocorre a partir do momento em que se dá uma chance para o desconhecido, o inédito, ou seja, por meio de uma relação horizontal, colaborativa, que seja geradora de novos diálogos, significados e sentidos, que vai ao encontro de todos os pontos debatidos anteriormente. Além de modificar o contexto macro da escola, o processo de mudança gera transformações na microrrealidade, isto é, nos modos de ser e pensar do próprio sujeito que influencia diretamente o contexto sócio-histórico em que está inserido. Desta maneira, podemos perceber que o micro e o macro estão em um constante ciclo de transformação, desde que os sujeitos assim estejam...

Reflexões Finais

A presente reflexão tenciona buscar um fortalecimento e suporte para as ações dos professores em sua rotina profissional. De forma alguma tem como intenção culpabilizá-los (ou os demais profissionais) ou determinar suas decisões, pelo contrário. Como se posiciona o próprio Construcionismo Social, trata-se da realidade estabelecida a partir de uma construção social, das relações entre os atores coletivos. A transformação não decorre de uma figura, mas de um diálogo transformador e de relações de colaboração, instaurando-se processos de mudança para promover ao professor um DPD em constante construção e em reorganização.

Temos a clareza que, como profissionais bacharéis de Psicologia, não compreendemos a realidade prática da qual tanto falamos. Escrevemos e sugerimos ações, e, por isso,

consideramos importante um diálogo entre a Psicologia e a Pedagogia, assumindo que não há supremacia entre elas – acreditamos que, juntas, essas ciências têm a somar no âmbito educacional. Ademais, esta reflexão se volta a futuras aplicações práticas, tanto para as autoras, quanto para os leitores; um meio para que possa se pensar a teoria construcionista e a formação docente que visa potencializar a experiência do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em 04 de setembro de 2017.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, p. 140-141, 2007.

CESTARO, P. M. R. Uma proposta de formação continuada a partir da compreensão de professoras de educação infantil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 229-249, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-13-13.2.pdf>>. Acesso em 04 de setembro de 2017.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente - Revista Brasileira de**

Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, 2013. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/13/62/1>>. Acesso em 03 de setembro de 2017.

GERGEN, K. J.; GERGEN, M. **Construcionismo Social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GRANDESSO, M. Terapia Colaborativa: Uma Prática Organizada pelo Diálogo. In **I Congresso Latino Americano do Certificado Internacional em Práticas Colaborativas - ICCP**. São Paulo, SP: Interfacci, 2011.

LONGAREZI, A. M.; ALVES, T. C. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 125-132, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v13n1/v13n1a14.pdf>>. Acesso em 03 de setembro de 2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em 03 de setembro de 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 27, 1995.

OLIVEIRA, F. M.; RASERA, E. F. Do Contexto Terapêutico à Prática Educacional: Uma Análise do Filme “O Sorriso de Mona Lisa”. **Pensando Famílias**, v. 13, n. 1, p. 103-119, 2009. Disponível em: <<http://www.domusterapia.com.br/site/files/PF13n1OFilmeOSo>>

risodeMonalisaResumoFOliveira.pdf>.Acesso em 04 de setembro de 2017.

RASERA, E. F.; JAPUR, M. Desafios da aproximação do construcionismo social ao campo da psicoterapia. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 9, n. 3, p. 431-439, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2004000300005&script=sci_arttext>. Acesso em 03 de setembro de 2017.

RASERA, E. F.; JAPUR, M. Os Sentidos da Construção Social: o Convite Construcionista para a Psicologia. **Paidéia**, v. 15, n. 30, p. 21-29, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n30/05.pdf>>. Acesso em 03 de setembro de 2017.

RASERA, E.; JAPUR, M. **Grupo como construção social: Aproximações entre construcionismo social e terapia de grupo**. São Paulo: Vetor, 2007.

SOUZA, L. V.; SCORSOLINI-COMIN, F. Aconselhamento de carreira: uma apreciação construcionista social. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 1, p. 49-60, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100007&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 03 de setembro de 2017.

Sobre a história da disciplina Psicologia da Educação: a importância das fontes históricas – documentos oficiais, relatos escritos e fontes orais

Claudio Gonçalves Prado

Introdução

Este trabalho pretende analisar a importância da metodologia de pesquisa em relação ao estudo da história das disciplinas escolares. Neste percurso, apresentar-se-á inicialmente os pressupostos centrais da justificativa do estudo dos conteúdos das matérias, com ênfase na disciplina Psicologia da Educação, para se entender, posteriormente, a utilização das respectivas fontes de pesquisa.

Chervel (1990) publicou o artigo “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, um marco neste campo de investigação. O próprio autor destaca o seguinte aspecto no início de sua discussão:

Mais recentemente, tem-se manifestado uma tendência, entre os docentes, em favor de uma história de sua própria disciplina. Dos conteúdos do ensino, tais como são dados nos programas, o interesse então evoluiu sensivelmente para uma visão mais global do problema, associando-se as ordens do legislador ou das autoridades ministeriais ou hierárquicas à realidade concreta do

ensino nos estabelecimentos, e, algumas vezes, até mesmo das produções escritas dos alunos (CHERVEL, 1990, p. 01).

A partir desse argumento inicial, é possível perceber como a temática se insere como problema de pesquisa e como alguns indícios de fontes de pesquisa (documentos oficiais com a legislação vigente do período estudado e produções escritas dos alunos) já podem ser vislumbrados.

Esse campo de estudo permite compreender que a formação de um conteúdo programático de uma disciplina escolar não acontece espontaneamente e, portanto, precisa ser *desnaturalizada*. O entendimento de que o processo de elaboração de um conjunto de conteúdos escolares é uma construção social é o cerne fundamental de orientação das pesquisas nesse campo.

Sobre as disciplinas pesquisadas

Dentre os objetos de estudo para esse campo de pesquisa, a disciplina História da Educação tem recebido muita atenção. Vários autores (NÓVOA, 1996; WARDE, 1998; BONTEMPI JR, 2007; GATTI JR, MONARCHA e BASTOS, 2009; GONDRA e SILVA, 2011; GUIMARÃES, 2012) tem procurado conhecer melhor o percurso histórico de formação dos conteúdos programáticos dessa disciplina.

A Psicologia da Educação também aparece como uma disciplina de crucial importância a ser investigada. Tardif (2010) considera os conhecimentos da Psicologia com tamanha relevância sobre o campo da Pedagogia, como a Biologia está

para a Medicina, e a Física e a Matemática estão para a Engenharia.

Vamos traçar um paralelo com a medicina e a engenharia, para melhor explicar o nosso propósito. A medicina não representa verdadeiramente uma ciência, pois seu objetivo primeiro não é conhecer, mas agir, isto é, curar. Não obstante, a medicina atual se funda manifestamente sobre uma base de conhecimentos científicos. Ela tira da biologia, da química, da neurologia, da genética, da farmacologia etc., os princípios, explicações e os tratamentos apropriados. Por essa razão, ela pode ser considerada como uma ciência aplicada; seu objetivo principal não sendo transmitir novos conhecimentos, mas por a serviço dos pacientes as aquisições mais recentes e mais experimentadas das diversas ciências constitutivas do saber médico. Do mesmo modo, o engenheiro trabalha baseando-se na física, na matemática, na topologia etc. Como a medicina, a engenharia não é pois uma ciência aplicada: sua finalidade não é o conhecimento mas a ação; entretanto, essa ação se apóia e se alimenta diretamente em diversas ciências, que formam o saber do médico ou do engenheiro. Evidentemente, a ciência aplicada fornece aos práticos regras de ação relativamente gerais, que eles devem adaptar às situações concretas (...)

A psicologia vai pois considerar-se como a ciência fundamental, interpretando assim o papel da biologia para a medicina. A psicopedagogia será então a ciência aplicada, isto é, a medicina erudita aprendida na universidade e aplicada nas classes. Enfim, os docentes serão peritos que utilizarão seus conhecimentos pedagógicos nas situações concretas, aplicando aos casos singulares as leis gerais da psicologia e da psicopedagogia (TARDIF, 2010, p. 361-362).

A importância da conhecimentos psicológicos científicos para a Educação implica na necessidade de se conhecer melhor a constituição da disciplina Psicologia da Educação como requisito obrigatório na formação docente.

A Psicologia na História da Educação e da Pedagogia

Os estudiosos da história da educação tem destacado a importância de várias vertentes no campo pedagógico, incluindo o papel da filosofia, da sociologia e da psicologia. Neste caminho delineado, aparecem as influências de filósofos da ilustração, da sociologia crítica e da psicologia construtivista.

Aranha (2006) elabora uma trajetória desde a antiguidade até os tempos atuais, abordando o cenário mundial assim como o Brasil especificamente, e debatendo sempre sobre o contexto histórico, a Educação e a Pedagogia. Segundo a autora, assim como Rousseau merece destaque no período do iluminismo, a proposta positivista entra em conflito com as ideias socialistas do século XIX.

Apesar de a Psicologia ter como referência de seu surgimento a criação do laboratório em Leipzig em 1879, e três grandes sistemas teóricos (funcionalismo, estruturalismo e associacionismo) ao final do século XIX, Aranha aponta que a Psicologia aparece a partir do século XX. Apesar das contribuições de Pestalozzi, Froebel e Herbart no campo psicopedagógico, a primeira abordagem a merecer destaque é o behaviorismo, com base no positivismo.

No século XX, a psicologia continuou a sofrer influência da tendência positivista, sobretudo o behaviorismo norte-

americano (*behavior*, em inglês, significa conduta, comportamento). O método dessa corrente de psicologia privilegia os procedimentos que levam em conta a exterioridade do comportamento, o único considerado capaz de ser submetido a controle e experimentação (ARANHA, 2006, p.257).

Em seguida, a autora apresenta as críticas ao positivismo naturalista, citando a *Gestalt* e a pedagogia não-diretiva de Carl Rogers. Essas diferenças entre os alicerces filosóficos das diversas correntes psicológicas levará alguns autores a tratar essa ciência como Psicologia (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2009).

O pragmatismo consiste em outra abordagem destacada em que aparecem os nomes de William James e John Dewey, o que representará grande influência para o movimento da Escola Nova no Brasil (ARANHA, 2006).

Outro tópico ressaltado por Aranha diz respeito às tendências não-diretivas. Desta vez, destaca-se a importância das contribuições de Carl Rogers com seu modelo de educação centrado no aluno. Na visão da autora, a psicologia humanista rogeriana aproxima-se do modelo de educação anarquista proposto por Illich e Ferrer i Guàrdia.

E avançando no percurso das contribuições com ênfase na psicologia, Aranha apresenta as teorias construtivistas, destacando teóricos como Jean Piaget, Emília Ferreiro, Lev Vigotski, Alexis Leontiev, Alexander Luria e Henri Wallon. E ainda apresenta as contribuições de Lawrence Kohlberg para o campo do desenvolvimento moral.

Manacorda (2006) apresenta a questão da psicologia no cenário da educação em um capítulo intitulado *O confronto da pesquisa psicológica*. Nesta discussão, chama a atenção para as

primeiras correntes de pensamento psicológico, ressaltando os diversos ‘ismos’ das várias correntes e escolas.

Seria difícil esgotar aqui os intermináveis ‘ismos’ que definem as várias correntes e escolas (associacionismo, introspeccionismo, intencionalismo, funcionalismo, comportamentalismo, gestaltismo, operacionalismo, cognitivismo, estruturalismo etc), e os adjetivos, prefixos ou sufixos que indicam os diferentes campos da pesquisa (pesquisa geral, individual ou diferencial, genética ou evolutiva, social, comparada, aplicada, industrial e, naturalmente, pedagógica; e, em seguida, psicologia, psiquiatria, psicanálise, psicodinâmica ou psicologia do profundo, psicofísica, psicofisiologia, psicotécnica, psicometria, psicolingüística etc.) (MANACORDA, 2006, p. 322).

Neste sentido, o autor se refere, inicialmente, às primeiras correntes no final do século XIX, citando nomes como Herbart, Wundt, Thorndike, Secenov, Pavlov, James, Dewey e Angell.

Ao discutir a psicologia na América, Manacorda destaca o aparecimento do Behaviorismo com Watson. Em sequência, faz referência a Freud e à Psicanálise, porém sem dar muito crédito a esta última no contexto da educação, ao ressaltar o surgimento de “Freud, com a sua psicanálise, destinada a influenciar profundamente toda a cultura do século, mas muito pouco a pedagogia” (MANACORDA, 2006, p.323).

O autor segue sua narrativa sobre a psicologia a partir da teoria da “forma”, a Gestalt. Ele cita pesquisadores como Wertheimer e Kohler e seus estudos sobre as leis das percepções.

Após um breve relato sobre estes autores e suas linhas de pesquisa, Manacorda acaba por dar uma atenção especial às teorias de Jean Piaget e Lév Vigotski. O autor apresenta conceitos importantes da teoria de Vigotski como signos, instrumentos, “zona de desenvolvimento potencial”, assim como princípios básicos de Piaget: visão construtivista, fases do desenvolvimento (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais). E ao final do capítulo, Manacorda ainda cita, de forma bastante econômica, Jerome Bruner.

Cambi (1999), ao apresentar a História da Pedagogia, também dedica um capítulo às pesquisas em psicopedagogia, intitulando-o de *A pedagogia cognitiva: primado da instrução e tecnologias educativas*. Cambi não menciona a ciência “Psicologia” inicialmente, mas se refere a uma psicopedagogia.

Se os grandes intérpretes dessa virada psicopedagógica foram, sobretudo, Piaget, Vigotski e Bruner, no terreno da didática foram, porém, a Conferência de Woods Hole de 1959 e os “teóricos do currículo”, de Kerr a Nicholls, depois o advento das “novas tecnologias educativas (desde o quadro luminoso até o computador), que operaram uma renovação radical e capilar da pedagogia, redescrivendo-a no sentido científico-operativo e submetendo-a a um processo de reelaboração em chave técnica, que está ainda hoje no centro do debate pedagógico e da pesquisa educativa (CAMBI, 1999, p.609).

Em seguida, o autor apresenta uma síntese das contribuições dos três pesquisadores citados acima: a epistemologia genética de Jean Piaget, a abordagem crítica de Lév Vigotski, e a teoria da instrução de Jerome Bruner.

Ao final do capítulo, Cambi cita as novas tecnologias educativas e faz menção ao neocomportamentalismo de Skinner, assim como pesquisas de Bloom, Guildorf e Gagné.

História da Psicologia no Brasil

Antunes (2004) apresenta uma coletânea de textos clássicos sobre a psicologia no Brasil organizada por capítulos. Entre os autores destacam-se Plínio Olinto (1944), Annita de Castilho e Marcondes Cabral (1950); M. B. Lourenço Filho (1955; 1969); Isaías Pessotti (1975; 1988); Samuel Pfromm Netto (1981) e Rogério Centofanti (1982). Estes textos permitem conhecer aspectos importantes da história desta ciência no Brasil, incluindo os primeiros pesquisadores, as primeiras revistas especializadas, as primeiras universidades, os primeiros laboratórios e as primeiras disciplinas.

Massimi e Guedes (2004) também organizaram um livro com as ideias psicológicas sistematizadas por períodos, apresentando seus conteúdos predominantes do século XVI ao século XX, da produção cultural da Companhia de Jesus à constituição da identidade dos psicólogos a partir da oficialização do curso em 1962.

Jacó-Vilela, Ferreira e Portugal (2005) apresentam uma obra em que os diversos capítulos procuram contar a história da Psicologia tanto no contexto mundial como nacional, abordando, em cada capítulo, uma abordagem de estudo do comportamento: funcionalismo, behaviorismo, cognitivismo, gestaltismo, humanismo, psicanálise, psicologia soviética, psicologia social, entre outros.

Ghiraldelli Jr (2009) apresenta três tópicos sobre a psicologia no contexto da educação brasileira em um capítulo que discute as leituras em Educação nas décadas de 1970 e 1980. Os autores destacados são Jean Piaget e sua influência no trabalho de Lauro de Oliveira Lima, o Não-diretívismo de Carl Rogers e a experiência com a escola “Summerhill”, e o trabalho do psicanalista Rubem Alves. Em capítulo posterior, ao discutir os rumos da literatura pedagógica no final do século XX, cita a Filosofia da educação, a psicopedagogia e as teorias educacionais, dando destaque a nomes como os de Piaget, Skinner, Freud e Vigotski. Ghiraldelli Jr faz uma consideração importante ao afirmar que:

O debate em filosofia da educação no cruzamento com a psicologia da educação, em relação a Piaget, passou por uma alteração na década de 1990, se comparado com o tempo das obras de Lauro de Oliveira Lima. Os debates “Rogers *versus* Piaget” e “Skinner *versus* Piaget” foram substituídos pelos debates “Vygotsky *versus* Piaget”. Aliás, esta não foi uma tendência específica de nosso país, pois já vinha ocorrendo na Europa e nos Estados Unidos nos anos de 1980. Por isso, Mario A. Manacorda, historiador marxista, reproduziu este debate no livro *História da Educação* de 1989, também bastante aceito em nosso país como um manual de história da educação e da pedagogia (GHIRALDELLI JR, 2009, p.180).

Barbosa (2011) em sua tese “Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil”, apresenta uma possível categorização dos diversos momentos históricos da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, definidos como: 1) Colonização, saberes psicológicos e Educação (1500-1906); 2) A Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930); 3) Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas da

Educação (1930-1962); 4) A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” Escolar (1962-1981); 5) O período da crítica (1981-1990); 6) A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000); 7) A virada do século: novos rumos (2000-).

A Psicologia como disciplina acadêmica

Lima (2004), no trabalho intitulado “Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UFU: retrospectiva histórica da disciplina”, apresenta um retrospecto histórico da disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, de 1987 a 2000, a partir da leitura dos programas e planos de curso ao longo do período. Ela identificou as seguintes categorias: *Psicologia da educação, Processo ensino-aprendizagem, Desenvolvimento humano, Processos psicológicos e Teorias em Psicologia* (LIMA, 2004). Porém, do ponto de vista metodológico e do uso de fontes, é importante salientar que a autora recorreu a fontes documentais por meio dos registros das fichas de disciplinas, incluindo ementas e conteúdo programático. Ao analisar um trecho de Foucault, ela acrescenta que

Outro aspecto a se destacar no trecho supracitado é a contraposição das novas histórias singulares – do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura etc – com a história tradicional, vendo-a como obstáculo para a compreensão dos acontecimentos. A inovação historiográfica proposta por Foucault redefine a importância do documento para a pesquisa, que nessa perspectiva é visto como ‘tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações’ (FOUCAULT, 1987, p.7)

Ao se considerar o documento (plano de curso) como parte de uma totalidade (disciplina), deve-se levar em conta sua constituição, permeia por contradições e transformações constantes, as quais não são aparentemente manifestas. Desta forma, há uma importante diferença entre aparência e essência, entre formas de manifestação de um objeto e sua real confirmação. A manifestação ou expressão imediata de um objeto certamente é parte dele, sendo seu componente, mas não expressa necessariamente sua totalidade. Para conhecê-la, de fato, é preciso descortinar o aparente, na tentativa de alcançar a realidade de suas determinações.

É a partir desta abordagem do documento que foram analisados os programas de curso da disciplina Psicologia da Educação no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia do período que vai da segunda metade da década de setenta, mais especificamente a partir de 1978 até o último ano do século passado (LIMA, 2004, p. 70-71).

Ao analisar estes fragmentos, percebe-se que a autora identifica uma lacuna entre o conteúdo prescrito nos documentos oficiais e os saberes realmente transmitidos e manifestos. Porém, ela faz a opção de se basear na pesquisa documental. Não é possível saber se foi uma mera escolha particular ou uma questão de tempo por se tratar de uma dissertação de mestrado. Ou até mesmo a falta de credibilidade em outras fontes possíveis. Mas, outras fontes, como os registros escritos e os relatos orais, poderiam permitir um avanço no desenlace dessa indagação.

Sobre fontes históricas

Certeau (1979) analisa o processo de operação histórica e destaca aspectos importantes na prática efetiva do historiador, envolvendo um *lugar e procedimentos* de análise.

Toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de estudo ou de ensino, uma categoria de letrados etc. Encontra-se, portanto, submetida a opressões, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se precisa uma topografia de interesses, que se organizam os *dossiers* e as indagações relativas aos documentos. (CERTEAU, 1979, p. 18).

Nesse mesmo trabalho, ele também faz referências ao estudo das disciplinas ao afirmar que “os nascimentos de ‘disciplinas’ encontram-se ligados à criação de grupos” (p.21). Desta forma, tanto o local enquanto objeto de investigação quanto os recursos técnicos a serem empregados tem relevância significativa para a investigação histórica de um determinado tema.

Certeau também apresenta uma análise interessante sobre táticas e estratégias em “A invenção do cotidiano” (2003). Ele estabelece a importância da historiografia se interessar pelo cotidiano das pessoas em seu campo de lutas e práticas. Nesse sentido, as grandes instituições, como o Estado e suas leis, por exemplo, tomariam o comando das estratégias a serem determinadas em um dado local. Porém, as pessoas comuns, e até então, “marginalizadas” no acesso à grande produção

material da sociedade capitalista, manifestariam suas vontades por meio das táticas, típica de um determinado momento, de um tempo específico.

O texto de Dominique Julia “A cultura escolar como objeto histórico” (2001) parece ser esclarecedor quanto ao papel da cultura escolar como objeto de estudo para historiadores da Educação. Sua principal argumentação parte da compreensão da cultura escolar como um conjunto de normas e de práticas. A importância das normas remete à importância da legislação no estudo, por exemplo, das disciplinas escolares.

As fontes de arquivos também são destacadas no estudo de Julia. A autora chama a atenção para a importância dessas fontes e como elas nem sempre são preservadas ou registradas.

Ora, os exercícios escolares escritos foram pouco conservados: o descrédito que se atribui a este gênero de produção, assim como a obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, levaram-nos a jogar no lixo 99% das produções escolares (CHERVEL, 1988, citado em JULIA, 2001, p. 15).

E ao final de seu texto, Julia discute a questão dos conteúdos ensinados e das práticas escolares. Nesta temática, a autora ressalta o estudo das disciplinas escolares, citando André Chervel, o principal historiador neste eixo de pesquisa. Segundo Chervel (1988), a complexidade do termo escola extrapola os ensinamentos explícitos e programados. Esta conclusão relaciona-se às lacunas existentes entre conteúdo programático a partir da legislação vigente e das ementas regulamentadas, e a realidade pedagógica desenvolvida pelos professores.

Neste campo de investigação, a história das disciplinas, Julia discorre também sobre dois pontos de análise a serem

recorrentes: o estudo dos manuais escolares e dos exercícios escolares. Os manuais escolares representam uma fonte importante para diversos estudos no campo da historiografia.

Em outra obra, Prost (2008) alerta para o fato de que a história precisa conciliar contradições: a necessidade de fatos extraídos de fontes, apesar de os vestígios não significarem “fontes”. E afirma que a história apresenta um caráter de prática empírica. Desta forma, conclui que “a complexidade da história como prática remete à própria complexidade de seu objeto” (PROST, 2008, p.135).

Sobre as fontes documentais

As fontes documentais constituem uma das fontes mais importantes para estudos historiográficos, inclusive em relação às disciplinas escolares. Guimarães (2012) chama a atenção para a importância do corpus documental, ao afirmar que

Na prática da operação historiográfica, a constituição de um *corpus* documental significa um momento crucial, não só pelo trabalho que acarreta ao pesquisador, mas também pelas implicações teóricas envolvidas neste ato primordial da investigação (GUIMARÃES, 2012, p. 16).

E mais adiante, aproveita um trecho de uma autora portuguesa para explicar a importância da utilização de documentos como fontes de pesquisa:

Datas, planos de estudos, docentes e obras concorrem para fazer a historicidade da disciplina, ou seja, para desenhar o percurso de acesso ao seu entendimento: o significado da dimensão substantiva, o sentido dos objetivos, a pertinência do conteúdo para a formação de

professores e as circunstâncias concretas da sua introdução curricular e reconhecimento institucional. Todos estes elementos se inscrevem e constituem a memória da história da Educação. Memória que lhe dá identidade e, assim, a salvaguarda, [...] da idiotice do saber abstrato sem factos, sem rostos, sem textos, sem temas nem questões (SANTOS, 2007, citado em GUIMARÃES, 2012, p. 17).

Assim, diversas fontes documentais, tanto oficiais como não-oficiais podem servir como referência para uma pesquisa em relação a um determinado recorte histórico.

Os *documentos oficiais* são importantes no entendimento da construção de uma disciplina escolar, porque trazem determinações legislativas para a execução do programa curricular.

O conceito, o uso e a interpretação das fontes históricas também são resultado das contradições sociais e, portanto, construído historicamente. Até as primeiras décadas do século XX, consideravam-se como fontes históricas, basicamente, os documentos escritos, especialmente os de origem oficial, ou seja, vinculados ao Estado (CASTANHA, 2011, p. 312).

Castanha (2011) adverte para a importância de utilizar corretamente a teoria e a metodologia adequada para a abordagem e a investigação da legislação educacional como fonte.

Dentre as muitas fontes que podem subsidiar as pesquisas histórico-educativas, sobressai-se a legislação educacional, devido ao grande número de temas e questões que estão explícitos e implícitos nela. Entretanto, não basta apenas nos cercarmos das leis da educação para produzirmos um estudo coerente e

consistente. É essencial encontrarmos uma teoria e uma metodologia adequada para sua utilização, de forma que as leis possam revelar, muito mais do que está prescrito em seus artigos e parágrafos (ibidem).

Desta forma, uma fonte apenas se torna relevante, sejam documentos oficiais, diários, cartas ou material audio-visual ou fotográfico, quando recebe o devido tratamento. É o que faz de um documento, um monumento (LE GOFF, 2003).

Sobre as fontes orais

As fontes orais também tem grande importância como fontes para estudos em historiografia da Educação. Elas tem sido objeto de intensa discussão e desconfiança. Thompson (2002) fez uma análise de suas próprias experiências ao longo de trinta anos.

Devo dizer, desde logo, que tenho forte preferência por uma definição mais ampla: entendo ‘por história’ a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências (THOMPSON, 2002, p.09).

O autor parte de duas premissas básicas: a história oral é um método essencialmente interdisciplinar e deve unir a evidência da pesquisa qualitativa e quantitativa. Ao discutir as potencialidades dessa metodologia, apresenta áreas de investigação dentro desta abordagem, e conclui sobre a importância da história oral para ajudar a compreender melhor o passado e criar memórias nacionais, construindo um futuro mais amável e democrático.

Bourdieu (2006) faz um alerta sobre os riscos contidos nos estudos biográficos a partir da história oral. “A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico” (BOURDIEU, 2006, p. 183). Ele chama a atenção para um fenômeno que chamou de “ilusão biográfica”, em que acontece uma “criação artificial de sentido” por parte do investigado, e com a cumplicidade do investigador. Neste sentido, é necessário evitar que se construam *representações* de histórias idealizadas, sem considerar as contradições existentes na história de vida de cada indivíduo.

Considerações finais

Todo professor, acadêmico ou não, tem sob a sua responsabilidade, uma disciplina a ensinar: seja o Português ou a Matemática (ler, escrever e contar) no Ensino Fundamental, a Química ou a Sociologia no Ensino Médio, ou a Geometria Analítica ou a Psicologia da Educação no Ensino Superior. Todas as disciplinas também detêm em sua essência uma ementa prescrita com conteúdos programáticos específicos, assim como suas referências bibliográficas. O sistema educacional pressupõe estes requisitos. Porém, tanto a definição do professor responsável quanto às exigências das matérias a serem lecionadas não acontecem de maneira *naturalizada* (“nunca diga isto é natural”, já dizia Brecht em *Nada é impossível de mudar*).

Compreender a construção social de uma disciplina ao longo da história equivale a compreender objetivos explícitos e implícitos que prescrevem um itinerário da formação de um ser humano no contexto da educação formal. Contudo, o estudo

histórico, dentro de uma perspectiva científica, positivista ou não, chama a atenção para a importância de aspectos como periodização, contextualização, compreensão, imaginação, representação. Todos os vestígios, ou indícios, como diria Ginzburg, devem ser analisados com o máximo de cuidado e dedicação, pois se tratam de fontes históricas preciosas na elaboração de uma trajetória histórica.

No caso específico da história das disciplinas escolares, e em especial, da Psicologia da Educação, a utilização de *fontes documentais*, baseadas em documentos oficiais (legislação) e registros escritos não-oficiais (anotações de professores e alunos), e as *fontes orais*, baseada em relatos envolvendo história de vida e memórias, compondo uma biografia, são procedimentos imprescindíveis para a elaboração desse conhecimento.

Os documentos devem ser tratados como monumentos. E precisam ser analisados criticamente (tanto a análise interna como externa). Portanto, necessitam ser interpretados (a “intervenção criativa do sujeito”); e a partir dessa análise, transformam-se em representações sociais, na perspectiva apontada por Chartier. Nasce a necessidade do diálogo entre historiador e sua fonte.

Para além dos documentos, as fontes orais podem representar o acréscimo de indícios ‘ginzburgianos’, seja em relação a documentos escritos (imprensa, cartas, diários e documentos oficiais), material áudio-visual ou fotografias. O confronto entre diversas fontes, escritas e orais, ou iconográficas, por exemplo, permite elucidar dúvidas e preencher lacunas na compreensão de um objeto de pesquisa, neste caso, uma disciplina acadêmica. A aproximação ou distanciamento entre conteúdo prescrito e realidade pedagógica

pode ser conhecido a partir da investigação precisa sobre as fontes fidedignas.

Resta salientar que, nesse processo de investigação de uma matéria lecionada por um determinado período, a hierarquização de saberes aparece como uma nova condição para o entendimento deste tema (Bourdieu escreveu a respeito).

Jacob L. Moreno escreveu em 1914:

Mais importante do que a ciência é o seu resultado,

Uma resposta provoca uma centena de perguntas.

Mais importante do que a poesia é o seu resultado,

Um poema invoca uma centena de atos heróicos.

Os vestígios do passado por meio de fontes, sejam orais, escritas ou materiais, indicam algo que não pode ser esquecido, mas que, além da preservação de seus sentidos, desencadeiam novos problemas e novos desafios: as respostas que despertam perguntas, e os poemas que despertam os grandes atos.

Referências

ANTUNES, M. A. M. (org) **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ : Conselho Federal de Psicologia, 2004.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BONTEMPI JR., B. O ensino e a pesquisa em História da Educação Brasileira na cadeira de Filosofia e História da

Educação (1933-1962). In: **História da Educação**, ASPPHE/FAE/UFPEL, Pelotas, nº 21, jan/abr. 2007.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. FERREIRA, M.; AMADO, J. In: **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2006.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 309-331, abr2011

CERTEAU, M. de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. **A invenção do cotidiano – artes do fazer**. 9 ed. V. 1 Petrópolis: Vozes, 2003.

CHERVEL, A. História das Disciplinas escolares. **Teoria e Educação**, nº 2, Porto Alegre-RS: Panorâmica, 1990, p. 177-229.

GATTI JR. D., MONARCHA, C. e BASTOS, M. H. C. (orgs.) **O Ensino de História da Educação em perspectiva internacional**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2009.

GONDRA, J.; SILVA, J. C. S. (Orgs.). **História da Educação na América Latina: ensinar & escrever**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

GUIMARÃES, R. M. C. **O percurso institucional da disciplina “História da Educação” em Minas Gerais e o seu ensino na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928 – 1970)**. Tese (Doutorado em Educação) Uberlândia-MG: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação Brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T.(org) **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2007.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 01, Sociedade Brasileira de História da Educação, SBHE, jan-jul., 2001, p. 9-43.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LIMA, L. **Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UFU: retrospectiva histórica da disciplina**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006.

MASSIMI, M.; GUEDES, M. C.(org) **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004.

NÓVOA, A. História da Educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, nº 4 (XIV), pp. 417-434, 1996.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, M. O projeto de criação de uma ciência da educação no século XX. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M (org). **A Pedagogia: Teorias e Práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 353-367.

THOMPSON, P. História Oral e Contemporaneidade. **História Oral**, n. 5, junho de 2002, p.9-29.

WARDE, M. J. Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação:** o debate teórico-metodológico atual. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

Oficinas Pedagógicas sobre Meio Ambiente e Estágio não Escolar

Julian Mauhs

Juliane Maria Puhl Gomes

Gabriela Dambrós

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Os processos educacionais não acontecem somente no espaço da escola. Essa afirmação, que é alvo de inúmeros debates, torna-se cada vez mais pertinente: dada a complexificação dos processos de ensino e aprendizagem, qualificar para atuação em tais espaços contribui na formação de futuros docentes. Nesse contexto, apresentamos experiências de proposição de oficinas em espaços não escolares como parte das atividades de estágio obrigatório na disciplina de Sociologia, em turmas de ensino médio.

A Sociologia foi concebida como ciência fundamentalmente focada nas relações humanas, apartada das ciências naturais, cuja ideia dominante era de que os fenômenos sociais não eram regidos pelas leis da natureza (FLORIT, 2000).

Nesse entremeio, a aproximação da Sociologia com a dimensão biológica do homem é relativamente recente. A aceitação de que a dependência do homem ao meio ambiente, entendido em seus componentes abióticos (solo, disponibilidade de água, clima etc.) e bióticos (outros seres vivos), deu origem a

uma nova abordagem das ciências sociais, conhecida como Sociologia do Meio Ambiente (BUTTEL, 1992).

Ainda que seja compreensível a pretensão original de isolar os “problemas” sociais numa dimensão estanque, atualmente, o alto e complexo nível de relações impostas por um mundo globalizado exige considerar outras variáveis para entender os fenômenos sociais.

Exemplos disso são as convenções globais voltadas às mudanças climáticas e os acordos assumidos por um número crescente de países signatários. Ora, o que poderia ter maior relevância sociológica do que a assunção do compromisso de mudar padrões das atividades econômicas em nome da sobrevivência da humanidade?

Todavia, não se chegou a esse nível de discussão das questões ambientais em escala global da noite para o dia, uma vez que tal cenário começou a ser levantado na metade do século XX, a partir de constatações de que os modelos econômicos adotados acumulavam danos à população humana e aos ecossistemas como um todo. Ademais, os sistemas produtivos, especialmente a relação produção-consumo, não consideravam a existência de limites para o crescimento.

No ano de 1965, na Conferência de Educação da Universidade de Keele (Inglaterra), empregou-se pela primeira vez a expressão Educação Ambiental, entendida como parte essencial da educação formal. Nessa concepção, ela ainda estava fortemente vinculada à ideia de difundir os conhecimentos da Biologia, voltada para ações de conservação das espécies e habitats.

Em 1968, a Educação Ambiental passou a ser reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) não apenas como uma nova disciplina específica nos currículos escolares, e sim levando em conta seu caráter interdisciplinar. As questões ambientais não deveriam ficar somente com foco na dimensão física do próprio ambiente, mas contemplar também os aspectos sociais, culturais e econômicos relacionados (MEC, 1998).

A partir daí a Educação Ambiental talvez tenha sido o principal vetor de inserção do pensamento de que um novo modelo econômico para a sociedade humana precisava ser pensado, estando na base de diferentes movimentos sociais não governamentais.

A temática ambiental tem plena compatibilidade com as ciências sociais, a tal ponto que se cunhou a expressão “socioambiental” para identificar uma nova forma de lidar com a questão. Cada vez mais se percebe ser impossível avançar na solução de problemas ambientais sem levar em conta a dimensão social do meio.

Nesse contexto, a Educação Ambiental passou a compor um dos importantes conteúdos transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁵ de 2000. A intervenção dos grupos sociais nos meios que fazem parte, bem como a maneira e os objetivos com que se dão esses processos, há muito vêm sendo consideradas. Diariamente temos acesso a matérias de diferentes mídias discutindo a questão e apresentando supostas soluções.

A questão ambiental é tão importante que mundialmente se desenvolvem projetos de iniciativa pública e privada, numa

⁵ Inicialmente aplicado ao ensino fundamental e, nos dias atuais, a toda a Educação Básica.

tentativa de pensar e agir das sociedades em relação ao meio ambiente, a exemplo da Agenda 21.

O tema perpassa os demais conteúdos disciplinares, pois abarca a vida, a subsistência e a manutenção não apenas dos seres humanos – mais uma espécie entre todas –, como também das outras formas de vida, assim como dos ambientes que as abrigam.

De fato, a questão central das discussões é a de que a espécie humana, baseada numa grande rede cultural, desenvolveu mecanismos de adaptação social e econômica. Apesar de uma aparente esmagadora vantagem perante as outras formas de vida, isso não a tornou passível de uma independência do meio.

Várias abordagens acadêmicas e científicas que estudam os impactos ao meio ambiente, bem como a preocupação com o futuro das espécies, levaram à elaboração de uma rígida legislação que controla os usos e abusos de nossos recursos.

Todavia, a questão central e muito discutida não se embasa em medidas de correção, mas sim de prevenção (PCNs, 2000). Dentre elas destaca-se a Educação Ambiental, aqui entendida em seu sentido mais abrangente, ou seja, desde as informações recebidas em casa até os mecanismos de educação formal.

A questão ambiental extrapola a esfera de ação das ciências em si, sendo uma problemática que se reflete em outras áreas do saber. Nesse sentido, entendemos a orientação da Lei n. 9.795/1999, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. O primeiro artigo desta legislação expõe que:

Art. 1º - Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade

constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Destacamos ainda outros dois artigos dessa mesma Lei:

Art. 2º- A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente na Educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Art. 3º, inciso II, [...] cabe às instituições educativas promover a Educação Ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Pensando em todos esses aspectos, afirmamos que a melhor forma de trabalhar o meio ambiente é inserir a temática na perspectiva social, associando as alterações do meio com o entendimento de pertencimento e cidadania.

Compreender o meio também permite reflexões acerca de questões de economia, trabalho e dominação de espaços e reservas, temas centrais para a compreensão do mundo moderno sob a ótica da Sociologia. Aliás, um dos argumentos dos PCNs sobre o ensino de Sociologia é de que:

[...] pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania,

mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (PCN, 2000, p.37).

Esse aspecto está diretamente relacionado ao Artigo 5º, inciso I da Lei n. 9.795/1999:

Art. 5º - São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos (BRASIL, 1999).

Tais conteúdos são pensados a partir de situações que problematizam o presente e sensibilizam os alunos para o estudo do passado. Assim, merecem destaque as questões em torno da produção e do consumo de alimentos; dos sistemas de irrigação no campo; do abastecimento de água nas cidades; do saneamento urbano; das hidrelétricas; da produção de energia e da procura por novas fontes energéticas; dos transportes nos rios, mares, terra e ar; das reservas naturais; do lazer e do turismo; da poluição da água e do ar; das campanhas ambientalistas; da sobrevivência das espécies e suas relações com o homem, a natureza no espaço doméstico, os parques e os rios nas grandes cidades; da natureza nas artes; do imaginário sobre águas, rios, mares e florestas, do regime de propriedade e posse coletiva; da terra, dos mitos e da religiosidade atinentes à relação do homem com a natureza.

Uma das propostas dos PCNs é que todos esses aspectos sejam trabalhados em uma visão integrada, aproximando-as ao cotidiano dos alunos:

[...] o ensino da Sociologia no Ensino Médio também deve fornecer instrumentais teóricos para que o aluno

entenda o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas. Processo amplo que acabou gerando um reordenamento nas dimensões políticas e sócio-culturais (PCN, 2000, p.37).

Dentre as atuais práticas educativas que promovem a visão do todo, principalmente considerando as sociedades como parte de seu meio ambiente, encontramos a Etnobiologia que, segundo Diegues e Arruda (2001, p.36):

[...] parte da linguística para estudar os saberes das populações humanas sobre os processos naturais, tentando descobrir a lógica subjacente ao conhecimento humano do mundo natural, as taxonomias e as classificações totalizadoras.

Ronaldo Costa complementa o conceito, ao afirmar que:

Por seu caráter cultural, particularizado a contextos históricos de uma dada sociedade, a etnobiologia mostra-se como uma possível ferramenta de conexão do professor(a) com a comunidade em que ele(a) se insere, para, a partir do conhecimento etnobiológico coletado, contextualizar o conhecimento científico curricular (2008, p.162).

Essa ciência tem caráter interdisciplinar, sendo um elo entre as ciências sociais e biológicas, assim como entre os saberes científico e empírico.

Mortimer (apud COSTA, 2008, p.165) afirma que:

[...] aprender ciências envolve a iniciação dos estudantes em uma nova maneira de pensar e explicar o mundo natural, que é fundamentalmente diferente daquelas disponíveis no senso-comum. Aprender ciências envolve um processo de socialização das práticas da comunidade

científica e de suas formas particulares de pensar e de ver o mundo, em última análise, um processo de 'enculturação'. Sem as representações simbólicas próprias da cultura científica, o estudante muitas vezes se mostra incapaz de perceber, nos fenômenos, aquilo que o professor deseja que ele perceba.

Temos de levar em conta, antes de prosseguirmos com a questão das Etnociências, que tanto na relação de cultura como na de meio ambiente lidamos, em primeiro lugar, com o conceito de diversidade.

Rosita Carvalho (2008) discorre que o referido termo comporta muitos e amplos conceitos quando se trata de seres humanos e culturas. Ele incorpora a tríade eu/outro/natureza, analisada por várias ciências: Antropologia, História, Biologia, Psicologia, Sociologia, entre outras. Em cada uma delas, os sujeitos aparecem de forma fragmentada e em ângulos monodisciplinares de apenas uma perspectiva. Em seu sentido mais simples, diversidade pode ser entendida como pluralidade, heterogeneidade, dessemelhança ou conjunto variado.

Na tentativa de um estudo interdisciplinar e multicultural, optamos por nos embasar e amparar na antropologia, que visa primeiramente ao estudo do homem em sua totalidade de aspectos, ou seja, é uma ciência da humanidade. Ao compreendê-lo como um produtor de cultura, investiga-o em diferentes tempos e espaços, suas origens e desenvolvimento, em se tratando do nascer, crescer, cultivar, morrer, tentando dar um sentido ao todo.

Mas não podemos ter uma visão linearmente focada no homem como grande agente do seu contexto. Nesse sentido, aliamos a questão cultural (antropologia) à ambiental, por meio da etnoecologia. Ela é o elo entre as questões biológica

(biodiversidade, etnoecologia), física (bioarqueologia) e social (sociologia), e, a partir dessa junção, há inúmeras possibilidades de análise da cultura material produzida como resposta a esses fatores, objeto da arqueologia (cultura material). Para Nordi (apud PEDROSO Jr., 2002, p.9), etnoecologia pode ser entendida como, “o estudo do papel da natureza no sistema de crenças e de adaptação do ser humano a determinados ambientes”.

Assim, os alunos de Sociologia devem entender que a forma com que as sociedades se relacionam com o meio, assim como as relações de trabalho estabelecidas a partir da exploração dele, são frutos do entendimento dos grupos culturais a que pertencem. Diferentes categorias sociais e culturais compõem a sociedade em que vivemos, e não há como olhar para esse contexto de forma homogênea.

As relações tradicionais e formais de emprego (com vínculo empregatício, estabilidade etc.) passam a ser, cada vez mais, substituídas por outras formas de organização das relações de trabalho (autônomo, temporário, terceirizado). Este mesmo processo de flexibilização das relações de produção, além do advento de novas tecnologias, despadroniza as relações de trabalho e acaba interferindo no próprio perfil da qualificação exigida pelo mercado de trabalho. Resulta daí um mundo de contrastes extremos, de abundância e escassez, riqueza e penúria, que acabam por reforçar e expandir conflitos regionais com motivações étnicas (PCN, 2000, p.37).

Relações referentes à exploração desenfreada de recursos, atendendo a uma demanda econômica e seus desdobramentos em problemas ambientais, já fazem parte das notícias cotidianas em nosso país. A última de elevada

repercussão (novembro de 2015), relativa à barragem de Rejeitos em Mariana/MG, tomou proporções internacionais e ainda não sabemos a real dimensão de suas consequências. Em escala menor e regional, temos uma série de episódios associando falta de vazão das águas pluviais com problemas de saneamento, descarte de lixo, urbanização sem planejamento e Educação Ambiental⁶.

Uma parcela considerável da população brasileira sobrevive da coleta de lixo doméstico (reciclagem); portanto, a questão ambiental também possui relação direta com consumo, trabalho e comunidades periféricas. Dessa maneira, cuidar do meio ambiente e refletir sobre a relação entre homem, sociedade, produção, consumo e trabalho é um aspecto ambiental.

Questionar sobre essas temáticas deve fazer parte das atividades constantes do docente de Sociologia. Ainda sobre os PCNs (2000, p.37):

Cabe ao professor orientar seus alunos no sentido de compreender e avaliar o impacto desse conjunto de transformações nas suas próprias vidas, pois ainda que alguns não façam parte da população economicamente ativa, certamente cada um terá como avaliar a repercussão de tudo isso dentro de sua família.

⁶ A casa de bombas do município de São Leopoldo (RS) retira por mês, em média, mais de 20 toneladas de lixo doméstico trazido pela água das chuvas (jogado nas ruas). Esta casa de bombas, diga-se de passagem, é uma estratégia necessária para evitar inundações na área urbana que se expandiu sobre

Tal postura do professor irá proporcionar o desenvolvimento da habilidade sugerida pelo PCN (2000, p.43) – Investigação e compreensão –, na qual os alunos serão capazes de: “Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a ‘visão de mundo’ e o ‘horizonte de expectativas’, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais”.

Meio Ambiente e Sustentabilidade

Historicamente, os grupos humanos tiraram do meio todos os recursos para o seu sustento, de modo apenas exploratório e oportunista, assim como qualquer outro animal que ocupa nosso planeta. A diferença é que qualquer espécie animal que explora o meio à exaustão tem como alternativa a migração (troca de ambientes) ou sofre considerável redução da espécie para readaptação ao meio.

Quando os grupos humanos (ainda no final do período paleolítico) chegaram a esse “impasse”, acabaram por desenvolver estratégias de produção de alimentos (domesticação de plantas e animais). Tal economia permitiu certa autonomia no que tange à oferta de alimentos, mas ainda se manteve em relação direta com as intempéries ambientais. Aos poucos, com a diversificação e complexificação das tecnologias, os grupos humanos gradativamente romperam com essa característica que os mantinha, ainda, vinculados às demais espécies. A dependência direta dos recursos locais passou a importar e exportar recursos quando eles lhes faltavam ou eram abundantes, respectivamente.

Segundo Radomsky (2009), as cidades modernas são “a máxima” dessa questão, pois não poderiam existir de outra forma. O mesmo autor coloca que, ao contrariar uma “lei” básica da sobrevivência – sustentabilidade –, surgem duas questões preocupantes: as cidades poderão continuar a crescer e crescer mesmo com recursos aniquilados (afinal, elas os importam); e os dejetos criados a partir desse crescimento sem limites não têm vazão, pois vão muito além do que o ambiente tem condições de absorver e proporcionar.

Isso não quer dizer que devemos abandonar as cidades ou, a partir de hoje, impedir o crescimento delas. Porquanto, tal aspecto precisa ser planejado e organizado, conceito atualmente conhecido como desenvolvimento sustentável. Este, no Relatório Brundtland (apud RADOMSKY, 2009, p. 167), é definido como “[...] capaz de garantir as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir as suas necessidades”.

Desde 1987, quando houve a elaboração desse conceito, até os dias atuais, vemos o crescimento significativo do consumo. Mais do que nunca, o problema da escassez de recursos naturais e a ideia de proteger os recursos para as gerações futuras têm tomado lugar de destaque nas mídias e em diversos níveis de ensino. O enfoque inicial de muitas iniciativas de Educação Ambiental (reciclagem) passou a dar cada vez mais importância à questão da sustentabilidade e da responsabilidade social.

Wagner Costa Ribeiro (2003) salienta que, diante da escassez de recursos naturais, é imprescindível a organização política, para que seja possível conciliar os diferentes interesses ora relacionados. Segundo o autor:

Mesmo que reduzindo parcialmente os impactos ambientais – graças a leis relativas ao tratamento dos rejeitos industriais -, a produção econômica capitalista ainda é responsável pela segregação social, econômica e, é preciso ressaltar, ambiental da população da Terra (RIBEIRO, 2003, p.399).

Uma das importantes questões levantadas por Ribeiro (2003) é que, durante muitos anos, o crescimento econômico foi tido como medida para a qualidade de vida, assim como o consumo voltado à medição do “poder” social (ter para ser). Esses paradigmas são enraizados e difíceis de reverter atualmente.

O autor compara diferentes segmentos sociais para explicar o conceito de cidadania ambiental. Ele inicia sua fala afirmando que, para obtê-la, é necessário⁷ ter garantia de pagar para morar. Aqueles que não o têm (sem-teto), não entram na perspectiva da cidadania, pois não possuem residência e, com isso, procedência. Sem políticas sociais que os ampare, perambulam pelos centros urbanos e, muitas vezes, ocupam áreas verdes ou de proteção ambiental, vivendo em risco e à margem da sociedade, sendo que os locais que habitam têm “mais direitos a proteção que seus habitantes” (2003, p.403). Para Ribeiro, esses grupos não são cidadãos, e sim “apenas humanos”.

A ocupação de áreas protegidas, nas palavras de Ribeiro (2003), acarreta inúmeros problemas ambientais, dentre eles as intempéries naturais. O autor salienta que, quando ocorre um problema de ordem “natural”, os diversos atores sociais são atingidos de maneira diferenciada. A população das áreas mais abastadas sofre com as chuvas devido aos engarrafamentos,

⁷ Dentro da perspectiva da lógica social.

eventualmente com falta de água e energia elétrica por pequenos períodos de tempo ou, ainda, um veículo encharcado pelas águas. Mas as populações mais carentes – e principalmente aquelas que ocupam áreas irregulares – são as mais prejudicadas.

Tais indivíduos marcam os números de perdas totais, que incluem as moradias; parte delas, os móveis; e até – pior ainda – as vidas humanas (já que não são cidadãos). As águas e os ventos não retiram apenas os bens materiais de seus moradores, mas também são uma lembrança constante da falta de direitos à cidadania, em que levam esperanças e trazem enfermidades.

Questionar os modos de produção e o incentivo midiático ao consumo, refletir sobre as questões ambientais a partir das tomadas de decisão da sociedade, bem como repensar a cidadania, são habilidades fundamentais a serem desenvolvidas como temáticas do ensino de sociologia.

Ações em educação ambiental no comitesinos

A proposta de oficinas pedagógicas referentes à atividade de estágio não escolar se origina de experiências da prática em Educação Ambiental, no ensino formal de cursos de nível técnico em meio ambiente e no ensino não formal amplamente ligado às atividades realizadas no âmbito do Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos (Comitesinos). O Comitesinos é reconhecido como um importante protagonista da Educação Ambiental no Vale do Rio dos Sinos, uma das regiões mais populosas do Brasil.

Desde a sua criação, em 1988⁸, a Educação Ambiental teve papel de destaque nas ações do comitê. Vale lembrar que os comitês de bacia são formados por representantes da sociedade, escolhidos de forma democrática, congregando os setores com interesse sobre o uso e a conservação das águas. São, portanto, instâncias em que a relação entre a sociedade e o ambiente se torna o foco, a partir do qual são propostas ações e políticas de gestão.

Antes de completar 10 anos de existência, o Comitesinos colecionava importantes atuações de difusão da Educação Ambiental na bacia, com destaque para os Cursos de Capacitação em Educação Ambiental, voltados a professores das redes municipais de ensino da bacia; Seminários Regionais de Educação Ambiental; e o Programa Permanente de Educação Ambiental.

O Comitesinos tem desempenhado importante papel na formação dos educadores ambientais, promovendo uma permanente evolução das ações, dos conhecimentos e da capacitação de professores e lideranças comunitárias. Os programas e projetos implementados servem de lastro para futuras iniciativas, como se evidencia na sequência dos projetos Peixe Dourado, Monalisa e VerdeSinos.

Inicialmente formulado como pesquisa acadêmica focada na biologia do peixe escolhido como espécie bandeira, e visando à sua reintrodução no Rio dos Sinos, o projeto evoluiu para a participação de professores e alunos de 12 escolas ao longo da bacia. Terminada a pesquisa científica, as instituições de ensino continuaram mobilizadas pelo monitoramento das condições dos

⁸ O Comitesinos foi o primeiro comitê de gerenciamento de bacias hidrográficas implantado no Brasil.

cursos d'água, encontrando abrigo no Programa Permanente de Educação Ambiental, que experimentou um novo impulso com isso.

O projeto Monalisa veio na sequência, com o propósito de identificar os principais impactos e pontos críticos de degradação ao longo do Rio dos Sinos, seus afluentes e tributários. Foram percorridos cerca de 2.700 km de cursos d'água, sendo mapeadas as informações coletadas em campo pelos voluntários, cuja maioria era de professores e alunos das redes municipais de ensino da bacia.

Foram identificados o lançamento de efluentes domésticos não tratados e a falta de mata ciliar como os principais problemas ambientais da bacia. Com o espírito de pragmatismo que sempre norteou as ações do comitê, considerou-se que o problema da falta de mata ciliar seria mais facilmente solucionável do que o dos esgotos domésticos. Surgiu daí a proposta do projeto seguinte, intitulado VerdeSinos, que se encontra em vigor na segunda fase.

A primeira etapa do VerdeSinos teve como objetivo implementar uma estratégia permanente, visando reverter a degradação ou ausência da vegetação ribeirinha, como forma de contribuir para a qualidade e o suprimento de água na bacia. O projeto congregou parceiros como o Ministério Público Estadual, as universidades da região (Unisinos, Feevale e UFRGS), ONGs ambientalistas (Movimento Roessler e UPAN), Emater, sindicatos rurais e prefeituras, sendo viabilizado por meio do Programa Petrobras Socioambiental.

Na segunda fase do VerdeSinos, em andamento, os mesmos parceiros continuam dando suporte aos objetivos da primeira etapa, com uma série de estudos voltados a orientar

novos avanços no gerenciamento da bacia, como a identificação de áreas críticas para a ocupação e de áreas e processos imprescindíveis para a conservação da biodiversidade.

Cabe salientar que as ações em Educação Ambiental têm acompanhado a evolução dos projetos mencionados anteriormente. Cada vez mais se percebe a apropriação dos conhecimentos por parte de professores, alunos e lideranças comunitárias, o que se reflete numa postura madura de enfrentamento das questões ambientais e sociais, indissociavelmente.

Ainda que requeira um exercício de imaginação, é possível reconhecer que os projetos seguiram uma evolução, no sentido de que “saíram da água” para conquistarem o ambiente do entorno do Rio dos Sinos⁹. O projeto VerdeSinos, na fase 2, apresenta até o momento a etapa mais abrangente, no que diz respeito aos tipos de atividades em execução, objetivos e público-alvo.

Em especial, interessa-nos destacar duas edições do curso de Capacitação de Gestores Ambientais para lideranças comunitárias, uma modalidade que se enquadra nos PCNs como educação não formal. Trata-se da preparação de lideranças que participam de organizações da sociedade civil, com grande potencial para multiplicar o conhecimento. Além da capacitação propriamente dita, os participantes do curso devem elaborar um projeto de cunho ambiental para aplicação em suas

⁹ Refere-se à sequência progressiva dos projetos Peixe Dourado (totalmente voltado para a vida da comunidade aquática do Rio dos Sinos), Monalisa (levantamento dos impactos no ponto de contato com o Rio) e VerdeSinos (preocupado com a recuperação das margens e, na fase atual, com áreas estratégicas para a conservação dos mananciais e da biodiversidade).

comunidades, contando com uma assessoria tanto na etapa de elaboração quanto na de execução.

A proposta do curso foi liderada pelo Movimento Roessler para Defesa Ambiental. É interessante ver o surgimento de propostas variadas, que fogem das tradicionais separações de lixo, reciclagem de garrafas PET e plantio de árvores, trazendo para a discussão problemas reais e mais complexos vividos pelos agentes nas variadas comunidades que representam.

Esse foi o substrato no qual surgiram as ideias para as oficinas propostas na sequência.

Oficina: o Pequeno Produtor Rural e a Preservação Ambiental

Descrição

A oficina desenvolve-se em quatro momentos, podendo ser trabalhada em diferentes disciplinas, como Geografia, Matemática, Artes, História e/ou Sociologia. São elas: 1) confecção de uma maquete, representando uma sub-bacia hidrográfica na zona rural do município da escola; 2) sobreposição na maquete das Áreas de Preservação Permanente (APPs) determinadas pelo novo Código Florestal; 3) sobreposição na maquete da malha fundiária; 4) exercícios de redistribuição de espaços de produção e de preservação permanente, considerando as necessidades da economia da agricultura familiar e as pressões externas (como a expansão urbana) e internas (êxodo dos jovens).

Objetivos

No desenvolvimento da etapa 4, pretende-se trazer para a discussão aspectos muitas vezes não alcançados pela população urbana, tais como a necessidade de viabilizar a produção agrícola num espaço restrito e repensar o modelo de produção-distribuição-consumo dos produtos agrícolas.

As etapas anteriores são menos polêmicas e talvez não suscitem discussões, mas podem ser proveitosas para trabalhar questões de representação do espaço geográfico, cartografia, visão espacial, história da ocupação do território e legislação ambiental.

Estratégias

No desenrolar da etapa 4, o professor deve explorar diferentes possibilidades, desde modelos que privilegiem a preceituação legal quanto às APPs até modelos que ignorem parcial ou totalmente a legislação. É possível compará-los com a realidade observável no campo, no mesmo espaço geográfico representado, tanto por meio de visita ao local, quanto pela observação de imagens de satélite (Google Earth).

A oficina tem como proposta colocar o aluno do meio urbano numa situação em que se veja obrigado a desenvolver uma economia num espaço restrito e sujeito ao sabor do clima. Deve-se considerar o tamanho e a composição etária do núcleo familiar que toca a produção agrícola, além de movimentos de

migração, tanto de saída da propriedade (geralmente protagonizada pelos jovens) quanto de retorno, devido a eventuais fracassos com a vida no meio urbano.

Nesse contexto, é possível inserir variáveis como a necessidade de venda de parte da propriedade e as emergentes questões de especulação imobiliária (que ocorre geralmente nas zonas mais próximas do meio urbano) e de mudança da vocação dos sítios de agricultura familiar para sítios de lazer.

O modelo de produção-distribuição-consumo de produtos agrícolas também deve ser colocado na pauta do jogo, avaliando o custo social e ambiental da “importação” de alimentos pelas grandes redes de supermercado, em detrimento dos antigos comércios de pequena escala (vendas, feiras, quitandas etc.). A questão da saúde, pelo uso de agroquímicos, constitui outro ingrediente importante do jogo.

Considerações Finais

Recentemente, o Brasil passou pela reformulação do Código Florestal, com uma forte polarização entre produtores e ecologistas. Muitos cidadãos certamente ficaram sem saber em qual dos lados deveriam apostar suas fichas, tampouco saberiam justificar suas escolhas. De positivo, o debate serviu para evidenciar uma segregação entre grandes produtores rurais e pequenos produtores, sujeitos a riscos e incentivos fiscais completamente diferentes. Também pode ter sido aprendido, para quem esteve mais atento ao debate, que a base dos produtos que abastecem a mesa dos brasileiros provém da agricultura familiar ou é desenvolvida em pequenas propriedades, enquanto os latifundiários encaram a agricultura como *commodities*.

A oficina foi pensada para proporcionar esse debate e fazer os alunos visualizarem alguns mecanismos que têm se instalado de forma viciosa na sociedade, como o estímulo velado à invasão de espaços “rururbanos” e a consequente “adequação”, com a instalação de infraestrutura pública, muitas vezes em benefício de poucos detentores do mercado imobiliário local.

Nesse jogo de “empurrar” o agricultor cada vez mais para a periferia ou de forçar sua rendição e venda das propriedades, como fica a questão ambiental. Quem ganha e/ou perde?

Numa das atividades desenvolvidas nos cursos de gestores ambientais comunitários, visita-se um mirante natural na Bacia do Rio dos Sinos¹⁰. Do alto do morro, pergunta-se: Qual situação seria o melhor modelo a ser seguido? a) Manter a concentração humana nas cidades, processo que, ao que tudo indica, deve continuar crescendo; ou b) “Diluir” a população que vive concentrada nas cidades sobre os amplos espaços rurais, (em grande parte) ainda em bom estado de conservação ambiental.

A melhor resposta obtida nas duas edições da oficina foi a devolução de outra pergunta: Depende... Melhor para quem: o homem ou o ambiente? Eis aí a motivação da oficina proposta, mesmo que não tenha a pretensão de se chegar a uma resposta definitiva.

¹⁰ O local refere-se ao topo do Morro de Dois Irmãos, onde se pode visualizar boa parte da bacia do Rio dos Sinos, num trecho em que a matriz muda radicalmente de rural para urbana, nos limites da região metropolitana.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei n. 9.795**, de 27 de abril de 1999, Brasília: Diário Oficial da União, 1999.

CANCELIER, J. W.; MOURAD, L. A.F. A ; CASSOL, K. P. . **Os múltiplos usos do Espaço Rural no Município de Santa Maria-rs**: tendências atuais da agricultura familiar. Geografia em questão (online), v. 10, p. 135-154, 2017.

COSTA, R. G. A. **Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências naturais**: uma proposta didática para aprendizagem significativa. Revista Didática Sistemática, Rio Grande, Universidade Federal de Rio Grande (FURG), v.8, p.162-172, jul.-dez.2008. Disponível em: <<http://www.redisis.furg.br/edicoes/vol8/art14v8.pdf>>. Acessado em 21/08/2017. (ISSN: 1809-3108).

DIEGUES, A.C; ARRUDA, R.S. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: MMA; São Paulo: USP, 2001.

FLORIT, L. F. **O lugar da "natureza" na teoria sociológica contemporânea**. XXIV Encontro Anual da ANPOCS, Grupo de Trabalho de Processos e Movimentos Sociais no Campo - Sessão Meio Ambiente e Ciências Sociais. Petrópolis, 2000.

PEDRODO, Jr; NOVAE, N. **Etnoecologia e conservação em áreas naturais protegidas**: incorporando o saber local na manutenção do Parque Nacional do Superagui. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PPG em Ecologia e Recursos Naturais

da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2002.
Disponível em:

< http://www.ufmt.br/gpea/pub/Nelson_disserta.pdf>. Acessado em 21/08/17.

RADOMSKY, G.F.W. In.: ULBRA (org.) **Desenvolvimento e Sustentabilidade**. Curitiba: IBPEX, 2009.

RIBEIRO, W. C. **Em busca da qualidade de vida**. In.: PINSKY, J; PINSKY, C. B. (Org.). História da Cidadania. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

Gestão escolar: apontamentos históricos e normativas

Gabriela Dambrós

Leonice Mourad

Nelson Rego

Introdução

A gestão escolar, da forma que concebemos na atualidade, é recente nos estudos educacionais e marcadamente orientada por pressupostos aplicados na gestão de organizações, com especial destaque à administração de empresas privadas. Nesse quadro, cabe salientar que a gestão escolar, em seu sentido lato, sempre esteve presente na rotina da escola, mesmo sem a centralidade percebida nos dias de hoje, visto que, nos seus primórdios, era eminentemente administrativa e complementar às atividades pedagógicas, ocupando uma posição periférica na rotina escolar.

A perspectiva anteriormente descrita vem sendo alvo de inúmeras críticas que veem a gestão como um complexo conjunto de procedimentos administrativos e pedagógicos, conforme apontaremos na sequência. Assim, este artigo apresenta a temática da gestão escolar sob duas perspectivas: a primeira privilegia os aspectos históricos e as normativas que a

regulamentam; e a segunda destaca as concepções atuais sobre gestão escolar.

Gestão escolar: normativas

As mudanças que incidem sobre o conceito e a abrangência de gestão escolar estão diretamente associadas às que ocorrem no espaço e em práticas escolares que se afastam de orientações autoritárias e tradicionais. Adotam-se, pois, concepções de ensino e aprendizagem ativas, caracterizadas pela crescente importância atribuída aos alunos e a saberes anteriores à sua inserção na escola, indicando o rompimento de uma perspectiva verticalizante de educação.

Sobre as transformações que ocorrem na escola e na sociedade, Paro (2000, p. 23) afirma que:

[...] os elementos relacionados à administração de uma escola devem ser examinados à luz da organização e funcionamento da sociedade. Isto nos leva a entender que a sociedade tem o sentido do ordenamento e das funções que asseguram o funcionamento de uma escola.

A leitura dos apontamentos de Paro e de outros autores que tratam da temática nos possibilita identificar novas formas de atuação na gestão escolar, decorrentes de pressões observadas nas transformações que ocorrem na sociedade e atribuem à escola novas funções além da transmissão e socialização de conhecimentos. Tais fatores obrigam a equipe diretiva e a comunidade escolar a rever suas estratégias.

Nesse sentido, é importante apontar que:

A escola é uma organização complexa que pode ser pensada, em parte, pelos mesmos requisitos de outras, inclusive privadas, mas ela se assemelha mais às organizações que não têm fins lucrativos e às governamentais. Neste sentido, critérios de eficiência, eficácia e efetividade podem ser utilizados em unidades escolares, sem prejuízo para seus fins. O que se deve fazer é adaptar tais critérios a objetivos públicos (Przeworski, 1998). Além disso, outros balizadores como Equidade, Ética Pública e Empoderamento devem ser levados em conta, tornando os denominados "três Es" da gestão mais complexos numa atividade pública do que nas empresas. (ABRUCIO, 2010, p. 252)

Cronologicamente, pode-se verificar que as pressões pela democratização da gestão escolar ganham intensidade ao final da década de 1970 e em meados da década de 1980, tanto no Brasil quanto na América Latina. A demanda pela abertura política é concomitante com pressões pela redemocratização de uma sociedade recém-saída de regimes militares marcadamente autoritários, num amplo processo de abertura política (DEMO, 1999).

No caso brasileiro, isso ocorreu com a promulgação da Constituição Federal em outubro de 1988, que criou as condições formais para uma ampla transformação na gestão escolar, potencializada especialmente pela descentralização administrativa que passou a orientar a organização do Estado brasileiro.

A título de ilustração, transcrevemos o artigo 206 da CF/88, que balizou as discussões que impactaram o sistema educacional brasileiro, com especial ênfase ao inciso VI, que trata da gestão democrática:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

No Rio Grande do Sul, igual dispositivo (artigo 197 da Constituição Estadual) estabeleceu os princípios da gestão democrática. Esse tema foi regulamentado com a promulgação da Lei Estadual n. 10.576, de 14 de novembro de 1995, que tratou dessa questão no sistema de ensino estadual:

Art. 1º - A gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado, será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos seguintes preceitos:

I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;

II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;

III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados;

IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

V - garantia da descentralização do processo educacional;

VI - valorização dos profissionais da educação;

VII - eficiência no uso dos recursos (s.p.).

O artigo 5º da mesma legislação instituiu ainda que a autonomia da gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino será assegurada: I - pela indicação do Diretor, mediante votação direta da comunidade escolar; II - pela escolha de representantes de segmentos da comunidade no Conselho Escolar; III - pela garantia de participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar; IV - pela atribuição de mandato ao Diretor indicado, mediante votação direta da comunidade escolar; V - pela destituição do Diretor, na forma regulada na lei.

Na década de 1990, são significativos os estudos e as proposições de natureza acadêmica ou decorrentes da pressão dos movimentos sociais e sindicatos de professores, no sentido de aplicar efetivamente a gestão democrática no espaço escolar. Esta é reconhecida como fundamental para o desenvolvimento e a melhoria na qualidade de ensino, tema que mobilizou as pautas de mobilizações docentes ocorridas no período.

As discussões colocadas como princípio na Constituição foram alvo de intenso debate quando da promulgação da LDB – Lei nº 9.394/96 – que, em seu art. 3º, deu novos contornos às discussões educacionais no Brasil, com um claro movimento de democratização da escola:

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

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (grifo nosso) (s.p.).

No que se refere à efervescência política e social da década de 1990, que impactou as discussões sobre a democratização do ensino, citamos a reflexão indicada na obra organizada por Luiz (2010, p.7):

No início da década de 1980, período em que o regime autoritário dava sinais de exaustão, intensificaram-se os movimentos sociais na busca de maior participação e democracia. A oposição política robusteceu-se desde o final de década anterior, obtendo a vitória para governador em dez importantes estados brasileiros em 1992; a onda oposicionista ampliou-se de tal ordem que nas eleições de 1996 elegeu governantes em todos os estados exceto em um. O campo educacional não ficou alheio a esse movimento. A gestão democrática era a bandeira, conseguindo-se a inscrição da mesma na Constituição Federal de 1988, embora essa seja

considerada vitória parcial pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, coletivo constituído por várias entidades nacionais, uma vez que foi limitada à escola pública e sua regulamentação foi delegada aos diferentes sistemas.

Os debates sobre a democratização da educação brasileira estavam assentados em três pressupostos básicos e complementares: acesso e permanência exitosa na escola; escolha democrática dos dirigentes escolares; gestão democrática participativa do setor educacional, em seus diferentes níveis, com a participação dos conselhos escolares.

A universalização do acesso ao ensino fundamental já é realidade desde o final da década de 1990. Um alvo de intensos debates na atualidade é a temática da aprendizagem efetiva, como demonstram os indicadores decorrentes de instrumentos de avaliação externos à escola, com especial destaque para a Prova Brasil¹¹. Enquanto isso, a escolha democrática dos dirigentes, sobretudo dos sistemas estaduais de educação, também se tornou uma realidade, não sendo a simples indicação o parâmetro determinante para ocupar a função de gestor. E a gestão democrática, com a constituição e atuação dos conselhos escolares nas deliberações decorrentes da rotina escolar, é a principal estratégia de democratização da gestão, ainda que saibamos da reduzida visibilidade desses espaços na sociedade.

Por intermédio da Secretaria da Educação Básica (SEB) o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2004, o Programa

¹¹ Avaliação realizada para diagnóstico em larga escala. Desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), visa avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, apresentando um conjunto de estratégias para a sua efetivação. Editados pelo MEC em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), os Cadernos do Programa disponibilizaram um conjunto de instruções/orientações para a efetiva implementação desses espaços colegiados.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem como objetivos:

- Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- Apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares;
- Instituir, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, políticas de implantação e fortalecimento de conselhos escolares;
- Promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares;
- Estimular a integração entre os conselhos escolares;
- Apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
- Promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas, para a garantia da qualidade da educação (MEC, 2017, s. p.).

No Rio Grande do Sul, a Lei Estadual n. 10.576/1995 dispõe sobre a gestão democrática do ensino público ao deliberar sobre o Conselho Escolar, conforme o artigo 42:

São atribuições do Conselho Escolar, dentre outras:

I - elaborar seu próprio regimento;

II - criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola;

III - adendar, sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola;

IV - aprovar o Plano de aplicação financeira da escola;

V - apreciar a prestação de contas do Diretor;

VI - divulgar, trimestralmente, informações referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados;

VII - coordenar em conjunto com a direção da escola, o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;

VIII - convocar assembleias-gerais dos segmentos da comunidade escolar;

IX - encaminhar quando for o caso, à autoridade competente, proposta de instauração de sindicância para os fins de destituição de Diretor da escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente;

X - recorrer a instâncias superiores sobre questões que não se julgar apto a decidir, e não previstas no regimento escolar;

XI - analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para melhoria de seu desempenho;

XII - analisar e apreciar as questões de interesse da escola a ele encaminhadas (1995, s.p.).

A leitura da citação supracitada demonstra a relevância e a centralidade dos conselhos escolares no encaminhamento das questões educacionais no estado, o que nem sempre vem sendo efetivamente apropriado pela sociedade.

Informamos na sequência, com base na legislação estadual citada anteriormente, os critérios quantitativos e qualitativos a serem observados para a composição dos conselhos escolares:

Quadro 1. - Número de representantes do Conselho Escolar

Escolas de Educação infantil, Ensino Fundamental Completo e Incompleto e Escolas de Ensino Fundamental e Médio						
Nº de alunos matriculados	Membros do magistério	Pais ou responsáveis	Alunos	Servidores	Direção	Total
Até 100	01	01	01	01	01	05
de 101 até 500	02	02	01	01	01	07
de 501 até 1000	04	03	02	01	01	11
de 1001 até 2000	05	04	03	02	01	15

de 2001 até 3000	07	05	04	02	01	19
Acima de 3000	08	06	04	02	01	21

Fonte: Anexo 1 da LEI ESTADUAL N° 10.576, de 14 de novembro de 1995.

No município de Gravataí, na região metropolitana de Porto Alegre, a gestão democrática foi regulamentada pela Lei n. 573, de 27 de dezembro de 1990, sendo modificada pela Lei n. 1.182, de 23 de dezembro de 1997, que estabelece o processo de eleição de diretores, vice-diretores e suplentes das escolas municipais.

A constituição dos conselhos escolares é regulamentada pela Lei n. 1.118, de 18 de julho de 1997. A legislação municipal antes citada estabelece, em seu artigo 2º, que o conselho escolar é o órgão máximo de decisões nas unidades educativas por suas atribuições “consultiva, deliberativa e fiscalizadora”, enquanto o artigo 6º cita que ele deverá ser constituído pela direção da escola e por representantes dos segmentos da comunidade escolar, aqui compreendida como o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por discentes, membros de magistério e demais servidores públicos em efetivo exercício na instituição de ensino.

De fato, a leitura da legislação municipal permite inferir o esforço legislativo em se adequar à legislação federal e estadual. Isso estimula a descentralização de relações de poder no interior das escolas ainda fortemente influenciadas pela hierarquização e divisão acentuada de atribuições, típica de uma

cultura autoritária balizada pelos pressupostos do taylorismo/fordismo.

Importante trabalho sobre o tema e coordenado pela docente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Suely M. Pereira, identifica contradições entre as legislações municipais e os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas da rede municipal estudada pelo grupo dessa pesquisadora. Nesse caso, os PPPs, contrariando a legislação municipal, atribuem à equipe diretiva da escola a preponderância sobre as decisões:

[...] o mesmo documento [PPP] evidencia contradições em seu discurso ao afirmar a cultura do centralismo, negando o poder do Conselho Escolar, tal como propõe a lei, visto que as decisões ficam sob a responsabilidade das equipes diretivas e, nestas, um destaque ao papel do diretor como figura central de poder em todas as questões ligadas à escola e não como um articulador de processos participativos na instituição educativa. (PPP, 2011, p.78).

As contradições entre a legislação municipal e os PPPs das escolas analisadas pelo grupo da referida pesquisadora são inúmeras, cabendo destacar as que se seguem:

A direção, como autoridade, deve criar mecanismos de participação da comunidade escolar em reuniões, assembleias de pais para promover uma efetiva participação de todos os segmentos da escola (grifos nossos) (Projeto Político-Pedagógico da escola municipal, 2007-2009, p. 16) (*Apud* ARRUDA et. Al. 2011. p.79).

Ou ainda:

A organização administrativa municipal obedece a uma hierarquia estabilizada da SMED (diretora geral da educação e coordenadoras de ensino). As diretoras das escolas trabalham em total sintonia com as orientações da SMED e que por sua vez mantém uma equipe (vice-diretora, coordenadoras, orientadoras e educadora especial sob sua orientação) [...] Desenvolver suas atividades sob a orientação da secretaria de município da Educação (SMED) [...] O serviço de coordenação pedagógica acompanha o desenvolvimento do trabalho pedagógico, planejando coordenando e acompanhando as atividades curriculares, conforme a linha filosófica da escola, em consonância com a da Secretaria de Município da Educação (grifos nossos) (Projeto Político-Pedagógico, 2007-2009, p. 20 e 22) (*Apud* ARRUDA et. Al. 2011. p.79).

O referido estudo salienta ainda que os PPPs não mencionam situações ou os momentos em que o processo democrático possa ocorrer, num flagrante desacordo com as legislações municipal, estadual ou federal.

Diferentemente do que ocorre no município de Santa Maria, na escola objeto de estudo, as disposições normativas (PPP e Regimento Escolar) tratam paritariamente a equipe diretiva, à qual cabem atribuições prioritariamente de natureza administrativa, sendo responsável pela condução cotidiana das questões que incidem naquele espaço; e o conselho escolar, com atribuições de natureza deliberativa como destinação dos recursos, aprovação de planos de gestão e aplicação dos recursos, calendário escolar, organização da avaliação institucional e condução de assembleia geral.

O Conselho Escolar, com personalidade jurídica, é um órgão de deliberação coletiva, sem fins lucrativos

vinculados à Secretaria Municipal de Educação. Todos os segmentos da Comunidade Escolar terão representatividade no Conselho Escolar, através de eleição secreta. Considera-se Comunidade Escolar o conjunto formado por alunos, professores, funcionários, pais, mães ou responsáveis legais pelos alunos matriculados frequentes. Este colegiado visa à participação dos segmentos da Comunidade Escolar na discussão das questões pedagógico-administrativo-financeiras. As atribuições do conselho escolar estão previstas na legislação municipal e estatuto próprio (PPP, 2016, p.32).

A legislação citada no PPP – art. 2º da Lei n. 1.118, de 18 de julho de 1997 – situa que “os conselhos escolares terão funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora em questões administrativo-pedagógicas e financeiras, constituindo-se no órgão máximo de discussão ao nível de escola”. Dentre as atribuições desses conselhos a serem definidas no respectivo regimento da cada unidade escolar, incluem-se as de:

- I - elaborar seu próprio regimento;
- II - adengar, modificar e aprovar o plano administrativo anual elaborado pela direção da escola sobre a programação e aplicação dos recursos à manutenção e conservação da escola;
- III - criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática de comunidade escolar na definição do projeto político-administrativo-pedagógico da unidade escolar;
- IV - apreciar a prestação de contas da Direção da escola;
- V - divulgar periódica e sistematicamente informações referentes ao uso dos recursos financeiros, resultados obtidos e a qualidade dos serviços prestados;

VI - coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar, em conjunto com a Direção da escola;

VII - convocar assembleias gerais da comunidade escolar e/ou dos seus segmentos;

VIII - encaminhar à autoridade competente proposta para instauração de sindicância para os fins de destituição de diretor ou vice-diretor da escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente;

IX - recorrer a instâncias superiores sobre decisões a que não se julgar apto a decidir, conforme o regimento escolar.

X - analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para melhoria do seu desempenho;

XI - analisar e apreciar as questões de interesse da escola a ele encaminhadas;

XII - propor, coordenar a discussão junto aos segmentos da comunidade escolar e votar alterações no currículo escolar, no que for atribuição da unidade, respeitada a legislação vigente;

XIII - propor, coordenar a discussão junto aos segmentos e votar as alterações metodológicas, didáticas e administrativas da escola, respeitada a legislação vigente;

XIV - participar da elaboração do calendário escolar, no que competir à unidade, observada a legislação vigente.

Parágrafo único - Cabe ao(s) Conselheiro(s) representar seu segmento, discutindo, formulando e avaliando internamente propostas para serem apresentadas nas reuniões do Conselho (PPP, p. 20).

Gestão escolar na atualidade

Uma definição mais consensual sobre gestão escolar não é tarefa fácil, especialmente em razão do significativo conjunto de variáveis que interferem nessa ação. Mesmo assim, achamos conveniente utilizar os dois conceitos que se seguem, retirados do texto de Fernando Luiz Abrucio:

A gestão escolar: [...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. (2010, s/p)

Em um esforço de disponibilizar elementos para definir gestão escolar, o mesmo autor parafraseia Menezes e Santos (2002) ao explicar que a gestão escolar se relaciona à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos. Vale ressaltar que os debates sobre a gestão escolar, pensados em seu sentido amplo junto com a temática da

diversidade cultural e da inclusão, são temas de extrema importância nos estudos educacionais.

Nesse entremeio, a abrangência atual do conceito de gestão possui três dimensões que funcionam de maneira interligada:

1. Gestão pedagógica;
2. Gestão de recursos humanos;
3. Gestão administrativa.

A gestão pedagógica é a dimensão mais importante do espaço escolar, em virtude da função desempenhada pela escola que contempla a fixação de objetivos, metas e estratégias gerais e específicas para o ensino. São implementadas linhas de atuação considerando o perfil da comunidade e dos alunos, com autonomia para complementar os conteúdos curriculares, além de monitorar a aplicação e o aproveitamento das propostas pedagógicas de todos os partícipes do processo educativo, como discentes, docentes e demais trabalhadores em educação. Os principais instrumentos para esse tipo de gestão podem ser encontrados no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico (também denominado Proposta Pedagógica) da escola, o que resulta na importância do debate envolvendo a comunidade escolar.

Enquanto isso, a gestão administrativa considera o cuidado com a infraestrutura física (prédio e equipamentos materiais que a escola possui) e a parte institucional (a legislação escolar, direitos e deveres e atividades de secretaria), presentes na rotina escolar. É uma atividade de extrema importância e necessariamente realizada por funcionários especializados, sobretudo diante da crescente burocratização dessa esfera, o que demanda um conjunto de conhecimentos

específicos que cumprem a função, em última instância, de garantir a efetiva aplicação do Regimento Escolar e do PPP da escola.

E a gestão de recursos humanos, até bem pouco tempo negligenciada pelos estudiosos de gestão escolar, tem adquirido centralidade, embora seja ainda a parte mais frágil de toda a gestão por envolver questões ligadas ao relacionamento humano. Estas podem comprometer o cumprimento da função social da escola, decorrendo daí a importância atribuída a essa dimensão nas pesquisas atuais sobre a gestão escolar. Cabe também ressaltar que essa temática, se bem estabelecida no Regimento Escolar e no PPP e não permita interpretações dúbias, viabiliza uma gestão mais justa e equilibrada.

Sousa (2008), ao tratar desse aspecto na gestão democrática participativa, sinaliza para o que denomina de “estratégias participativas do desenvolvimento de pessoal”, de acordo com cinco elementos:

- 1 - Consultar o pessoal sobre o que consideram necessário para promover o seu próprio crescimento e aprimorar o seu desempenho.
- 2 - Retribuir e/ou reconhecer o tempo dedicado à participação em atividades de desenvolvimento de pessoal;
- 3 - utilizar os quatro princípios de programas de capacitação eficazes. Esses princípios são:
 - a) Envolver os participantes na apresentação de concertos, ideias, estratégias e técnicas.
 - b) Planejar a aplicação dos conceitos acima.
 - c) Dar aos participantes feedback sobre o uso de novos conceitos.

d) Permitir que os participantes apliquem seus novos conhecimentos.

4 - Certificar-se de que o diretor da escola está presente e participar de todos os programas realizados em serviços.

5 - Acompanhar a utilidade de cada atividade de desenvolvimento profissional, após a realização da mesma (s.p.).

Como dito anteriormente, as três dimensões da gestão escolar estão intimamente imbricadas, sem ser separadas, para garantirmos o êxito do processo educativo. É indispensável a efetiva participação das famílias nas deliberações da escola, o que denota a centralidade dos conselhos escolares para acompanhar e auxiliar a condução da gestão escolar, participando democrática e ativamente de deliberações administrativas, pedagógicas e financeiras que incidem sobre o estabelecimento de ensino.

Sobre essa participação, ponderamos que:

Neste sentido, a participação da comunidade da escola na sua gestão, tal como é prevista em lei, constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência, com a finalidade de garantir a universalização do ensino, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional (RISCAL, 2010, p. 28).

O conselho escolar, atendendo à deliberação legal, deve ser constituído por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola. Cada instituição deverá instituir as regras para eleição de seus componentes.

A ideia central, que orienta as atuais discussões da gestão democrática participativa da escola, diz respeito à concepção predominante de que ela é uma parte da sociedade. Dessa maneira, podem ser geradas noções de participação, cidadania, representatividade, entre outras, de tal sorte a deliberar não só sobre o futuro da escola como também acerca do futuro da sociedade.

Diante de um esforço legislativo, materializado em políticas públicas e programas estatais que deliberam sobre a gestão democrática, a literatura especializada, bem como nossa inserção em equipes diretivas, identifica um conjunto de limitadores à efetiva implementação dessa modalidade de gestão. Alguns deles foram apontados quando foi descrita a implementação da gestão democrática no sistema de ensino do município de Santa Maria.

Um limitador recorrente diz respeito à instauração dos conselhos que devem inibir a possibilidade de permanência de uma cultura centralizadora, baseada no controle de um único líder, no caso em pauta do diretor da escola. Com frequência, ao se abolir a autoridade visível formalmente nas mãos dos conselhos, a própria lógica cultural, arraigada por modelos tradicionais, pode potencializar “autoridades invisíveis” profundamente autoritárias e centralizadas. Na maioria das vezes, não há efetivamente paridade entre os que compõem os conselhos, já que alguns segmentos – por maior desenvoltura – assumem o controle e a liderança, criando-se a falácia da decisão coletiva.

Em se tratando de vivências de gestão democrática participativa, a literatura consultada e nossa experiência apontam a expectativa de autonomia e o poder de deliberar se sobrepondo à legislação que regulamenta o funcionamento da

administração das escolas nos níveis municipal, estadual ou federal. Essa situação pode gerar uma enorme frustração, que terá como consequência imediata a apatia, pela impressão de ausência de atribuições efetivas dos órgãos colegiados.

Sobre essa questão, Paro (2007, p. 2) arrazoa que:

De todos os mecanismos de ação coletiva estabelecidos para ampliar a participação da comunidade na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças foi o conselho escolar: Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar; reivindicado por professores e suas entidades sindicais que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares; e objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola, junto com a eleição de dirigentes escolares, têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola.

Ainda em um esforço para mudar efetivamente as feições da escola, cabe apontar aqui as palavras de Sousa (2008):

A gestão educacional passa pela democratização da escola sob dois aspectos: a) interno - que contempla os processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos; b) externo - ligado à função social da escola, na forma como produz, divulga e socializa o conhecimento (s.p).

Na constituição dos conselhos municipais como um esforço de descentralização político-administrativa, demandado em meados da década de 1980 e institucionalizado na Constituição Federal de 1988, notamos um esforço na

construção de gestões partilhadas e/ou gestão social. Mesmo diante do esforço administrativo, a temática ainda carece de aprofundamento, o que resulta basicamente da fragilidade da cultura participativa. No caso em análise, é possível identificarmos não só uma gestão democrática restrita a eleições, mas uma ideia efetiva de gestão democrático-participativa em que os órgãos colegiados, entre eles o conselho escolar, têm papel preponderante.

Considerações Finais

A gestão democrática vem sendo foco de debates de variadas perspectivas inadequadamente polarizadas em grupos favoráveis ou contrários a essa prática, desconsiderando o fato de que a escola, por maiores que sejam as mudanças ocorridas no seu interior, se orienta por pressupostos de uma cultura autoritária, em se tratando da temática do poder. Cabe destacar que a participação coletiva ainda está em processo de aprendizagem, com a possibilidade de decorrer uma série de contratempos apresentados por segmentos refratários à gestão democrática.

Os conselhos de escola são inegavelmente um instrumento importante de realização plena da democracia na escola, para dar publicidade e evidência às disputas e aos interesses presentes nas relações internas na escola ou entre ela e o poder público, que são mediadas pelas questões que orientam a sociedade.

Paro (2000; 2007) aponta que um dos problemas mais expressivos para a gestão democrática baseada na gestão do conselho escolar está na atual estrutura administrativa da escola,

que apresenta hierarquicamente o diretor como representante do estado na instituição, e não como representante dela junto ao Estado – não é a sua vontade que está colocada em questão, mas sim a do Estado ou do poder público do qual representa. Ainda que concorde com a pretensão coletiva, a posição do diretor é tal que, quando a vontade do conselho se contrapuser aos ditames do Estado, ele terá de intervir para coibir a autonomia do grupo, em nome da autoridade que lhe foi conferida pelo cargo que ocupa.

Vale dizer que o conselho escolar pode cumprir, nesse contexto bastante tensionado, um papel de mediador entre os diferentes segmentos ali representados, buscando a composição e a conciliação de posições antagônicas em um esforço de interlocução. Tenciona-se, porquanto, construir coletivamente estratégias que levem à superação das polaridades, garantindo a multiplicidade de possibilidades de pensar o espaço escolar, uma vez que o conceito de democracia que subsidia a gestão participativa e colegiada é inegavelmente de difícil concretização.

Referências

ABRUCIO, F. L. **Gestão Escolar e Qualidade**. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-6-gest-esc-qual.shtml?page=2>. Acesso em: 07 de Outubro de 2012.

ARRUDA, A.P.T; SANTANA, M.V; KELLER, P.S. e PEREIRA, S.M. **Democracia e autonomia da gestão escolar: desafios e perspectivas frente à cultura da centralização**. In Poiésis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.73-85.

BRASIL. **Constituição Federal**, promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social e participativa. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUIZ, M. C. (org.). **Conselhos Escolares**: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo : Xamã, 2010.

PARO, V. H. **Administração Escolar - Introdução Crítica**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

RISCAL, S. A. **Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador**. In LUIZ, M. C.(Org.). **Conselhos Escolares**: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo : Xamã, 2010. p.23-46.

RIO GRANDE DO SUL - **Constituição Estadual** - promulgada em 03 de outubro de 1989.

RIO GRANDE DO SUL - **Lei Estadual nº 10.576, de 14 de novembro de 1995**. Regulamenta a gestão democrática no sistema de ensino estadual.

SANTA MARIA, RS. **Lei nº 4740/2003**. Trata da eleição de diretores, da organização e do funcionamento dos Conselhos Escolares no município de Santa Maria.

SOUSA, V. A. de. **A Gestão Escolar e a LDB**. Disponível em http://www.ced.ufsc.br/gestao/docs/A_Gestao_Educacional_e_a_LDB.pdf. Acesso em: 07 de out.2012.

Panorama histórico das políticas públicas educacionais no Brasil

*Gilson Batista Machado
Petuccia Fagundes Brunelli
Simone Cléa dos Santos Miyoshi*

A educação, em seu sentido mais amplo, exerce um papel fundamental para o desenvolvimento humano, e seus impactos incidem, potencialmente, na qualidade de vida das pessoas. Portanto, parece correto afirmar que a escola, principal representante da educação formal, é vista como um dos lugares de excelência na promoção e no favorecimento do aprendizado, na preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania e, por conseguinte, auxiliar na busca de uma profissão futura e na preparação para o trabalho.

Junto com o argumento produtivo e de inserção no mercado de trabalho nossa sociedade consolida um apelo que se dissemina em boa parte da população: as crianças e jovens devem ser encaminhados para a instrução em instituições de educação formal não pelo prazer do conhecimento, mas pela possibilidade (ainda que remota e concorrida) de mobilidade social. A escola pública converteu-se em uma espécie de “mal necessário”, um sacrifício do presente com vistas a um futuro melhor (FÉLIX; MACHADO, 2010, p. 9).

Nela se pode desenvolver o mais avançado aparato de qualidades relacionadas ao reconhecimento do sujeito como

parte integrante de uma sociedade, em se tratando de direitos, deveres, responsabilidades e, portanto, de seu potencial participativo. Aqui se pode dizer que se instaura o princípio da democracia, reverberando para a afirmação da necessidade de desenvolver uma escola democrática a partir de uma visão, ação e gestão com essa característica.

Para ser de fato democrática, a escola deve, além de cumprir o seu papel, criar mecanismos de participação da comunidade escolar, garantindo a presença e atuação dos seus diversos segmentos nas decisões da instituição. Precisa favorecer o aprendizado, ensinar o cidadão a participar conscientemente da sociedade em que vive, ter finalidade social e credibilidade, proporcionar a participação da coletividade nas decisões escolares e contribuir constantemente para a construção de novos saberes.

A escola e aqueles que a fazem/compõem devem continuamente buscar preparo adequado, formação e informação, construindo pontes que possibilitem vislumbrar a formação de novas mentalidades. Desse modo, visa-se suplantando as dificuldades impostas pelas contingências da contemporaneidade, em direção a uma educação que atenda a todos os cidadãos (PEREIRA; FURTADO; BECKER, 2004).

No entanto, esse modelo de escola sofre inúmeras influências de fatores externos a ela, em que se sujeita a mudanças de paradigmas e é solicitada pelas demandas do mundo do trabalho. Nesse processo de mudanças, a escola é solicitada a enfrentar os desafios colocados pelas demandas oriundas do processo de globalização, pois:

[...] o mundo do trabalho acarreta mudanças significativas para o campo educacional, indicando que a escola faz parte de uma totalidade e tende a incorporar a

forma como se estruturam as relações de trabalho na sociedade. Isso se dá a partir da relação capital e trabalho, pelo qual o método de produção capitalista confere ao trabalho características que lhe são próprias e que, por consequência, determinam suas relações com a educação. Insere-se aí o processo de globalização da economia que tem na descentralização administrativa a sua forma de organização do trabalho, o que explica pela complexidade das políticas globais que exigem ajustes frequentes, colocando em cheque as estruturas de poder (PEREIRA; FURTADO; BECKER, 2004, p. 17).

Nesse contexto, global paradigmático, a escola é convidada a incorporar um novo paradigma de administração que, muitas vezes, sugere maior flexibilidade e autonomia. No entanto, ao deixar as mazelas econômicas e sociais possivelmente advindas da globalização, ressalta-se a relevância na busca de uma gestão democrática dentro e a partir da escola, em que seja possível a participação da comunidade escolar para promover uma educação voltada à formação de um sujeito mais consciente, crítico e comprometido com seu entorno e comunidade, buscando uma transformação social.

Embora a tão propalada gestão democrática nas escolas esteja presente em vários estudos, discursos e documentos oficiais, sua efetivação total parece estar longe de acontecer. É comum identificar a ausência da formação de grêmios estudantis e conselhos escolares, além de o processo de escolha dos diretores utilizar o critério de indicação, fortalecendo o fisiologismo historicamente presente nas escolas.

O que preconiza a Constituição Federal quanto à educação?

A promulgação da Constituição Federal de 1988 delineou marcos importantes na perspectiva da gestão democrática na escola. A nova Carta Magna veio instituir o Estado democrático de direito, após 20 anos de regime militar e de autoritarismo (1964/1984). Em se tratando da garantia de novos direitos, inclusive os fundamentais e sociais, a educação passou a ser um direito de todos e um dever do Estado no ordenamento jurídico brasileiro (CURY, 2007).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s.p.).

Conforme se depreende da leitura desse texto, o legislador constituinte estabeleceu dois importantes preceitos: o direito e o dever. Assim, declarou que a educação é um direito de todos, o que remete à igualdade de condições de acesso ao ensino e a prerrogativa do indivíduo em cobrar do Estado e da família o cumprimento de tal direito no campo do dever.

A Constituição instituiu princípios democráticos para a escola como a igualdade de condições de acesso, a liberdade em aprender, o pluralismo de ideias e concepções nas escolas públicas e privadas, a valorização dos profissionais de educação etc. Também estabeleceu os seguintes princípios “art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1988)”.

No que se refere à gestão democrática, o legislador constituinte buscou, com a instituição desse princípio, “garantir um processo de convivência social em que o poder emana do povo e é por ele exercido direta ou indiretamente em seu proveito” (MACHADO, 2010, p. 1137). E quanto à qualidade, o princípio estabelecido na Constituição Federal obriga o Estado à obediência de um padrão mínimo de qualidade no ensino público e na fiscalização do ensino privado. Para tanto, foi prevista a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE) em atenção a esse princípio, sendo tal preceito reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9.394/96) em seu art. 4º, inciso IX.

A Constituição Federal, no que concerne à educação:

[...] representou um grande avanço na área educacional, e a partir daí novas leis surgiram para regulamentar os artigos constitucionais e estabelecer diretrizes para a educação no Brasil. A título de exemplo podemos citar: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que promoveu a descentralização e autonomia das escolas e das universidades, criou um sistema regular de avaliação entre outros; a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (MACHADO, 2010, p. 1.133).

Os governos instituídos após a nova constituição deveriam respeitar e fazer cumprir as determinações constitucionais. Os itens a seguir buscam analisar, em linhas gerais, o que foi feito em prol da educação nos governos FHC e Lula.

Educação nas eras Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula da Silva

De 1995 a 2002, Fernando Henrique Cardoso (FHC) exerceu o cargo de Presidente do Brasil, assumindo inicialmente a tarefa de dar continuidade à estabilidade da moeda por meio do Plano Real, implantado em 1994, no governo de Itamar Franco. No que concerne à área educacional, em seu primeiro mandato, tem-se como marco exponencial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 – vale ressaltar que o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação tramitou no Congresso Nacional no período de 1988 a 1996. Embora não tenha sido uma iniciativa do governo FHC, o Ministério da Educação (MEC) teve atuação decisiva em sua aprovação.

Durham (2010, p. 154) explicita que “... a LDB fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional”, promovendo uma divisão de responsabilidades quanto à universalização do ensino fundamental. Ademais, norteou suas ações para o que posteriormente foi denominado de regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal. Dessa forma, os municípios se responsabilizariam pela educação infantil, os estados ficariam com o ensino médio e a União, com o ensino superior.

O governo FHC, com relação às políticas educacionais, se preocupou em implementar as diretrizes preconizadas pela LDB, promulgada com o objetivo de regulamentar as disposições constitucionais referentes à educação, dentre elas o acesso maior da população à educação, mediante a concentração de esforços em prioridades elencadas no projeto do PNE:

ampliação da garantia de oferta do ensino fundamental obrigatório, de modo a promover uma formação escolar mínima para o exercício da cidadania; adequação dos projetos pedagógicos às necessidades e carências da população escolar; promoção da formação continuada dos professores, de maneira a melhorar a qualidade do ensino; e ampliação do acesso aos níveis de ensino anterior e posterior ao ensino fundamental, inclusive o ensino superior.

Boa parte das políticas de Fernando Henrique foi orientada para a implantação de reformas estabelecidas pela LDB. De fato, uma das maiores realizações deste governo foi a montagem de um sistema de avaliação a partir do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), cuja excelência foi reconhecida internacionalmente, tornando-se instrumento fundamental para a formulação de políticas públicas. No ensino superior foi instituído como principal critério de avaliação o Exame Nacional de Conclusão de Curso, reconhecido como Provão. (DURHAN, 2010, p. 158).

O governo Lula, entre 2003 e 2011, apresentou um plano de governo almejando a redução da pobreza e da miséria, assim como a busca por uma melhor distribuição de renda e qualidade de vida da população brasileira. As políticas adotadas por esse governo tinham objetivos ambiciosos e promessas de mudanças do país para uma nação mais justa, solidária e orientada ao desenvolvimento social e econômico.

Disposto a implantar um sistema de governo que fosse além dos fundamentos neoliberais, Lula ampliou os esforços, no sentido de promover uma gradativa redução das desigualdades sociais por meio de uma política de redistribuição de renda, com a implantação de programas como Bolsa Família e Fome Zero. O primeiro, em razão de seu grau de abrangência, passou a ser

considerado um dos maiores programas de transferência de renda já realizados no Brasil.

No campo da educação, a proposta de governo Lula surgiu como uma alternativa para solucionar os graves problemas do ensino brasileiro e os anseios dos docentes em torno de suas reivindicações. Nesse entremeio, alguns debates estavam sendo travados:

[...] entre a comunidade dos educadores e o Governo FHC, cuja orientação de política educacional não contemplava as principais aspirações dos educadores; e levando-se em conta que o movimento dos educadores tendia a encontrar no Partido dos Trabalhadores (PT) um canal político natural de desaguadouro de suas reivindicações, configurava-se expectativa de que a eventual chegada do PT ao poder federal abriria uma nova era para a educação do país (SAVIANI, 2011, p. 7).

Durante esse período, o MEC foi gerido por diferentes ministros. Cristovam Buarque foi o primeiro que esteve à frente do ministério, cujo trabalho circundou basicamente as questões relativas à universidade pública, com duras críticas ao favoritismo à entrada de alunos das camadas sociais mais elevadas e à exclusão dos menos favorecidos e de minorias. Defendeu a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando revitalizar algumas ações antigas, assim como a erradicação do analfabetismo por meio do programa “Toda criança aprendendo”, que tinha como pressupostos melhorar o desempenho dos estudantes do ensino público e envolver positivamente os professores de ensino fundamental com a formação e valorização docente. Seria um dos primeiros esforços almejando a tão sonhada qualidade na educação básica.

Buarque finalizou seu mandato um ano depois com duras críticas ao governo, devido à insuficiência dos recursos financeiros destinados à educação. Quem assume a pasta logo em seguida é Tarso Genro, que permaneceu à frente do ministério pouco mais de um ano. Durante a sua gestão, não deu continuidade às ações de Buarque, deixando de lado, por exemplo, projetos ligados à EJA. Sua gestão é marcada pelo importante e emblemático Programa Universidade para Todos (PROUNI), além da reforma universitária e dos programas de avaliação do ensino. Após seu mandato, Fernando Haddad assume o ministério, tendo a missão de continuar com os projetos preconizados e já iniciados pelo antecessor.

Lula foi Presidente do país por duas vezes consecutivas (2003-2006 e 2007-2010). Uma análise acerca de seu primeiro mandato possibilitou concluir que o período de 2003 a 2006 foi marcado muito mais por permanências do que por rupturas, em se tratando das políticas públicas voltadas à educação, em comparação com o governo anterior.

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigida a um público focalizado entre os mais vulneráveis (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Mais especificamente no início do segundo mandato de Lula, foram apresentadas propostas em vários ministérios visando à “aceleração do crescimento”, termo usado pelo próprio governo. A partir desse princípio, o MEC não poderia

ficar alheio às ações propostas, de modo a implementar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007:

No segundo mandato do governo Lula. Agora sob a égide do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Decreto 6.094/2007 que institui o PAR, a educação básica continuou recebendo ênfase, fosse por meio da continuidade das ações e programas iniciados no período anterior, fosse por meio da implementação de novos programas como o Pró-Infância, o Programa Caminho da Escola, a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático e do Programa Nacional Biblioteca na Escola, dentre outros, porém todos, agora, sob a orientação mais geral do PDE, que se constituiu num marco fundamental para definição e condução das políticas educacionais capitaneadas pelo governo federal. (SILVA, 2010, p. 5).

Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)

No período de 2007 a 2010 foi lançado primeiramente o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), solicitando de cada ministério um pacote de medidas voltadas a alavancar o crescimento do país, a partir de um conjunto de investimentos na infraestrutura da nação em diferentes áreas, incluindo a Educação. Esse plano, em linhas gerais, pretendia estimular o crescimento da economia brasileira, por meio de investimentos em obras de infraestrutura como energia, aeroportos, rede de esgoto, ferrovias etc.

O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) é um programa do Governo Federal Brasileiro, anunciado em janeiro de 2007, com previsão de investimento de R\$ 503 bilhões para o período de 2007-2010, nas áreas de

transporte, energia, saneamento, habitação e recursos hídricos. No final do ano de 2008, foi anunciado o aumento do montante destinado ao PAC que passou a ser R\$ 656,5 bilhões. (RODRIGUES; SALVADOR, 2011, p. 129).

O PAC assumiu significativa importância econômica e social para o Brasil. Como apreende Rodrigues e Salvador (2011), o objetivo anunciado pelo governo federal ao lançar este programa era eliminar os principais pontos de estrangulamento da economia brasileira, sobretudo aqueles que colocavam entraves ao crescimento do país.

As medidas do PAC foram organizadas em cinco eixos, a saber: investimento em infraestrutura; medidas institucionais de estímulo ao crédito e ao financiamento; desoneração e administração tributária; melhoria do ambiente de investimento; e medidas fiscais de longo prazo (RODRIGUES; SALVADOR, 2011).

A perspectiva de planejamento apontada pelo PAC deixou suas marcas também no campo da educação. Saviani (2007) cita que não é possível desvincular, por exemplo, o PDE do PAC. Na mesma direção:

Há uma profunda articulação entre o PAC e o PDE, pois na ótica do Estado, os avanços econômicos dependem das ações no campo da educação, que possibilitem a preparação dos sujeitos para as demandas do contexto produtivo, demonstrando que o PDE é um plano de governo para a educação (MASSON, 2012, p. 3).

Para seguir as orientações do governo federal acerca do crescimento econômico, os ministros tinham de indicar ações para se enquadrarem no PAC. Diante desse desafio, o MEC cria o PDE, que traz em seu bojo uma série de programas já em

andamento que foram justapostos e outros criados para dar corpo ao que foi chamado de “plano”, nomenclatura questionada por alguns estudiosos como Saviani (2007), quando diz que o plano remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Na avaliação do autor supracitado, a elaboração do PDE não levou em consideração o teor do PNE.

A proposta do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

Uma das propostas apresentadas pelo MEC, objetivando contribuir com o PAC, estava no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE). Esse programa estratégico no âmbito do PDE foi instituído por meio do Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, cuja proposta central era inaugurar um regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal, juntamente com o apoio das famílias e da comunidade, visando à melhoria da qualidade da educação básica.

A proposta do plano em análise foi criar um mecanismo interligado que garantisse o acesso dos entes federados às ações de assistência técnica e/ou financeira oferecidas pela União, desde que estados, municípios e Distrito Federal aderissem, de forma voluntária aos critérios estabelecidos, conforme destacado no Decreto n. 6.094/2007, capítulo III em seu artigo 5º.

Art. 5º. A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de

meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º (BRASIL, 2007, s.p.).

Da forma como está posto esse regime de colaboração, faz-se necessário refletir sobre a expressão “forma voluntária” de adesão entre os entes federados. Para que os entes pactuados recebam assistência técnica e/ou financeira, é necessário assinar o termo de adesão; logo, tais condições parecem sugerir mais uma condição obrigatória do que um pacto voluntário.

Diante da proposta presente no Decreto n. 6.094/07, que versa sobre o PMCTE, parece oportuno destacar as disposições contidas no artigo 2º, que abarcam as 28 diretrizes vistas como pilares de sustentação desse sistema que visa instituir uma melhoria para a qualidade da educação básica no Brasil.

Art. 2º. A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação (BRASIL, 2007, s.p.).

Com as ações previstas nas diretrizes IV e V, automaticamente já se nota um resultado refletido, de maneira direta, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em função do foco específico no fluxo escolar. Outras ações são propostas no artigo supracitado:

Art. 2º. [...]

VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física”. (BRASIL, 2007, s.p.).

O “Mais Educação” é um dos programas do governo federal que visam contemplar a diretriz VII. Por meio do trabalho de voluntários selecionados pela escola, são oferecidas oficinas durante o contraturno.

Art. 2º. [...]

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - promover a educação infantil;

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola (BRASIL, 2007, s.p.).

A diretriz XVI é contemplada no Plano de Ações Articuladas (PAR), de acordo com o Guia Prático de Ações do PAR Municipal. Tal proposta está consubstanciada na dimensão 1 que trata da Gestão Educacional, subdividida na área 1 – Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino. O indicador 4 reza o seguinte: “Existência de projeto pedagógico (PP) nas escolas, inclusive nas de alfabetização de jovens e adultos (AJA) e de educação de jovens e adultos (EJA), participação dos professores e do conselho escolar na sua elaboração, orientação da secretaria municipal de educação e consideração das especificidades de cada escola”.

Nesse aspecto, tanto a diretriz XVI quanto o indicador 4 preveem a participação somente dos professores e do conselho escolar, deixando de contemplar outros segmentos da

comunidade escolar, tais como alunos, pais, funcionários da escola etc. Nessa linha de pensamento, convém citar os argumentos de Veiga (2012) em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), em que a escola é um espaço democrático e a organização do trabalho pedagógico deve superar relações competitivas, corporativas e autoritárias – a construção desse projeto deve ter relativa autonomia e a participação dos educadores, pais, alunos e funcionários. É assim que, em suas palavras, se busca uma “nova organização para a escola” (VEIGA, 2012, p. 1).

Art. 2º. [...]

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino (BRASIL, 2007, s.p.).

A diretriz XXI, por sua vez, propõe a transparência na gestão pública, o que se articula com a diretriz XXII – promover a gestão participativa, garantindo a representatividade e o empoderamento aos mais variados sujeitos e entidades que compõem a comunidade escolar.

Art. 2º. [...]

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola (BRASIL, 2007, s.p.).

Assim, novamente verifica-se que a diretriz XXIV, que preconiza a integração de programas da educação com o esporte. Todavia, isso não está contemplado em nenhum dos 82 indicadores previstos no PAR Municipal.

Art. 2º [...]

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (BRASIL, 2007, s.p.).

Nesses termos, a participação da comunidade no espaço escolar é prevista nas diretrizes XXVI e XXVII. É necessário, porém, criar mecanismos de controle dessa ação, bem como de estímulo a ela.

Art. 2º [...]

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007, s.p.).

A diretriz XXVIII menciona a organização de um Comitê Local do Compromisso que vise à mobilização da sociedade em prol da melhoria da qualidade da educação básica e ao acompanhamento das notas do IDEB.

Observa-se que, após o pacto feito entre a União e os entes federados, restava estabelecer um referencial para mensurar a qualidade da educação básica, de acordo com o cumprimento das 28 diretrizes integrantes do PMCTE. No intuito de viabilizar isso, o Decreto n. 6.094/07 assim determina:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007, s.p.).

O referencial de qualidade da educação a que se refere esse regime de colaboração entre os entes federados traz o IDEB como indicador. Diante disso, é imprescindível conhecer um pouco mais sobre ele.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O IDEB foi criado em 2007, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o propósito de medir a qualidade da educação básica no Brasil. Em termos conceituais, pode ser assim definido:

O IDEB de uma escola ou de uma rede de ensino é definido como o produto de um indicador de desempenho, tomado como o nível de proficiência dos alunos da escola ou de um sistema, obtido na Prova Brasil, por um indicador de rendimento, definido como o valor médio das taxas de aprovação da escola ou sistema, obtido no Censo Escolar. O valor do Ideb cresce com melhores resultados do aprendizado dos alunos e cai se as taxas de aprovação também caem (SOARES; XAVIER, 2013, p. 906).

Ainda segundo as observações de Soares e Xavier (2013, p. 904), o “IDEB tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, por isso, tem tido grande influência no debate educacional no país”. Ele propõe a união, em apenas um

indicador, de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação, em que é calculado conforme:

1) Rendimento escolar: expresso por meio do fluxo dos alunos, coordenado pelo INEP utilizando dados do Censo Escolar.

2) Desenvolvimento dos alunos aferido pela proficiência nas avaliações externas à escola, cuja aplicação é coordenada pelo INEP, a saber: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para as unidades da federação e o país; e Prova Brasil, para os municípios.

Por meio de uma escala de zero a dez, o IDEB, pela aparente simplicidade apresentada (semelhante a um boletim escolar), ganhou rápida aceitação, principalmente pela imprensa, por formuladores de políticas públicas que usam esse referencial para a implementação de propostas e pelos gestores educacionais. Embora esse índice tenha conquistado legitimidade junto a uma parte do público acadêmico, ressalta-se que ele não é uma unanimidade, tendo sofrido fortes críticas de pesquisadores em função dos vieses apresentados (ALVES E SOARES, 2013)

Além do IDEB, o PMCTE traz em seu bojo o PAR, mais especificamente no capítulo IV, seção I, artigo 8º, parágrafo 5º, quando reza que: “O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II” (BRASIL, 2007). Vale dizer que o Decreto 6.094/2007, em sua seção II, discorre de forma detalhada acerca do PAR em seus artigos 9, 10, 11, 12 e 13.

O que é o Plano de Ações Articuladas (PAR)?

Segundo Souza (2011), o PAR tornou-se, desde 2007, o principal instrumento orientador das políticas educacionais desenvolvidas pelo MEC. Ele tem relação direta com o PDE e persegue o mesmo objetivo – minimização dos baixos resultados do desempenho da educação brasileira, em especial no ensino básico. Os entes federativos que aderiram ao PMCTE, no contexto do PDE, devem elaborar e instituir o PAR (FREITAS, 2013).

Em termos conceituais, o PAR é definido pela literatura e pelas disposições contidas no art. 9º do Decreto 6.094/2007 como um “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do compromisso e a observância de suas diretrizes” (SOUZA, 2011, p. 6).

O referido decreto vigorou até a edição da Lei nº 12.695, promulgada em 25 de julho de 2012. O artigo 1º e o subsequente parágrafo único dessa lei explicitam o papel e o objetivo do PAR:

Art. 1º O apoio técnico ou financeiro prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios será feito mediante a pactuação de Plano de Ações Articuladas - PAR.

Parágrafo único. O PAR tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2012, s.p.).

A interpretação do artigo em tela esclarece quais são os atores dos entes da federação relacionados ao PAR, isto é, a União, o Distrito Federal, os estados e municípios, assim como o objeto principal desse plano e sua relação com o PNE.

É importante ressaltar que o PAR foi concebido mediante a pactuação dos entes federados por meio do PMCTE em 24 em abril de 2007. Esses entes se organizaram para assinar o termo de adesão voluntária e buscar subsídios técnicos para a elaboração e o preenchimento do PAR.

Após o pacto firmado, o MEC disponibilizou um instrumento diagnóstico do PAR. Na primeira etapa, que compreendeu o período de 2007 a 2011, os entes federados deveriam responder às questões pontuais e aos respectivos indicadores, com o escopo de mapear a situação da educação no município, estado ou Distrito Federal.

A segunda etapa, com recorte temporal de 2011 a 2014, disponibilizou o acesso aos entes federados com cadastro ativo no Módulo PAR do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), para que fizessem as atualizações tanto de seus indicadores, quanto de possíveis mudanças na composição de seus participantes.

O Instrumento Diagnóstico – PAR Municipal (2011–2014) apresenta a proposta da União de trabalhar em regime de colaboração com a sociedade, quando explicita que:

A gestão que prioriza a qualidade da educação pública ofertada deve ter sua prática assentada no planejamento, na mobilização social, na participação democrática, na cidadania, no orçamento público, no financiamento e na absorção de programas indutores da qualidade da educação. (BRASIL, 2011, p. 2).

No referido documento e nos demais que se propõem a discutir o PAR, constata-se que o intuito maior de todos os envolvidos nesse processo é a busca pela melhoria da educação básica brasileira. Isso envolve a participação de todos, e não apenas do Estado.

Considerações Finais

A gestão democrática é, portanto, tomada como bandeira das últimas incursões no campo das políticas públicas educacionais no país, em que cabe realizar um exercício de análise, estabelecendo conexões entre a realidade operada e a dinâmica das políticas. Vale também refletir, a partir das informações elencadas anteriormente, que tais políticas visam à melhoria da qualidade na educação, principalmente com o advento do PDE, do PMCTE, do IDEB, do PAR e de diversas ações e programas que se somam com o mesmo intento.

Diante do exposto, ficam alguns questionamentos provocativos e indicativos de estudos futuros: O quanto avançamos? Para onde nos dirigimos? Qual o impacto de tais políticas na gestão escolar e na dinâmica organizacional do espaço escolar? Quais movimentos de participação democrática podemos vislumbrar? Qual tipo de participação se consolida na ação dos diversos atores sociais integrantes da comunidade escolar? Quais outros referenciais de qualidade na educação podemos determinar? O IDEB realmente contempla o referencial de qualidade na educação? Sob qual referencial de qualidade consolidamos nossos estudos e ações no “chão da

escola”? Em quais territórios devemos fazer novas incursões na busca do desenvolvimento da gestão democrática?

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, p.496, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias na comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

BRASIL. **Instrumento Diagnóstico PAR Municipal (2011-2014)**. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157&Itemid=365>. Acesso em 2 de setembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

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

CURY, C. R. J. **A gestão democrática na escola e o direito a educação**. RBPAE, v.23, nº 3, p. 483-495, Set; Dez, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: 2 de Setembro de 2017.

DURHAM, E. R. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada**. Novos estudos – CEBRAP. Dez, 2010. P. 153-179. ISSN 0101-3300

FREITAS, C. C. S. **O planejamento no contexto das políticas educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.

MACHADO, C. **Constituição Federal Interpretada**. São Paulo; Manole, 2010.

MASSON, G. **Implicações do Plano de Desenvolvimento da Educação para a formação de professores**. Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.20, nº 74 Rio de Janeiro, jan/mar, 2012.

OLIVEIRA, D. de A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE – v.25, nº 2, p.197-209, mai/ago, 2009.

PEREIRA, S. M.; BECKER, A.; FURTADO, A. S. **A gestão democrática e os desafios da construção da participação coletiva**. Linhas Críticas, Brasília, v. 10, nº 8, jan/jun, 2004.

RODRIGUES, T. A; SALVADOR, E. **As implicações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) nas**

políticas sociais. SER Social, Brasília, v. 13, nº 28, p. 129-156, jan/jun, 2011.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto MEC.** Educação e Sociedade, Campinas, São Paulo, v. 28, nº 100, p. 1231-1255, 2007.

SILVA, M. P. da. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) no contexto das políticas educacionais no período de 2003 a 2010: significados e dimensões.** 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/MarceloSoaresPereiraDaSilva_GT1_integral.pdf> 2010. Acesso em 2 de Setembro de 2017.

SOARES, J. F; XAVIER, F. P. **Pressupostos Educacionais e estatísticos do IDEB.** Educação e Sociedade, v. 34, nº 124, p. 903-923, Jul-Set, 2013.

SOUZA, B. J. R. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de planejamento da educação: o que há de novo?** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0079.pdf>> 2011. Acesso em 2 de Setembro de 2017.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva.** Disponível em: <<http://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/veiga-ilma-passos-ppp-uma-construcao-coletiva.pdf>> 2012. Acesso em 3 de setembro de 2017.

Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico

Gilson Batista Machado

Lyvia Fernanda Leal

Simone Cléa dos Santos Miyoshi

A gestão democrática, exercício democrático no espaço escolar, caracteriza-se, sobretudo, a partir da participação de vários segmentos da comunidade escolar. Pais, professores, estudantes e funcionários são convidados a contribuir no planejamento e nas discussões que circundam as deliberações que norteiam o trabalho na escola. Essa contribuição pode ser feita por meio de uma representação individual ou por entidades representativas, tais como grêmios estudantis e conselho escolar.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui um importante instrumento para promover a gestão democrática nas unidades escolares, pois sua construção depende do olhar desse coletivo. A elaboração desse documento é, muitas vezes, oportunizada de forma verticalizada, momento em que as diversas secretarias de ensino reservam um período para ser discutido em cada instituição escolar. Tal medida parece ser insuficiente para garantir o conhecimento e a reflexão acerca do PPP, assim como instigar a devida motivação e participação dos diversos atores sociais integrantes da comunidade escolar.

Discutir a gestão democrática (e nela a qualidade da educação) é andar por terreno arenoso. Pensar um projeto de gestão da escola, no mundo da produção, certamente é algo que

necessita considerar vários elementos implicados na educação, no contexto da produção capitalista, quase sempre substituindo qualidade por quantidade (LIMA, 2015).

Convive-se ainda com fortes influências conservadoras da educação e uma prática autoritária mergulhadas num espaço individualizado de submissão e poder hierárquico. É necessário compreender o trabalho pedagógico e sua organização, visando reduzir os efeitos autoritários no ambiente escolar, o que colabora com a supressão de um trabalho fragmentado e sem coletividade.

Democracia é participação e corresponsabilidade, e participação requer engajamento e poder compartilhado, que se pulveriza no coletivo. Os envolvidos em um grupo social (como a escola) só viverão o sentimento de pertença quando estiverem impregnados de participação, assumindo responsabilidades e exercendo poderes de transformação que, articulados com os demais, conduzem a escola a novos rumos (RAIMANN, 2015).

No âmbito da gestão democrática, o PPP teoricamente visa romper com a centralidade e ausência de democracia no ambiente escolar. Por conseguinte, é um instrumento de luta a ser utilizado pela escola, capaz de nortear o enfrentamento das dificuldades do trabalho pedagógico de forma coletiva (VEIGA, 1995).

A partir dessa perspectiva, o projeto busca um rumo por ser uma ação intencional com sentido explícito e compromisso definido coletivamente. Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e aos interesses reais e coletivos da população majoritária, com o escopo de se comprometer com a

formação do cidadão para um tipo de sociedade (PASSOS, 2008).

Acredita-se, pois, que o professor deva se envolver de maneira efetiva no processo coletivo de construção de ideias e de tomada de decisão, sendo agente ativo durante a elaboração do PPP e voltado sempre a objetivos comuns, coerentes, relevantes e dialógicos. Ignorar o processo ou se abster dele implica em aceitar as decisões vindas de cima e ter de se calar ante os acontecimentos no ambiente escolar. Cabe ao professor se conscientizar de que essa participação é uma oportunidade de empoderamento em que os envolvidos podem decidir o tipo de escola almejam, bem como a formação que pretendem para esse aluno.

No entanto, é possível perceber indícios de que grande parte dos professores não participa efetivamente de decisões e caminhos tomados pela escola. Pretende-se, assim, problematizar o conceito de gestão democrática nas escolas, com o foco centrado na análise do comportamento do professor nesse modelo de gestão. Para tanto, propõem-se a investigação e a análise por meio de bibliografia que trata sobre o assunto, com a intenção de enriquecer a produção de conhecimento acerca da gestão democrática.

O professor é um ator de grande importância nesse processo que pretende desenvolver e fortalecer a gestão democrática nos espaços escolares. Por conseguinte, é necessário seu comprometimento enquanto sujeito ativo na elaboração do PPP e de outros instrumentos que visam à materialização da escola verdadeiramente “democrática”.

Gestão democrática na escola pública

A participação na gestão escolar, como assegura Filho (1998), implica no poder real de tomar parte ativa no processo educacional, tanto no nível microssocial como no macrossocial, por parte dos envolvidos nesse processo – estudantes, pais de alunos, professores, administradores do sistema educacional e da escola, inclusive grupos sociais organizados.

Porém, Libâneo (2004) esclarece que a organização escolar no Brasil teve como forma predominante a concepção técnica-científica. Nessa perspectiva administrativa, a escola é organizada de modo verticalizado, hierarquizado e dual quanto às relações de poder. Nesses termos, o poder verticalizado se constitui numa relação de mando e de mandado, na qual normalmente o diretor decide e impõe as ordens e os direcionamentos do corpo administrativo e pedagógico de cada espaço escolar. A hierarquização se coloca de modo que a base da pirâmide (alunos, pais, professores e corpo administrativo) não decide os rumos da instituição de ensino.

A trajetória do planejamento e das políticas educacionais no Brasil tem sido marcada por políticas governamentais, em detrimento de políticas de Estado, malgrado os processos regulatórios, sobretudo a partir de 1930, bem como os movimentos da sociedade civil organizada em prol de melhorias na educação nacional, destacando-se, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação (DOURADO, 2011).

Dourado (2011) destaca ainda os limites evidenciados durante o Estado novo (1937-1945), os embates no processo de redemocratização da sociedade nas décadas de 1940, 1950 e início de 1960, além dos contornos assumidos pela centralidade

conferida ao pensamento tecnocrático após o golpe militar de 1964.

A década de 1980 foi marcada pelas lutas em prol de uma educação pública, gratuita, democrática e laica como direito social. Elas ocorreram durante o processo de criação da nova Constituição Federal e, manifestadas na defesa de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) e de um Plano Nacional de Educação (PNE).

Os congressos nacionais de educação e a ativação do Fórum Nacional de Defesa da Escola colocavam em voga os anseios da sociedade brasileira pela concretização de uma educação pública nos moldes mencionados.

A Constituição Federal de 1988 legitima, em seu art. 206, a gestão democrática como um dos princípios essenciais ao compartilhamento das ações educativas, numa perspectiva de comprometimento para com a melhoria significativa da qualidade da educação pública. A gestão democrática também é legitimada no art. 14 da LDB (Lei nº 9.394/1996):

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

O referido propósito foi reforçado no PNE em vigência:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas

públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, s.p.).

A gestão democrática da educação envolve, portanto, a garantia de marcos legais por meio da regulamentação desse princípio constitucional em leis específicas pelos entes federativos (o que é reforçado pelo PNE) e a efetivação de mecanismos concretos que garantam a participação de pais, estudantes, funcionários, professores e comunidade local na discussão, elaboração e implementação de planos de educação, de projetos e PPPs das unidades educacionais, assim como no exercício e na efetivação da autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Com base nas regulamentações analisadas e de suas intenções, acredita-se que a gestão democrática seja um caminho para a melhoria da qualidade da educação ao transformar a escola num espaço de debates, onde todos possam participar, o que colaboraria para a formação de indivíduos críticos e autônomos. Isso reforçaria, nas palavras de Freire (1996), a capacidade crítica do educando, a curiosidade e a insubmissão.

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre os paradigmas que presidem as atuais práticas da gestão da educação. De acordo com Bordignon e Gracindo (2001), toda ação humana é condicionada pelo conjunto de ideias adotadas (consciente ou inconscientemente) pelos grupos em que ela se desenvolve. Para os referidos autores, qualquer projeto de mudança no curso dessa ação requer, necessariamente, a transformação do sistema de ideias que lhe dá fundamento e sustentação.

O processo de gestão que usualmente é desenvolvido nas escolas baseia-se numa concepção educacional que deriva do paradigma racional positivista, no qual a relação sujeito-objeto é vista de forma fragmentada,

gerando daí as relações de verticalidade encontradas no interior das organizações (Sistemas e escolas). Com isso, pode-se compreender a postura de dominação presente nas relações de poder que se estabelecem entre professor-aluno e nos organogramas piramidais das escolas. Essas relações são compreendidas a partir da identificação do sujeito, como aquele que tem poder e que ensina, e do objeto, como aquele que obedece e que aprende (BORDIGNON E GRACINDO, 2001, p. 12).

Libâneo (1985) faz um levantamento interessante quanto às tendências pedagógicas presentes naquela época e que se firmavam nas escolas pela prática dos professores. Com o critério da posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, as tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas, a saber: a) Pedagogia liberal: tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva, tecnicista; b) Pedagogia progressista: libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos.

Tomando como base a citação de Libâneo sobre as pedagogias liberal e progressista, a primeira sustenta que a escola tem o papel de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões. Para isso, eles precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes ao desenvolverem a cultura individual.

Para o autor, o termo liberal não tem o sentido de “avanço”, “democrático”, “aberto”, pois a doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, instituiu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada como sociedade de classes.

No que tange à Pedagogia progressista, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, ela sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Para Libanêo, esse tipo de Pedagogia não se institucionaliza numa sociedade capitalista; daí o fato de ela ser um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

Diante do levantamento realizado por Libanêo, compreende-se que o sistema capitalista é, na sua essência, incompatível com a democracia. Isso é reforçado por Wood (2006), que justifica que:

E é incompatível não apenas no caráter óbvio de que o capitalismo representa o governo de classe pelo capital, mas também, no sentido de que o capitalismo limita o poder do ‘povo’ entendido no estrito significado político. Não existe um capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições mais básicas da vida. (WOOD, 2006, p. 23).

A década de 1990 caracterizou-se por mudanças nos padrões de intervenção estatal na educação, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas consubstanciadas pelo neoliberalismo. Este, conjugado com outros setores da política social, propõe medidas direcionadas à reforma da educação.

O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) realizou a maior intervenção na educação brasileira. Ela obedeceu à estratégia de adequar a educação nacional à economia globalizada sob a hegemonia do capital financeiro.

Com o discurso de colocar o Brasil “[...] na nova ordem mundial [...]”, dentro da inexorável globalização da economia internacional, o governo brasileiro e de muitos outros países, acolheram a fórmula do neoliberalismo; “[...] um máximo de liberdade econômica, combinado com o respeito formal aos direitos políticos e um mínimo de direitos sociais”, com a educação inserindo-se no contexto. (JUNIOR, 2002, p. 23).

De fato, as reformas educacionais foram marcadas pela influência de agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Essas instituições impuseram pacotes de reformas educacionais e medidas que propiciariam, em tese, a melhoria da qualidade da educação, como o investimento financeiro e a reforma de caráter administrativo, que colocam em destaque a descentralização e autonomia da administração escolar, além da qualificação de pessoal.

Porém, por trás dessas propostas estariam os reais interesses do sistema capitalista que tem por objetivo reproduzir, por meio da educação pública, a força de trabalho para o capital, preparando os indivíduos para o exercício das funções dos postos de trabalho oferecidos. Isso remete ao discurso de qualidade total e ao ressurgimento da Teoria do Capital Humano.

A ótica da teoria do capital humano tem sido eminentemente economicista, dado que limita a educação a um fator de produção na perspectiva da circulação de mercadorias; positivista, na medida em que oculta as

contradições da luta de classes e o conhecimento é concebido como algo neutro, objetivo, sem conotação política, filosófica ou valórica; ideológica, uma vez que justifica a ótica do capital, o individualismo metodológico, a lógica da dominação classista (CANDIOTTO, 2002, p 45).

Ao analisar os paradigmas que permeiam a educação brasileira, nota-se que há um condicionamento de ideias positivistas, tradicionais e liberais que ainda se fazem presentes no cotidiano escolar. Um sistema educacional que traz em seu bojo essas perspectivas irá reproduzir comportamentos inteiramente ligados a tais concepções.

Os traços mais contundentes dos resultados obtidos por meio da implantação das políticas neoliberais se traduzem na formação de sujeitos individualistas e no reforço do processo de alienação que Bobbio (2000) cita como apatia política dos cidadãos, comprometendo o futuro da democracia, sobretudo no setor educacional.

A legislação educacional “renovada” pelo governo de Luiz Inácio da Silva (2003-2010) obedeceu ao desmonte do Estado e visou construir o “Estado mínimo”. Wood (2003) aduz que o sistema capitalista que se apresenta como esfera da liberdade diz respeito ao não comprometimento do Estado com os interesses sociais em nome de um espaço maior que assume duas formas principais: a minimização para o público e a ampliação para o setor privado.

Inserido na política de desobrigar o Estado de suas tarefas sociais, o governo de Luiz Inácio da Silva adotou medidas de descentralização administrativa financeira, maior controle ideológico de desempenho e avaliação de rendimento

escolar. Para consolidar tal estratégia, houve a privatização e a terceirização dos serviços educacionais.

Nesse sentido, a discussão sobre democracia é imprescindível, considerando a realidade capitalista em que se inserem a escola e os sujeitos por ela responsáveis. Para tanto, torna-se imperativa uma (re)organização do Estado, no sentido de as descentralizações das políticas públicas estarem efetivamente a serviço dos direitos sociais num processo de “superação da alienação política” inerente ao capitalismo (COUTINHO, 1979).

Diante do exposto, fica evidente que essa discussão não se esgota por aqui, sendo uma breve discussão acerca da gestão democrática e das dificuldades encontradas para sua implementação. É com base nas garantias previstas em marcos legais que regulamentam a gestão democrática (Constituição Federal, LDB e PNE) que analisaremos a seguir a importância da construção do PPP das escolas em um contexto ainda marcado pelo autoritarismo, reflexo das contradições existentes entre o processo de gestão democrática e o conjunto de ideias adotadas num sistema capitalista.

PPP: Limites e possibilidades da ação coletiva no contexto escolar

A LDB (Lei n. 9.394/96) regulamentou a gestão democrática das escolas públicas e pela primeira vez apresenta, no artigo 12, a necessidade de a escola elaborar e executar tal proposta. Essa lei determina a necessidade de todas as escolas formularem o PPP em conjunto com a comunidade escolar. Nos artigos 13 e 14, ela se refere à necessidade de a proposta

pedagógica contar com a participação dos profissionais da educação, que deverão definir e cumprir um plano de trabalho ser concretizado (ROSSI, 2004).

Nesse entremeio, a referida lei evidencia o papel da escola e dos educadores na construção de propostas educacionais articuladas com as políticas nacionais e as diretrizes dos estados e municípios, levando em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino. O PPP se configura como instrumento da gestão democrática, que busca garantir a articulação entre os atores sociais inseridos no contexto escolar, a fim de pensarem uma escola de qualidade.

Ao considerar as características que permeiam a instituição de ensino, o documento assume o papel de identidade por retratar as necessidades daquela comunidade local. Por isso, ao elaborar o PPP, é importante que os sujeitos envolvidos em sua construção tenham a consciência de que cada escola é singular, configurando diferentes cenários – neles, certamente, as demandas serão diferentes umas das outras.

Durante a elaboração do PPP, é imprescindível a reflexão quanto aos objetivos a serem alcançados, especialmente aqueles que darão encaminhamento à instituição escolar, em se tratando da formação do cidadão. Em função disso, Dourado (2006) ressalta a necessidade empreender esforços para pensar a educação de acordo com a formação humana plena, superando o nexo instrumental do sistema capitalista, que propaga a meritocracia, a competitividade e o lucro exacerbado.

A escola, pensada como local de trabalho é concreta, coletiva; construída a muitas mãos, que trazem consigo histórias de diversos sujeitos, tecidas em seu contexto. Negar essa realidade é negar-se como sujeito e assumir postura de passividade ante todo e qualquer movimento

imposto externamente. Essa negação faz com que assistamos à reprodução detalhada de modelos de dominação macro na própria hierarquização instituída no interior da escola (SOUSA; PENHA; SHIMOMOTO, 2015, p 37).

Deve-se pensar numa educação que auxilie na emancipação dos sujeitos, enfrentando as condutas individualistas e fragmentadas impostas pelo sistema educacional e vivenciadas no espaço escolar. A partir dessa ideia, Souza (1998) afirma que o PPP deverá ser construído com clareza no que se refere ao compromisso ético-pedagógico de contribuir para formar e educar o cidadão de hoje, tornando-se crítico, reflexivo e criativo, capaz de atuar e ajudar a transformar e melhorar a sociedade da qual faz parte.

Para tanto, é necessário estimular as discussões acerca da importância do PPP, com o intuito de fomentar a postura reflexiva e crítica dos profissionais da educação. São recorrentes fatos como professores desestimulados; direção escolar que prioriza questões administrativas e disciplinares em detrimento ao pedagógico; e pais e comunidade que atribuem à escola o papel de principal responsável pela educação de seus filhos. Nesse cenário, ressalta-se também a categoria discente que, por sua vez, se destaca pela falta de criticidade e autonomia.

Lima (2015) faz uma observação importante sobre o PPP, quando afirma que ele não é o mais fundamental na escola, e sim o fazer educativo do PPP. Para o autor, não se elabora o PPP somente porque os órgãos superiores – “norteadores das políticas” – o solicitam e o indicam à unidade escolar, mas porque a comunidade escolar supera a mesmice, a organização burocrática, autoritária e centralizadora das decisões.

Em consonância a essa observação, entende-se que o PPP, construído de forma burocrática, pouco tem a contribuir com a gestão da escola, pois se torna, muitas vezes, um documento engavetado, elaborado por mera obrigação. Sem um planejamento coletivo e com o estabelecimento lógico das ações, o trabalho se torna algo desarticulado, fazendo com que a escola seja ainda mais fragmentada e desorganizada.

Ao analisar os objetivos da gestão democrática e nela a importância da construção do PPP, evidencia-se uma contradição quanto às verdadeiras possibilidades da ação coletiva no contexto escolar. Para que existam a democracia e o interesse em praticá-la, os envolvidos na conjuntura educacional deveriam ser levados a refletir sobre ela.

Entretanto, a racionalidade presente nas políticas educacionais tem procurado encobrir a capacidade da educação como produção humana, ao selecionar os elementos que ela considera necessários não para uma formação integral, mas para a manutenção da ordem estabelecida – educação voltada à empregabilidade, valorização de comportamentos e atitudes desejáveis para uma sociedade capitalista (PRADO; SOUSA, 2015).

Pode-se inferir que os limites para a construção de uma escola verdadeiramente democrática estão restritos, ainda, às práticas autoritárias e subordinadas à lógica do sistema capitalista. A possibilidade de romper com esse modelo, de acordo com Oliveira (2009), só se tornará possível quando os educadores contribuírem com a construção da democracia que implica em combater, por meio de práticas reais, as diferentes formas de expressão do sistema de dominação social na escola, os mecanismos de legitimação dos quais o sistema se serve, bem como os instrumentos de exercício do poder presentes na escola.

Considerações Finais

A presente revisão bibliográfica permitiu analisar a relação entre gestão democrática e a construção do PPP, ressaltando a necessidade de atuação dos seus diferentes atores sociais. Após tal empreitada, foi possível perceber que a gestão democrática na escola é a maneira mais coerente e eficaz de se construir um sujeito autônomo e portador de consciência crítica, que colabore para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse modelo de gestão em que o PPP se torna um instrumento determinante na condução do ambiente escolar, permite-se o envolvimento dos vários sujeitos que compõem a comunidade escolar não apenas como coadjuvantes, mas como protagonistas nos processos decisórios que irão nortear o trabalho na escola. Objetiva-se, além de uma formação voltada à conscientização da importância da participação, a força de luta em prol de uma educação de qualidade, que atenda a todos os seus educandos.

Não obstante, ainda persistem, com muita evidência, os entraves decorrentes de um modelo de gestão escolar autoritário e conservador. Ele tem como compromisso histórico a formação, na escola, do sujeito adestrado, pacificado e encarnado com ideias e princípios determinados por um modelo sistêmico cuja lógica consiste na prática da exploração e opressão do homem pelo homem, ou seja, a lógica do capital.

Dentre os atores sociais que constituem o universo escolar, o professor, a exemplo dos demais, ainda se comporta de maneira modesta, quando se trata da sua participação nos processos voltados à edificação de um modelo educacional

vocacionado para a democracia plena, e não apenas à democracia para uma elite que detém a propriedade dos meios de produção e capital.

A prática pedagógica que o professor pode conduzir na escola, em razão da sua área do conhecimento, se for orientada por um modelo político-pedagógico democrático, se transformaria numa ferramenta eficiente na formação de indivíduos críticos e autônomos e, por conseguinte, de uma sociedade verdadeiramente desenvolvida e evoluída no âmbito humano e social.

Sendo assim, é tarefa *sine qua non* a participação permanente do professor na constituição do PPP, bem como nos demais processos de construção e implementação de instrumentos que visam à ampliação e à materialização da gestão democrática da escola pública.

Referências

BOBBIO, N. **Teoria Geral da Política:** a filosofia política e as lições dos clássicos. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação:** O município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo

no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/imagens/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 2 de Setembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996.

CANDIOTTO, C. **Aproximações entre capital humano e qualidade total na educação.** Curitiba, Educar, n. 19, p. 199-216. 2002.

COUTINHO, C. N. A. **A democracia como valor universal.** In. SILVEIRA, ENIO et AL. Encontros com a Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

DOURADO, F. L (Org). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas.** Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

FILHO, S. C. J. **Democracia Institucional na Escola:** discussão teórica. Revista de Administração Educacional, 1(2), 41-102, [80-185] (1998).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

JUNIOR, G. P. Infância, **Educação e Neoliberalismo.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 61).

LIBÂNEO, C. J. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 23^a ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5^a. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIMA, A. B. **PPP: participação, gestão e qualidade da educação.** Uberlândia, Ed. Assis. 128 p. 2015.

OLIVEIRA, B. I. (Org.). **Democracia no Cotidiano Escolar.** Petrópolis, RJ:DP e Alii; Brasília, DF: Cnpq, 2009.

PASSOS, V, A. P. (Org.). **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico.** 16^a Ed. Campinas: Papyrus, 2008.

PRADO, C. J.; SOUSA, C. P. A.(Org.). **PPP: Racionalidades e Práticas Pedagógicas no Trabalho Escolar** In: LIMA, B. A (Org.). **PPP: Participação, gestão e qualidade da educação.** Uberlândia, MG: Assis Editora, 2015.

RAIMANN. A. **PPP: A gestão e a qualidade da educação.** In: LIMA, B. A (Org.). **PPP: Participação, gestão e qualidade da educação.** Uberlândia, MG: Assis Editora, 2015.

ROSSI. S, L. V. **Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes.** São Paulo, Moderna, 2004.

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

SOUSA C. P. A.; PENHA, N.; SHIMAMOTO, M. V. S. **PPP: Trabalho e Alienação: Campo de Confronto ou Naturalização?** In: LIMA, B. A (Org.). **PPP: Participação, gestão e qualidade da educação II.** Uberlândia, MG: Assis Editora, 2015.

SOUZA, J. V. **Avanços e recuos na implantação do projeto político-pedagógico em rede de ensino.** In: RESENDE, G. M. L.; VEIGA, A. P. I (Org.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 24^a. ed. Campinas: Papirus, 1995. 192 p.

WOOD, E. M. **Democracia contra o Capitalismo.** Tradução de Paulo Sérgio Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD, E. M. **O que é (anti)capitalismo?** Revista Crítica Marxista. N.17, p. 37-50, 2006.

Formação continuada de Professores: caminhos e descaminhos

*Adrinelly Lemes Nogueira
Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira*

Introdução

Na atual conjuntura política neoliberal, a desarticulação entre a formação inicial e a continuada, as más condições de trabalho, o plano de carreira e o piso salarial, ou seja, a acelerada precarização do trabalho docente, se fazem cada vez mais presentes. Ao professor foram delegadas competências e um saber fazer na luta pela equidade educacional, processo no qual a sua voz permanece mais uma vez silenciada.

A formação ideal (inicial e continuada) para os professores tem sido tema de amplas e contínuas discussões, embora se perceba que as proposições, muitas vezes, não ultrapassam o nível de recomendações abstratas e de *slogans* em diálogos e debates – tais propostas têm servido apenas para entreter paliativamente a sociedade civil. Com frequência, os professores são “convocados” a buscar uma qualificação melhor por causa de uma nova lei, porque sua formação inicial é tida como inerte ou devido às políticas “modistas” que perdem sua hegemonia e poder.

Os professores vêm sendo chamados a se qualificar pelos mais diversos motivos. A partir de 1990, essa qualificação

apareceu com maior intensidade com os holofotes de campanhas e ações dos governos, cujo ponto focal é a melhoria do processo de ensino e aprendizagem do alunado, sobretudo após a LDB 9.394/96, que passou a exigir formação em nível superior para atuar na educação básica.

Nesse viés, este texto, traz parte de uma pesquisa cujo objetivo geral foi investigar e compreender como se configura a Formação Continuada nas escolas de um município do triângulo mineiro e sua relação com a política de formação continuada que vem sendo perfilada pelo Ministério da Educação – MEC, pelo Estado e Município, enquanto uma política pública.

Uma das questões investigadas diz respeito ao fato de a formação continuada ser vista como um instrumento paliativo que serve para qualificar às exigências do mercado ou para suprir falhas da formação inicial, de acordo com os professores que atuam no Ensino Fundamental I da rede municipal/estadual do referido município. Visou-se entender os (des) caminhos ou que a formação continuada tem percorrido nos últimos anos, a partir da análise das falas dos docentes.

O anseio em pesquisar a formação continuada de professores resulta da trajetória de uma das pesquisadoras como discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e ex-integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do subprojeto “Gestão, em uma escola pública mineira”; e a outra, pesquisadora e docente da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Jataí, na

Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

Durante a formação da primeira pesquisadora, muitos questionamentos surgiram acerca dos motivos que levam professores a desistirem de sua profissão, da sua identidade, que ocasionam dificuldades, alegrias, emoções, sentimentos, doenças e má remuneração. Enfim, se referem a inquietudes diante de questões às quais esses profissionais são expostos em seu cotidiano educacional.

Esse cenário impulsionou ao seguinte questionamento: Quantos educadores, em sua formação inicial, se sentem alegres e motivados a transformar a realidade, as escolas, o futuro de seus alunos, imaginando escola e alunos perfeitos, mas, quando se deparam com as dificuldades presentes no cotidiano escolar – bem diferente da imaginada –, desistem da profissão e dos ideais construídos em sua trajetória formativa?

Por meio de estudos realizados no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), várias questões puderam ser percebidas e, nesse sentido, muitas dúvidas e indagações emergiram. Ao entrevistar professoras¹² de Educação Infantil, elas apontaram que uma das alternativas existentes, pensada como forma de contribuir para a resolução das dificuldades na

¹² Participantes da pesquisa de TCC: seis professoras entre 41 e 45 anos, casadas e que têm, em média, dois filhos. No que tange à formação acadêmica, todas cursaram o Magistério durante o Ensino Médio em instituição pública, com exceção de uma, que o fez em instituição da rede privada. Três possuem graduação em Pedagogia, uma estava cursando, outra fez Normal Superior e outra fez licenciatura plena em Ciências, todas em instituições da rede privada. Verificamos que duas docentes investiram em seu processo de formação continuada, tendo uma, cursado Especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia e outra, em Supervisão Escolar.

atuação docente, seria a formação continuada dos docentes, entendida como uma possibilidade de adquirirem mais conhecimento, de se especializarem em determinadas áreas e, mais ainda, de terem um espaço para repensar suas ações, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Em que se pese a opinião das professoras, elas trazem uma grande expectativa em relação à formação continuada, mas salientam que ela possui muitas deficiências.

Mais do que levantar aspectos considerados negativos no que se refere à formação continuada de educadores, a pesquisa realizada tentou dar voz aos profissionais, permitindo que expusessem como gostariam que fosse o processo formativo, além das necessidades formativas que possuíam no momento. Entretanto, em função do tempo e da natureza da pesquisa (um TCC de graduação), não foi possível aprofundar a temática, e os dados coletados suscitaram o desejo de ampliar a reflexão e compreender como essa questão tem sido vivenciada por profissionais do Ensino Fundamental I.

Com base no entendimento obtido nas primeiras reflexões, novas indagações emergiram e mobilizaram a problemática central da pesquisa que ora se apresenta: a formação continuada para além de um simples treinamento ou capacitação, que dê vez e voz aos professores, tendo sido realizada no Programa de Pós-graduação supracitado, objeto de interesse, também, da segunda pesquisadora e orientadora. Buscou-se, assim, responder ao seguinte questionamento: De que maneira a formação continuada tem ocorrido nas escolas, como ação significativa ou trefismo? A formação continuada tem sido uma ação com significado para os professores, partindo das suas necessidades, enriquecendo-os profissionalmente, ou apenas um trefismo, uma ação sem significado, insuficiente,

instrumento para atender às demandas impostas pelo Estado, como meio de corrigir a má formação inicial ou a falta dela?

Foi feito um aprofundamento teórico sobre a temática por meio de um estudo bibliográfico sobre formação continuada e as políticas públicas relacionadas a elas, além de outros aspectos considerados relevantes sobre isso. Posteriormente, buscou-se compreender melhor os processos de formação continuada dos professores, com base em uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, na rede escolar municipal/estadual de uma cidade no interior de Minas Gerais, abrangendo todos os docentes do Ensino Fundamental I. Ao todo, houve seis escolas participantes e 30 professoras entrevistadas.

Os dados coletados foram analisados segundo as categorias de Minayo (2012), permitindo o melhor aproveitamento de todo conteúdo averiguado, por meio dos seguintes procedimentos: categorização, inferência, descrição e interpretação. Elencamos as falas das professoras, repletas de “significados”, como categorias e subcategorias de análise, as quais subsidiaram as reflexões relacionadas à temática central da pesquisa.

Em um primeiro momento, apresentam-se as inquietações das quais emergem o estudo e, em seguida, o olhar das professoras pesquisadas sobre a formação continuada. Por fim, há considerações acerca da temática analisada.

Os caminhos e os (des)caminhos da formação continuada de professores: o olhar das professoras

Partimos do entendimento de que o projeto de sociedade e de formação de professores presente em nosso país se inscreve conforme a economia do mercado. Ele nada acrescenta ao professor, pelo contrário, impõe apenas o papel de transmissor e mantenedor da ordem vigente.

Conforme Brzezinski (2008, p.1152), devido a baixos índices dos alunos, o discurso da mídia e de políticos têm atribuído ao professor a falência da educação básica, “como se a qualidade da formação e o exercício da docência fossem responsáveis pelas mazelas da opção pelo Estado mínimo, que procede ao contingenciamento de recursos para as políticas sociais”. Por isso, é necessário entender as concepções e estratégias presentes nos cursos de formação continuada que tais docentes têm participado para verificar intenções e finalidades que não sejam oficializadas como prática sem sentido, mera reprodução de conteúdos e puro trefismo.

A concepção de formação norteadora deste texto se baseia em autores que a entendem como contínua, um processo ininterrupto, com conhecimentos compartilhados e que contribuem significativamente para a melhoria na qualidade da prática educativa; assim, adota-se a nomenclatura “formação continuada”, com vistas a entendê-la em suas diversas modalidades; todavia, nos aprofundamos na “formação continuada em serviço”, uma vez que se buscou investigar os programas implementados pelo sistema de ensino. A formação continuada é, sim, interminável, realizada no cotidiano do professor, em suas experiências, na troca de saberes entre

colegas, alunos e comunidade escolar; é a busca de autonomia individual e coletiva durante toda sua prática profissional.

Para Mészáros (2002), a educação é verdadeiramente continuada, mas não pode ser vocacional, nem geral. Assim, a formação continuada precisa estar atrelada à vivência pelos professores, se tornando uma ação significativa, e não algo imposto, obrigatório, puro tarefismo. Enfim, deve ser:

[...] um tempo de todos os tempos institucionais, inserido em todas as atividades da escola, com momentos específicos, mas, não isolados do cotidiano escolar, nos quais o coletivo se constitui como tal em um processo de aprendizagem mediante o confronto de conhecimentos derivados das experiências com os conhecimentos universalmente sistematizados. É mais que uma soma de horas de formação fragmentada em ações sem sequência. É um projeto que, no mínimo, ultrapassa o previsto no ano anterior e continua no seguinte. É mais que a soma de pontos ou créditos adquiridos em cursos ou outros eventos por presença de x horas. É a realização de projetos que, ao longo dos anos, acompanham o desenvolvimento institucional da escola, definindo sua história na qual se vislumbram objetivos a curto, médio e longo prazos (ALVARADO PRADA, 2007, p.12).

A tecnificação da formação continuada compromete intensificadamente a identidade e a autonomia dos professores brasileiros. É possível entender que existe um projeto neoliberal que visa transferir as responsabilidades do Estado para a sociedade civil e, nesse contexto, a formação continuada assume papel vital para consolidar um novo papel docente, mais competente. O atual cenário educacional do país padece de qualidade no âmbito das políticas públicas de formação continuada, pois, mesmo diante de tantas medidas, os interesses

do sistema capitalista ainda prevalecem, e a formação continuada enfrenta vários descaminhos.

Frequentemente, a formação continuada é vista como um instrumento paliativo que serve para qualificar às exigências do mercado ou para suprir falhas da formação inicial. Questionamos se as professoras entrevistadas concordam com tal ideia, e 63,33% disseram que não, tendo relatado que a formação continuada é complemento, serve para aprimorar, mas o professor tem de estar disposto: “ela vem suprir algumas lacunas, dificuldades do dia a dia [...]” (P5); “[...] não é com uma formação continuada que você vai corrigir o erro do passado, você vai corrigir o erro é com a prática na sala de aula, no dia a dia ali” (P14); “complementar mais. O que o professor não conseguiu ver [...] consegue agora com a formação continuada porque ele vai ter melhor opção de buscar perguntas e respostas daquilo que ele não entendeu” (P15).

Defendemos que a formação continuada em serviço deve partir das dificuldades das professoras, conforme um levantamento de quais são e como mudá-las. É necessário que o docente tenha interesse em participar, o que só surge se as questões trabalhadas naquele espaço partirem de suas necessidades, pois: “[...] se você teve uma formação boa e você pegar os livros e estudar, você aprende. Não precisa da formação continuada, depende do seu interesse da sua vontade. O que você não sabe, você corre atrás e aprende até sozinha” (P17).

Essa busca não é apenas do professor, dado que há importantes parceiros nessa procura: secretarias de educação, gestores, entre outros atores, “[...] porque desde que você procura um curso, é porque você quer novas ideias [...]” (P28). As professoras declaram, em suas falas, que reconhecem em sua

maioria que a formação continuada é para aprimoramento. Seria essa uma subcategoria, um achado importante, visto que os docentes devem se tornar reflexivos e críticos, indo além da lógica do aprender a aprender – a realidade lhes exige mais e mais saberes.

Todavia, uma professora ressalta que não é suficiente fazer vários cursos de formação continuada se tudo continuar como está: “[...] problema não está no professor, o problema está na estrutura familiar, está no modelo de educação que o governo impõe. Não adianta a gente pode fazer um milhão de formação continuada [...]. Se continuar tudo do jeito que está, não adianta absolutamente nada” (P16). Essa questão está entrelaçada ao pensamento de Arce (2001, p.254):

O remédio para a cura deste mal passou a ser a receita obrigatória de consultores financeiros neoliberais: por um lado, manter o Estado forte suficiente para acabar com gastos desnecessários, privatizar empresas estatais e liquidar os sindicatos e, por outro, diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas; todas estas medidas devem ser administradas de uma só vez, de forma quase que ditatorial, pois a meta principal de tudo isto é a estabilidade monetária, que deve ser alcançada a qualquer preço [...]. Dentro desse preceito, a educação é eleita como chave mágica para a erradicação da pobreza, pois, investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de buscar seu lugar ao sol.

Tal modelo, a nosso ver, acarreta inúmeros prejuízos aos professores: salários baixos, formações inicial e continuada precárias, além de intensa desvalorização social do docente. Nesse viés, muitas vezes notamos a formação continuada como um instrumento paliativo que serve para qualificar as exigências

do mercado ou suprir falhas da formação inicial, e não para o aprimoramento em si.

As questões acima retomam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), o Piso Salarial¹³, o Plano de Carreira do município¹⁴, entre outros, no sentido de garantir tempo, salários, espaço e outros aspectos de valorização do professor. Entretanto, essa não é a realidade, posto que, segundo Leher e Lopes (2008, p.2): “[...] no Brasil, além dos salários serem muito baixos, a diferença salarial entre o início da carreira e o término não ultrapassa 45%, enquanto que em países como Portugal, a diferença é da ordem de 170%. [...]”.

Por intermédio dos autores, compreendemos que a carreira da educação básica dos professores brasileiros está entre as piores em termos de remuneração, em se tratando dos países de perfil semelhante – se continuar assim, o número de professores irá diminuir cada vez mais. A meta 17 do PNE (2014) é: “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE”. Tal proposta deve, assim, ser efetivada, no sentido de garantir maior atratividade pela carreira docente. No site do observatório do PNE (2014) consta que, em 2014, atingiram-se 54,5%, e a meta é de 100% para 2020.

Faltam apenas quatro anos para se chegar a 2020 e, diante desses dados, entendemos que metade dos professores apresentados ainda não tem um salário digno, adequado à importância da profissão, e tal fato é responsável pela tamanha

¹³ LEI N. 22062, DE 20/04/2016.

¹⁴ LEI N. 2.173/2008.

escassez de profissionais da área em nossas escolas. Como apontamos, é necessário que o valor do salário dos docentes cresça de modo mais acelerado; mas, no momento em que vivemos, é de se duvidar se a meta será concretizará, pois, com a aprovação da PEC 241¹⁵ (PEC55), “a Proposta tende a aprofundar a crise econômica ora em curso, afastando o país de um modelo de crescimento baseado em inovação, inclusivo e sustentável” (CRUZ, 2016, p.6).

Ainda sobre o fato de a formação continuada suprir falhas da formação inicial, uma professora diz: “[...] mais de 30 anos de profissão, com certeza uma aula que eu dou hoje é melhor do que a que eu dei há 20 anos, há um ano, há uma semana; então, a cada dia você tem que estar melhor [...]” (P20). Outra ressalta que o curso de formação continuada não ensina a dar aula; é no dia a dia que o professor aprende, o que implica em dizer que a formação inicial também não vai bem, pois as professoras ressaltam a escassez de tais ações: “ele não vai te ensinar a dar aula [...]. Você vai aprender é no dia a dia [...]” (P24).

As falas também denunciam, muitas vezes, a situação problemática que vivem na escola atual e, supostamente, a formação continuada ajudaria a encontrar soluções: “[...] só é professor mesmo hora que você vai para a sala de aula, começa a lidar com um problema após o outro e vai buscar a solução

¹⁵ “Além do caráter impositivo da tramitação do processo relativo à PEC do Teto (que tem ignorado as reivindicações populares e se furtado de estabelecer um diálogo com os mais diversos segmentos da sociedade brasileira), o ponto mais criticado da proposta refere-se aos efeitos deletérios do congelamento real de investimentos públicos federais em saúde, educação e assistência social – congelamento este previsto para os próximos vinte anos, com correção anual apenas pela inflação (artigos 101 e 102)” (CRUZ, 2016, p.5-6).

para resolver, porque nada que você aprendeu na faculdade ou no normal superior, você não usa aquilo [...]. A faculdade [...] orienta mais didaticamente [...], o que te forma mesmo é o problema do dia a dia, aí você vai procurar para resolver – formação continuada, continuar buscando, procurando e se orientando” (P25).

No entanto, 23,33% das professoras entrevistadas afirmaram que a formação continuada é para corrigir problemas da má formação inicial: “[...] Na Pedagogia eu não fui apta a dar aula no ensino especial, e até por isso que fiz a formação continuada [...]” (P6); “[...] quando a gente formou, não tinha as estratégias que tem hoje [...]” (P7); “[...] estar procurando livros, correndo atrás, ninguém te oferece [...]” (P22); “[...] A graduação é muito corrida, os professores estão lá e jogam a matéria, eles não querem saber [...]” (P18). Essas professoras atuam há 10, 20 anos na educação, não são iniciantes na profissão e, mesmo assim, trazem uma ideia enviesada de formação continuada como meio de corrigir problemas da formação inicial.

Convém salientar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério, no trabalho docente na Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 02/2015). Repensadas por Araújo (2016), as diretrizes possibilitaram avanços significativos, ao passo que outros foram mantidos, e um aspecto relevante é a “institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras” (ARAÚJO, 2016, p.12).

[...] vale ressaltar que essa perspectiva de formação e valorização docente implica em novos desafios para o campo das políticas educacionais, envolvendo os entes federados, os sistemas e as instituições de ensino, os fóruns permanentes de apoio a formação dos profissionais da educação, as entidades científico-acadêmicas e sindicais e, em especial, as instituições formadoras, na construção de propostas e projetos mais orgânicos para a formação inicial e continuada como delineado nas novas DCNs [...] Para sua materialização na realidade educacional, é fundamental a instituição do Sistema Nacional de Educação, como previsto no Plano Nacional de Educação, a fim de consolidar uma Política Nacional para a formação dos profissionais do magistério [...] (ARAÚJO, 2016, p.12).

Araújo (2016) indica outra perspectiva de formação de professores que superará os problemas apontados nas falas das docentes referenciadas nessa pesquisa, pois sabemos das contradições apresentadas por elas: ora é vista como ação isolada, ora coletiva, como ação que possibilita atingir certas necessidades dos professores. Desse modo, enquanto estudiosas da temática, defendemos a construção de uma lógica de desenvolvimento profissional docente que não responsabilize o professor pelos fracassos do sistema de ensino, mas que garanta melhorias e contribua para a prática desse profissional.

Como inferiu Freire (1991, p.589), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Logo, a formação continuada é uma conquista da maturidade, diz respeito à consciência do ser e é crucial ao professor.

Considerações Finais

Diante do exposto, é possível dizer que os professores, assim como outros indivíduos, são seres inacabados. Por isso, devem sempre buscar conhecimento numa perspectiva reflexiva e crítica, aprendendo com o outro e acreditando em seu potencial, pois esse é um fator de crescimento pessoal e profissional.

No que tange à questão norteadora da pesquisa, a visão das professoras, em sua maioria, é de que a formação continuada não é um instrumento paliativo que serve para qualificar às exigências do mercado ou para suprir falhas da formação inicial, mas sim um aprimoramento ou complemento em sua formação. Entretanto, existem aquelas que trazem uma ideia enviesada de formação continuada como meio de corrigir problemas da formação inicial. Cabe, porquanto, discutir os descaminhos que a formação continuada tem enfrentado, a exemplo da perda de sentido no contexto atual, já que ainda encontramos tais pensamentos em meio às perspectivas de professores.

Nesses termos, a formação continuada em serviço não pode preencher lacunas da formação inicial, não pode ser aligeirada ou vista como meio de certificar os professores. É preciso entendê-la para além de uma simples proposta de curso, como uma atividade que requer reflexões contínuas, uma necessidade do docente e uma exigência da própria sociedade. No entanto, precisa exceder a visão de treinamento e ser permanente, processual e relacionada ao cotidiano das escolas, cujos pontos de referência são a prática docente e o conhecimento dos profissionais, pois, o processo formativo que beneficia o professor permite a troca de saberes numa

perspectiva interativa, que o apoie nas dificuldades, lhe dê confiança na realização do seu trabalho e estímulo da autonomia; caso contrário, entendemos que haverá uma assolação de identidades e uma prática centrada na racionalidade técnica.

Referências

ARAÚJO, D. S. **As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos docentes da educação básica: princípios e concepções.** Anais - V Congresso Ibero Americano e VIII Congresso Luso Brasileiro, 2016. Disponível em: <<http://anpae.org.br/iberoamericano2016/eixo3.html>>. Acesso em: 29 de Setembro de 2016.

ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso em: 29 de Setembro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 Abril de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil,

Brasília, 2014. Disponível em: <pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de Junho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf> Acesso em: 25 de Agosto de 2016.

BRZEZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 de Junho de 2016.

CRUZ, P. R. **A Política de Austeridade de Temer e o Futuro do Sistema Brasileiro de Inovação**. BPC Policy Brief. V. 6. N. 06 - dezembro/2016. Rio de Janeiro. PUC. BRICS Policy Center. Disponível em:

<<http://bricspolicycenter.org/homolog/publicacoes/interna/7198?tipo=Policy%20Brief>>. Acesso em: 16 Dez. 2016.

FREIRE, M. **A Formação Permanente**. In: FREIRE, P: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. 86p.

LEHER, R; LOPES, A. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação**. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina Buenos Aires, 3, 4 y 5 de Julio de 2008. Disponível em:

<<http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf>. Acesso em: 30 de Junho de 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

A queixa escolar: os olhares e as vozes das famílias

*Viviane Prado Buiatti
Camila Silva Marques Serrati*

Introdução

O ideário educacional sofreu fortes influências das concepções dos europeus e norte-americanos. A partir do final do século XIX, havia uma ideia de regeneração, pelo fato de a população brasileira ser mestiça, que dizia que apenas alguns podiam ter acesso ao ensino, enquanto outros não. Nessa linha de raciocínio surgiram os primeiros especialistas da área da educação e os profissionais que buscavam a higienização física e mental da infância, visto que havia a necessidade de se formarem cidadãos normais. Cabe aqui a definição de normal como o sujeito que se encaixa na norma, no padrão colocado pela sociedade na qual está inserido (ASBAHR & LOPES, 2006).

Percebe-se, assim, que o olhar da medicina está arraigado tanto no contexto escolar, quanto familiar, pois, como dito, precisa-se padronizar e controlar o ser, vigiá-lo desde a infância, para que não se desvie daquilo que está sendo imposto. E, no caso de uma criança que age de forma inesperada, ela é considerada incapaz, doente, problemática. Nesse sentido, muitas vezes, a escola busca a homogeneização e a

padronização, desconsiderando metodologias e o contexto social e cultural, gerando o fracasso escolar. Logo, é imprescindível a transformação dos olhares lançados sobre as queixas escolares (SOUZA, 2007b).

De fato, impunha-se o padrão da família burguesa. Pretendiam evitar a produção do que consideravam “abastados”, fazendo com que a infância fosse extremamente observada e acompanhada – a qualquer sinal de desvio à norma, a criança seria tratada e, por conseguinte, “curada” (ASBAHR & LOPES, 2006).

Apesar dessas discussões, a presença médica ganhou espaço nos estabelecimentos escolares de forma marcante, delineando o surgimento da pedagogia da exclusão, das escolas para ricos e para pobres, acompanhadas dos testes de aptidões e inteligência (ASBAHR & LOPES, 2006; PATTO, 2008; SOUZA, 2007A). Pode-se pensar que esse modo de atuar pertence apenas ao passado; porém, acontece exatamente o oposto. Segundo as autoras, a realidade é que psicólogos e pedagogos têm trabalhado juntos, corroborando com a pedagogia da exclusão há muito implantada em nossa sociedade. Isso mostra que tal princípio está internalizado, e, portanto, precisa ser desconstruído para que mudanças ocorram nesse contexto.

Um dos grandes problemas da pedagogia da exclusão é o fato de a responsabilidade pelo fracasso escolar ser lançada sobre a criança, apenas. Desse modo, o contexto em que ela se insere é deixado de fora. Muitas vezes há uma falta de compreensão a respeito dos chamados “erros” das crianças que, para Azenha (2001), “construtivos”, essenciais para que a aprendizagem aconteça. De acordo com a teoria construtivista exposta pela autora, cada criança interpreta o que está sendo

ensinado de uma maneira e coloca em prática a seu modo, conforme o entendimento do que aprende. Segundo Buiatti (2005, p. 52), “nessa concepção, o ‘erro’, ou seja, a resposta diferente daquela esperada, faz parte do momento de desenvolvimento, do processo de pensamento do indivíduo, que deve ser ponto de partida”.

Sendo assim, ao se avaliar uma criança com queixa escolar, o olhar dos profissionais que a cercam não deve estar naquilo que falta nela, mas sim no que já possui. A lógica “falha” das crianças é, na verdade, coerente e necessária para a aprendizagem (AZENHA, 2001); porém, a família corrobora com a ideia de que o erro está nos seus filhos ou neles, por conta do que é transmitido geneticamente, numa concepção inatista de desenvolvimento humano.

O presente estudo é importante para compreender como se dá o relacionamento entre família e escola, com vistas a conscientizar pais e professores de que cada criança possui seu tempo, sua lógica e maneira de interpretar e compreender o que está sendo ensinado. Evita-se, assim, o encaminhamento desnecessário de crianças com queixas escolares que, na verdade, podem fazer parte do processo de aprendizagem. Isso leva a escola a se adaptar à forma como a criança aprende, e não o contrário, sendo considerado o sujeito e suas diferenças.

O psicólogo escolar diante das queixas e das famílias

Vigotski (2001) assevera que o desenvolvimento do indivíduo acontece juntamente com o outro; assim, a única forma de se compreender o funcionamento humano individual é no íntimo do contexto das relações sociais, pois não é possível a

atividade humana individual fora delas. Vale dizer que o outro tem papel essencial na constituição do homem.

Ainda segundo Vigotski (2001), a constituição do sujeito está atrelada ao aprendizado que transcorre na interação com o outro que possui mais experiência e media seu grupo cultural por meio da linguagem. Nas palavras de Rego (2002):

o comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados (por exemplo, exclusivamente da educação familiar recebida, do contexto sócio-político da época, da classe social a que pertence etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento (p. 50).

Nesses termos, Vigotski (2001) explica que a aprendizagem é fundamental, pois é requisito primordial para o desenvolvimento das características humanas não inatas, porém construídas historicamente. O autor cria o conceito de nível de desenvolvimento atual e zona potencial. Com base nisso, o professor pode (e é de extrema importância que o faça) identificar o nível de desenvolvimento em que cada aluno se encontra, aonde a criança consegue alcançar sem ajuda e o que pode atingir com a assistência de outro sujeito mais experiente. Essa noção deixa claro que existem crianças que não conseguem realizar certas atividades propostas sem auxílio, necessitando de novas propostas, como atividades em grupo, brincadeiras, jogos, entre outras práticas. Fica claro, então, o papel ativo do educador diante da aprendizagem e do desenvolvimento.

A avaliação de uma criança é imprescindível para compreender os fatores que se imbricam a alguma queixa. Tomar conhecimento a respeito do nível em que ela se encontra e de que modo tem interpretado o ensino pode ajudar o professor a ensiná-la de forma eficiente, isto é, ensinar de maneira que a criança consiga entender e acompanhar, adaptando atividades quando necessário, reformulando perguntas etc. Infelizmente tal avaliação tem sido negligenciada devido a dificuldades existentes nas instituições escolares, como salas de aula com muitos alunos e escassez de recursos. Assim, crianças são rotuladas e/ou encaminhadas para o atendimento psicológico (CARRAHER, 2001).

De acordo com Polonia e Dessen (2005), a escola é um espaço que contribui para o desenvolvimento pessoal e cognitivo da criança, mesmo com atividades de caráter mais informal. Nessa instituição, o desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e cultural acontece de forma estruturada e pedagógica, o que difere do ambiente da casa, onde a aprendizagem também ocorre.

O diagnóstico psicológico tem sido procurado por vários profissionais da escola, em busca de um laudo que evidencie as razões pelas quais a criança não consegue aprender. Por vezes, os profissionais da área médica culpabilizam o aluno e as famílias pelo não aprender, apontando causas individuais e biologizantes neles, o que corrobora a ideia de que a criança é desajustada, sem levar em consideração o cotidiano escolar e as relações construídas em tal espaço. Nesse processo, a instituição de ensino destitui sua responsabilidade sobre a questão, o que leva à exclusão dessa população (MACHADO & SOUZA, 2003; MEIRA & ANTUNES, 2003; PATTO, 1999).

Moysés e Collares (1992) ponderam que são diagnosticadas indevidamente crianças com deficiências, distúrbios mentais, déficits de atenção, hiperatividade, entre outros. Enquanto isso, Asbahr e Lopes (2006) discutem que esses laudos servem também como uma aprovação à atitude dos profissionais que as encaminharam.

Torna-se necessário, segundo Buiatti (2005), que a instituição escolar volte ao seu papel pedagógico, deixando de patologizar o cenário da educação.

As queixas analisadas na pesquisa apontam problemas e dificuldades atribuídos exclusivamente às crianças. Os pais relatam ou apresentam os relatórios das escolas que descrevem os alunos: não conseguem ler e escrever, trocam letras, não obedecem as regras, são tímidos ou deprimidos, entre outros problemas. A escola encaminha maciçamente as crianças, revelando com isso suas próprias dificuldades em ensiná-las, de cumprir plenamente a função educativa que lhe cabe e de se envolver neste processo. Parece que as instituições de ensino não possuem conhecimento suficiente do processo de alfabetização, do ensino da leitura e da escrita e do desenvolvimento infantil. Trocas de letras, erros ortográficos e gramaticais, omissão de letras e sílabas, próprios do processo de aprendizagem da língua escrita, muitas vezes são considerados como erros e os alunos rotulados como possuidores de dificuldades de aprendizagem (BUIATTI, 2005, p. 12).

Um laudo pode marcar para sempre a vida de uma criança. Após os resultados serem entregues para pais e profissionais que têm contato com ela, muitas vezes recebe um tratamento diferente, em outras, é excluída, além de situações que podem vir a acontecer. A forma como a produção de laudos

tem sido feita enfatiza as relações de poder e saber que fazem parte da sociedade (MACHADO, 2003).

As práticas de diagnóstico de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres constituem verdadeiros crimes de lesa-cidadania: laudos sem um mínimo de bom-senso e de senso de ridículo produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinados, reduzidos a coisas portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica. (PATTO, 2008, p. 67).

A queixa escolar deve ser vista como um processo construído por meio das relações escolares, na história de vida dos sujeitos envolvidos e nas relações institucionais. A criança faz parte de vários cenários e está inserida em diferentes contextos; portanto, todos devem ser considerados no momento da avaliação psicoeducacional. Essas queixas só podem ser entendidas em um âmbito maior da estrutura social, como produto da história (ASBAHR & LOPES, 2006; RIBEIRO, SILVA, & RIBEIRO, 1998).

De acordo com Bassedas (1996), a família possui importância e influência sobre a vida de todo ser humano. É nela que ocorre grande parte da aprendizagem da criança, pois cada família apresenta a própria ideologia que faz parte da sua história familiar e que é passada de geração a geração.

O primeiro cenário de socialização da criança é a família. Rego (2002) alega que a conduta dos pais, seus costumes, hábitos, práticas e modos de educação, além das experiências culturais do ambiente doméstico influem no desenvolvimento individual e no comportamento observado na instituição escolar. Entretanto, a influência que esse ambiente e as experiências exercem sobre a criança não é estável, muito menos imutável ao

longo da vida. O contexto escolar possibilita novas e diferentes experiências para a criança, sendo um ambiente onde surgem novos estímulos que fomentarão modificações e provocarão processos de desenvolvimento e transformações no comportamento do indivíduo.

Família e escola precisam ser parceiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É ideal que pais e professores trabalhem juntos, em busca de estratégias (cada um de acordo com seu papel, sem anular o do outro) que levem a novas formas e condições de ajuda mútuas, podendo contribuir de maneira rica para o avanço do desenvolvimento da criança. Para que aconteça tal trabalho em equipe, diante da queixa escolar, se faz necessária “a reconstrução da história desse problema de escolarização” (ANGELUCCI, 2007, p. 354).

Como dito anteriormente, o ser só existe em sociedade; logo, é preciso entender as relações e os envolvidos. Cada um possui uma versão acerca da queixa escolar, e, para trabalharem juntos, é importante levar em consideração discursos e crenças a respeito da queixa. Dessa forma, poderão juntos compreender o universo do aluno (o qual essencialmente faz parte desse processo de reconstrução), com o objetivo de construir novas possibilidades diante da situação que vivenciam.

Com isso, muitas reflexões nos assolaram neste estudo. Apresentam-se como problematizações: Quais as concepções dos pais e/ou responsáveis em relação à queixa e como a enxergam (o que relatam)? A criança apresenta em casa (ou em outros contextos) as mesmas dificuldades vistas na escola? Qual a forma usada pelas instituições escolares para comunicar à família e à criança a respeito da queixa e da necessidade do atendimento psicológico? Como se dá a relação entre família e escola?

Acredita-se que esta pesquisa poderá favorecer reflexões sobre a relação entre família e escola, além de abordar questões acerca da produção das queixas escolares e levantar dificuldades e necessidades dos pais das crianças em atendimento, no que diz respeito à comunicação deles com a instituição escolar.

Caminhos percorridos: a perspectiva metodológica

Na procura por respostas às questões aludidas neste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, por vir ao encontro da proposta de investigar vivências, experiências, práticas, conceitos e concepções dos pais e/ou responsáveis de crianças encaminhadas ao atendimento psicológico, devido a uma queixa escolar. A intenção é indagar a partir da análise e de vivências ao longo do processo de investigação; sendo assim, essa abordagem levará à construção de dados.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 70), “os investigadores qualitativos tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que constituem estes mesmos significados”. Com isso, tenciona-se gerar reflexões acerca das queixas escolares e tomar conhecimento da relação entre família e escola.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com pais e/ou responsáveis de crianças encaminhadas para atendimento em Estágios de Psicologia Escolar na Clínica Psicológica do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (CLIPS/IP/UFU), sendo a queixa inicial relacionada a uma queixa escolar. No total foram quatro pais e/ou responsáveis, sendo o primeiro (*E1*) o avô da criança, e as outras três (*E2*, *E3*, *E4*), as mães.

Empregaram-se instrumentos que auxiliaram na coleta de dados, como anotações e um gravador – este contribuiu nas falas com pausas, suspiros, risos, afetações e outros elementos que fizeram parte do discurso dos participantes da pesquisa. Com o uso do gravador, foi possível reter mais dados e de forma exata, pois, segundo Queiroz (1991), a gravação permite saber não só o que está nítido na locução, como nos permite compreender o subjetivo, aquilo que não é dito em palavras. Foram destacadas a subjetividade e a individualidade dos sujeitos, sem perder de vista sua ligação com as dimensões sociais e políticas, além dos movimentos históricos em que estão inseridos.

Convém salientar que as etapas das entrevistas semiestruturadas foram individuais e ocorreram no âmbito da CLIPS. A primeira parte refere-se à caracterização dos participantes da pesquisa, abordando dados pessoais – idade, sexo, escolaridade, profissão, grau de parentesco. Na segunda parte há trechos das entrevistas transcritas, juntamente com a análise de cada uma. As entrevistas foram divididas em categorias, para melhor compreensão da análise.

A análise das entrevistas foi realizada a partir das transcrições. Posteriormente, foram feitas a leitura e a separação dos elementos que se concatenavam entre si em categorias, de acordo com temáticas em comum.

A queixa escolar sob o olhar dos pais e/ou responsáveis: Discurso dos participantes da pesquisa

Sobre a avaliação médica...

A escola que pediu para eu trazer ele aqui (CLIPS). Elas falaram que ele tem muita dificuldade para aprender, então trouxe ele para ver se algo mudava. (...) O comportamento dele mudou, mas na escola não teve nenhuma mudança ainda. Pediram para que eu o levasse ao médico, porque ele é muito estressado, então fomos ao neurologista. Ele fez vários exames e não deu nada. (E4)

Quando questionados acerca da avaliação médica, os relatos dos entrevistados apontaram para os problemas da pedagogia da exclusão. Nesse sentido, a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem é lançada somente sobre a criança, desconsiderando o contexto em que ela vive.

Tanto o contexto escolar quanto o familiar devem ser levados em consideração antes de simplesmente lançar um olhar médico, um diagnóstico sobre a criança. Em todos os casos, os pais receberam um diagnóstico médico da escola e um pedido de encaminhamento ao médico e/ou psicólogo. Segundo Souza (2007), o índice de 50% das crianças encaminhadas para atendimento psicológico com queixas escolares se deve a um pré-conceito dos professores acerca delas. A autora traz a questão do “olho clínico” do educador que, antes mesmo de ter um contato maior com a criança e tentar compreender como ela

elabora aquilo que lhe é ensinado, simplesmente dita que o aluno possui uma dificuldade ou déficit e decide que a criança precisa de algum diagnóstico e/ou tratamento. Esse exemplo mostra, de forma clara, como a escola tem culpabilizado a criança por suas dificuldades escolares, em que se pode verificar que o participante recebeu um laudo negativo do neurologista, afirmando que o diagnóstico dado pela escola, de hiperatividade, não era verdadeiro.

Dois (*E1* e *E4*) dos quatro entrevistados relataram ter recebido laudos do neurologista que comprovavam que as crianças não apresentam nenhum tipo de problema. Pode-se ver claramente uma controvérsia entre o que a escola diz e o que é constatado pela avaliação médica. Como enfatizam diversos autores (Asbahr & Lopes, 2006; Patto, 2008; Souza, 2007c), há uma necessidade de se explicar o fracasso escolar, e isso é feito por meio da psicologização e patologização da criança e dos meios pelas quais ela utiliza para apreender o ensino.

Com (*E1*), vê-se que um laudo foi exigido. A criança, segundo Asbahr e Lopes (2006), que não dá respostas de acordo com o que é esperado pelo professor, passa a ser rotulada e, às vezes, excluída do contexto da sala de aula com o pressuposto de não atrapalhar os outros alunos. O sujeito fica esquecido, devendo fazer parte de uma massa que responde, desenha, escreve e se comporta da mesma maneira. De acordo com Lemle (1994), é deixado de lado o fato de que escrevem como crianças que estão aprendendo a escrever, desenham como crianças descobrindo o universo da arte, leem como crianças pisando em uma terra desconhecida, onde letras representam sons. No lugar se colocam o laudo médico, a patologia do aluno e os problemas emocionais vividos no âmbito familiar.

Já nos relatos dos outros entrevistados, percebeu-se que não havia a necessidade do exame neurológico. Em um dos casos, vimos que a criança está bem na escola e tem notas boas, porém é tímida e, por conta disso, fica excluída dos outros alunos; então, a mãe optou por não levá-la ao médico (como a professora havia pedido), mas apenas ao psicólogo. Em (E4), constata-se que o exame foi pedido pela escola porque a criança é “muito estressada”. Pode-se entender que a timidez ou o estresse são emoções que se entrelaçam às vivências ambientais (assim como todas as outras emoções) nas relações familiares, escolares e sociais, ou seja, são produzidas; por conseguinte, precisam de investigação, observação, e compreensão. Durante todas as entrevistas foi citado que a escola, em momento algum, conversou com as crianças, e sim com os responsáveis, apenas, solicitando-se um encaminhamento ao médico e/ou psicólogo.

Patto (2008) aduz que tais práticas de diagnóstico têm se tornado, em suas palavras, “crimes de lesa-cidadania”, pois laudos são elaborados reproduzindo marcas. Sustenta-se um pressuposto para a exclusão escolar de tais crianças, que perdem sua individualidade, deixam de ser sujeitos e passam a ser tidas como coisas com desarranjos em seu desempenho.

Com uma das mães (E3), nota-se uma situação diferente, na qual os exames neurológicos comprovaram o diagnóstico dado pela escola anteriormente, a dislexia. Esse tipo de diagnóstico é altamente questionado por diversos estudos (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999; MOYSÉS & COLLARES, 2003, 2010; PATTO, 2008), pois, de acordo com esses autores, há um desconhecimento sobre a construção da escrita e do processo de alfabetização, sem contar os aspectos ligados à motivação (que é construída na relação e na forma como a escrita é apresentada pelo outro).

Sobre a avaliação da escola...

Ele esquece rápido demais, sabe? Aí a escola estava falando que quer um laudo. Eu vou ao médico e ele não me dá um laudo, porque o menino não tem nada! Mesmo assim, a escola quer um, porque só assim ele pode ficar no AEE. Mas não tem como eu ter um laudo! Então, fui à pedagoga e estou pagando uma clínica pedagógica para que ele possa aprender, já que sem laudo, o AEE não o recebe. Elas não entendem que o H. não tem nenhum problema. (E1)

Quando questionados sobre a avaliação da escola, ou seja, como esta demonstrava a visão a respeito da criança, em todos os relatos foi possível observar que a instituição encaminhou as crianças tanto para a realização de exames neurológicos, quanto para o atendimento psicológico. Fica claro o desejo desse estabelecimento em buscar ajuda, encontrar o problema, e este está alocado no sujeito, ou seja, é tímido, estressado ou disléxico. A partir desses discursos, questiona-se: O que acontece na sala de aula? Como os conteúdos escolares são trabalhados? Um diálogo com professora/coordenadora/diretora se faz indispensável, além de observações na escola, a exemplo do que ocorre em sala de aula quando a professora ensina, o que é ensinado, em quais situações os alunos aprendem ou não (BUIATTI, 2005).

Existem muitas práticas e vínculos que podem tornar uma escola doente levá-la ao fracasso escolar. Uma instituição

escolar saudável, de acordo com Buiatti (2005), é um ambiente de prazer, onde há promoção de ser si próprio, ser criança, e não um meio de ser estigmatizado, ter uma vivência de fracasso e ser excluído.

Skliar (2003) argumenta que a exclusão é ligada ao sujeito, acena a uma carência dele e, assim, é de sua responsabilidade. “Trata-se de um indivíduo que não tem, não possui, não dispõe dos atributos para deixar de ser o que é” (SKLIAR, 2003, p.88). Buiatti (2013) esclarece que:

A exclusão é sempre do outro, de sua anormalidade e, aos poucos, ela se naturaliza, tornando-se um dado inquestionável. Mas é preciso compreender que esse é um discurso construído, a norma é inserida num processo cultural, no qual se instituem as relações sociais, culturais e políticas. Esse mecanismo não foi produzido pelo sujeito excluído, mas foi naturalizado pelos mecanismos da cultura e do poder. (p. 68).

Percepção da família sobre a queixa...

Ele sabe tudo, o interesse dele que é muito pouco. Mas, engraçado ele entra na internet, joga os joguinhos que ele quer. Ele olha até a previsão do tempo e me fala quando vai chover e em que lugar. Para você ver que ele lê alguma coisa, ela tem que ter lida; caso contrário, ele não me falava. Ele leu em algum lugar. Quando ele se interessa, ele faz as coisas. Esses dias eu estava no shopping comprando uma camiseta, ele saiu, voltou e falou: “Pai, ali tem uma loja de agropecuária e está escrito ‘DOAÇÃO’.

Vamos lá ver se tem um gato?”. Eu fui lá com ele, vimos um gatinho e é o gato que temos até hoje. Alguma coisa ele lê, quando se interessa. (E1)

Acerca da percepção da família, os entrevistados (E1) e (E4) afirmaram que a criança possui conhecimento, pois o coloca em prática em outros contextos. Todavia, a maneira com a qual a escola trabalha com o aluno não gera interesse e, assim, não o atrai para o que será compartilhado em sala de aula.

Já no discurso de (E2) e (E3), há mães que concordam com o que a instituição escolar afirma a respeito da criança. Em (E2) se constata o caso de um aluno com notas boas, acima da média, mas que apresenta também timidez, ao ponto de prejudicá-lo nos afazeres escolares. Em (E3), há uma criança que recebeu o diagnóstico (pela diretora da escola e pelo neurologista) de dislexia, e a mãe afirma lidar com as dificuldades do filho diariamente.

Com base em Azenha (2001), é necessária a adaptação, por parte da escola, às necessidades da criança. O olhar sobre ela como sujeito, a identificação com o aluno, pode levar o professor a compreendê-lo melhor e, sempre que necessário, adaptar atividades, criar tarefas específicas, dentre outras ações.

Para Vigotski (2001), não basta pequenos ajustes. Em alguns casos é necessário o trabalho com projetos diferenciados, e a figura do educador é extremamente ativa no processo, na busca de adaptação aos materiais de ensino, aos instrumentos e à flexibilização curricular.

No caso de alunos desinteressados, como em (E1) e (E4), em consonância com Bassedas (1996), verifica-se que tal desinteresse pode advir de vários fatores, como primeiras

experiências escolares malsucedidas. Assim, o diálogo com os pais e/ou responsáveis é de grande valia, pois eles podem contar para a escola os gostos da criança, os medos, as experiências já vividas etc.

A partir dos discursos dos quatro entrevistados, nota-se que a comunicação, o relacionamento entre a família e a escola deve ser melhorado.

Sobre o atendimento na Clínica Psicológica...

Acerca do atendimento na CLIPS, os entrevistados salientaram que as crianças têm apresentado mudanças significativas durante o acompanhamento psicológico. Nos relatos, fica claro que os atendimentos produzem o desenvolvimento de potenciais nelas e instigado o desejo de aprender.

De acordo com Angelucci (2007), o psicólogo escolar deve ter como base o engajamento de não aceitar a queixa como ela chega e patologizar a situação da criança encaminhada. O enfrentamento da queixa deve ser trabalhado por esse profissional, de modo a compreender o caso a partir dos olhares de todos que constituem a queixa; logo, deve ser estabelecido o diálogo com a instituição escolar. Nas palavras da autora:

Ao ter considerado o direito à voz e a decisão, na companhia de um psicólogo que possa propiciar a construção desse espaço singular de encontro e criação, a criança ou o jovem, seus pais e educadores, podem encontrar novas possibilidades diante da situação que vivenciam. Trata-se, portanto, de intervir de modo a

possibilitar uma situação horizontal de comunicação. (ANGELUCCI, 2007, p. 356).

Cada versão (da escola, dos pais e da criança) passa pelo olhar de todos, tornando possível o entendimento de cada um, além de ampliar horizontes e trocar pontos de vista.

O trabalho de um psicólogo com uma criança encaminhada com queixa escolar jamais deve ser feito de modo único e individualizado. Machado (2003) cita que é externada no comportamento de uma criança a força de uma relação que tem se mostrado predominante, mas que resulta de outras relações. Sendo assim, o diálogo com todos os indivíduos que fazem parte da rotina da criança é primordial.

Sobre a relação entre família e escola...

Eu vou direto à escola, sempre que preciso saber de algo. Fico sempre em cima, no AEE. E eu nem discuto com as professoras, pra elas não largarem ele de lado. Ele é muito gordinho, e os meninos já implicam com ele. [...] Eu não concordo com o que a escola fala sobre ele, não, porque vejo que ele sempre faz algo quando ele se interessa. O que acontece é isso, ele não acha as aulas interessantes. (E1)

A princípio, não gostei muito da escola, por parecer bem antiga. Mas agora, por causa dos projetos, meu filho se sente muito abraçado. Vejo que é uma escola que não está ali só para ensinar, mas está de

fato envolvida com os alunos. [...] A escola tem uma parceria com os pais. [...] Mas preciso ir com muita frequência à escola, porque preciso lembrá-los sempre de que, apesar de estar no 4º ano, meu filho não consegue fazer todas as atividades. Isso gera um impasse: ele não consegue fazer, mas precisa levar a lição feita. E quem acaba fazendo sou eu ou as irmãs dele. Então, acho que nesse ponto, o G. tem vários direitos [...] ele não precisa copiar os textos da lousa. A professora deve levar o material dele já impresso, mas o que acontece? A professora sempre esquece. [...] O G. gosta muito da professora, e, a pedido dela, não conta a ninguém que ela esqueceu seus materiais de estudo. Na semana de provas, ele não tem nada no caderno para estudar. [...] A escola tem que se preocupar com esses alunos. [...] Visando minhas duas filhas que estudam nessa escola, o ensino é bom. Porém, visando meu filho G., o ensino não é bom, porque não ensinam da forma que ele irá entender. [...] Sempre que a escola faz reuniões ou qualquer evento, eu vou. Gosto muito de ir lá, dá muito certo comigo. (E3)

No que tange ao relacionamento entre a família e a escola, os entrevistados (E1), (E3) e (E4) contaram que ele é pautado pelo medo, pelo desinteresse do professor para com o aluno e o desinteresse deste para com a escola. O medo de dizer algo, no caso de (E1), de confrontar professores por não concordar com o que a escola afirma a respeito do filho faz com que a criança seja deixada de lado. Segundo Buiatti (2005):

Muitas vezes no relato da queixa, a família culpabiliza os próprios filhos. Isto nos faz pensar acerca do poder de influência da escola sobre essas famílias: os pais acreditam que professores e diretores são detentores do saber e, diante de suas afirmações, sentem-se diminuídos, sem força para questioná-los. Alguns pais se mostram resignados depois de convencidos pela escola de que seus filhos têm realmente algum problema, embora sintam ansiedade e angústia diante do insucesso escolar da criança. Outros chegam a duvidar do parecer da escola, mas se calam, por temer represálias para si e/ou para seus filhos (p. 142).

Evidencia-se que algo acontece, em todos os casos, no seio da relação das crianças com a escola e gera comportamentos existentes apenas na instituição. Buiatti (2005) apresenta algumas razões pelas quais a família questiona o fato de o comportamento da criança ser diferente em casa: a individualidade dos filhos possivelmente melhor aceita pelos pais; os parâmetros de normalidade/anormalidade e disciplina/indisciplina aderidos pela instituição; e a austeridade do âmbito institucional, que não admite determinados comportamentos e ações dos alunos. A autora também destaca o saber da escola sobre o desenvolvimento infantil, em que muito do que acontece no dia a dia da criança faz parte do processo de aprendizagem, mas é visto como falhas, problemas e dificuldades. É importante compreender todos esses fatores para apreender o que se ocorre na relação da criança com a escola, para que a relação entre a família e a instituição de ensino mude, de forma a possibilitar diálogo entre ambas.

A relação pautada no medo de retaliações por parte da escola e no desinteresse de professores e alunos é danosa para

todos os envolvidos. Se as instituições família e escola mantêm boas relações, aumentam-se as chances de a criança ter um aprendizado e desenvolvimento melhor. Então, o ideal é que pais e professores conversem.

No caso de (E1), notou-se uma relação em que a instituição detém todo o poder, o que é muito comum. A família acredita que a criança só aprende na escola; os únicos capazes de potencializar tais aprendizados são os professores; e que, se a escola for questionada acerca de algo, a criança será deixada de lado ou perderá a vaga.

Segundo Vigotski (1996), a criança aprende desde o momento em que nasce, e esse aprendizado acontece em vários contextos que não apenas o da escola. Ao colocar o professor/escola no lugar daquele que “sabe tudo”, uma barreira é estabelecida nas relações. De modo igual, a instituição de ensino por vezes assume tal posição e coloca os pais no lugar de quem “não sabe nada”. Precisa ser claro para ambas as instituições que o trabalho desse estabelecimento é realizado em equipe, em conjunto com a família.

Não existe escola sem a família. Deve haver liberdade para que pais e/ou responsáveis possam falar com os professores acerca do que pensam, do que gostariam que mudasse, do que estão vendo que está funcionando ou não para o aluno. Ao sair dessa instituição, a criança vai para casa, onde aquilo que aprendeu é compartilhado, estudado e colocado em prática. Dessa maneira, os pais tomam conhecimento de opiniões das crianças, dúvidas, interesses que surgem, dificuldades e afinidades que muitas vezes não são possíveis de serem vistos pelos docentes na sala de aula. Quando esse diálogo se torna possível, até mesmo o trabalho do professor pode ser mais efetivo (ANGELUCCI, 2007).

No discurso de (E4), a mãe afirma que precisa que a escola seja “firme” com o filho, pois já tentou de tudo, mas ele não se interessa pela instituição. A mãe se culpa e acredita que procurou ajuda para o filho “tarde demais”. Assim, é necessário compreender o que acontece nessas relações para que mudanças sejam feitas e todos possam compreender o desinteresse da criança na escola para buscar estratégias com o intuito de atraí-la.

A entrevistada (E3) percebe que a escola não tem um ensino bom e adequado para o filho. Os três filhos dela estudam na mesma instituição; porém, para a criança que foi diagnosticada com dislexia, ela acredita que a escola não é boa. Pode-se ver, em seu discurso, a falta de recursos para crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, o que, segundo Machado e Souza (2003), se dá em muitas instituições devido aos baixos investimentos na educação pública brasileira. Ainda de acordo com a autora, essa falta de recursos gera nos educadores um grande desinteresse em propor novas estratégias para trabalhar com a criança. Quando o aluno apresenta dificuldades para aprender, o desinteresse do educador aumenta, pois a criança expõe dificuldades do próprio docente para ensinar – crê-se, nesse ínterim, que toda criança é capaz de aprender.

A entrevistada (E3) expôs que há uma falta de cuidado da professora ao propor atividades que já sabe que a criança não conseguirá realizar. Mais uma vez entramos no mérito da adaptação: quem deve se adaptar para que o aprendizado aconteça? Como cita Vigotski (2010), quando a criança apresenta alguma dificuldade de aprendizagem ou não, a escola deve se adaptar às necessidades dela. O autor salienta que a escola precisa compreender a criança como um todo, na lógica

usada para apreender o ensino no nível em que a criança se encontra – o que consegue fazer sozinha, com ajuda e o que ainda não consegue fazer.

Sobre a participação da família no processo de escolarização...

Acerca da participação familiar na vida escolar da criança, (E1) evidencia dificuldades em ajudar nos estudos, porém demonstrou grande sabedoria ao mostrar para a criança de onde vinha o milho. O aprendizado que ela teve a respeito da plantação de milho não será esquecido, pois vivenciou todo o processo.

Nos relatos se constata que, com frequência, a família também precisa de ajuda e orientação para auxiliar no processo de escolarização dos filhos. Isso poderia ser feito pela equipe da escola, como empréstimos de livros aos finais de semana para que as famílias os leiam junto com os filhos (livros curtos); idas a supermercados (orientação aos pais sobre a leitura de mundo); jogos confeccionados e levados para casa para brincarem juntos, entre outros. Cumpre considerar que as famílias pobres muitas vezes não têm como corresponder a um acompanhamento idealizado na vida escolar dos alunos.

Sobre o desejo da família...

Quando questionados acerca do que esperam e desejam para o futuro da criança, os entrevistados expuseram a preocupação em cuidar dela, de modo a prepará-la para o futuro. Alguns consideram que o espaço escolar não promove somente a aprendizagem de conteúdo das disciplinas, como também a socialização e a formação humana – o desejo dessas famílias é que a instituição trabalhe tais questões. (E3) questiona a falta de comunicação entre a escola e o filho, em que expõe a problemática de aulas desinteressantes e a exclusão da criança nas atividades, ou seja, a falta de adaptação, instrumentalização e flexibilidade curricular. Enquanto isso, (E4) reforça as questões de desmotivação e aulas que não promovem desejo e interesse em aprender.

Considerações Finais

Nos relatos dos participantes, verifica-se que existe uma falta de comunicação/interlocução com a escola. Em todos os casos, as duas instituições caminham distantes uma da outra – para os entrevistados, a comunicação e o relacionamento melhores favoreceriam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Já a relação da criança com a escola, com base nos relatos, se mostrou frágil, dado que o estabelecimento de ensino não dialogou com ela em nenhum momento, direcionando-a apenas para avaliações médicas e psicoterapia. Em se tratando da relação entre família e escola, ressaltou-se que, em todos os casos, ela pode ser melhorada. Tais instituições ainda caminham distantes uma da outra, conforme os entrevistados, em que a

comunicação e o relacionamento mais adequados favoreceriam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Pode-se constatar também que a concepção de queixa escolar dos pais e/ou responsáveis entrevistados se divide em falta de interesse e não adequação das atividades e do modelo de aula para a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem. A primeira diz respeito à falta de interesse tanto do aluno para com as aulas e atividades, quanto do professor em preparar aulas e tarefas novas e diferentes, o que distancia a criança do interesse por aprender.

Quanto aos atendimentos oferecidos pela escola às crianças consideradas com dificuldade escolar, constatou-se que apenas o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está disponível a elas, no caso em que há laudo médico. Para as crianças que apresentam dificuldade escolar, os pais investem em aulas particulares, a exemplo de um dos entrevistados. Algumas escolas fornecem aulas de reforço em disciplinas específicas, porém a maioria não tem escolha, senão pagar outra instituição que auxilie no aprendizado.

Já os atendimentos das instituições escolares oferecidos para a família se restringem a: reuniões de pais para entrega de notas; reuniões quando a criança está com notas ruins ou transgredir as normas da escola; e eventos realizados em datas comemorativas (dia das mães, dia dos pais, festa junina, dentre outros). Nenhuma das escolas das crianças cujos pais foram entrevistados fornece reuniões apenas para ouvirem sugestões das famílias ou troca de informações a respeito dos alunos – essa lacuna prejudica a relação entre família e escola, afetando diretamente na rotina e na aprendizagem do estudante. Acerca do atendimento psicológico que as crianças têm recebido após o

encaminhamento da queixa, percebeu-se que houve relato de melhora em todas elas no desenvolvimento pessoal e escolar.

Vigotski (1989) sublinha a necessidade de trabalhar as potencialidades dos sujeitos, o seu desenvolvimento potencial que corrobore para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais são viabilizadas por projetos diferenciados e pelo contato com o outro nas relações. De modo geral, esse autor recomenda dar atenção às habilidades e discorre sobre a importância dos grupos sociais na mediação entre a cultura e o sujeito no processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, o psicólogo escolar pode colaborar com os processos de desenvolvimento e aprendizagem que se constituem no campo educacional, à medida que todos os envolvidos são mobilizados – familiares, educadores, estudantes e demais profissionais que compõem essa rede.

Referências

ANGELUCCI, C. B. **Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante.** In: De Paula, B. S. (Ed.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 353-373). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2007.

ASBAHR, F. S. F., & LOPES, J. S. **A culpa é sua.** *Psicologia USP*, 17(1), 53-73. doi:10.1590/S0103-65642006000100005, 2006.

AZENHA, M. G. **Construtivismo.** São Paulo, SP: Editora Ática, 2001.

BASSEDAS, E. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1996.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**-uma introdução à teoria e dos métodos (M. J. ALVARES, S. B. dos Santos, & T. M. BAPTISTA). Porto, POR: Porto Editora (Obra original publicada em 1982), 1994.

BUIATTI, V. P. **A queixa escolar nos ambulatórios de saúde mental da rede pública de Uberlândia**: práticas e concepções dos psicólogos. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil, 2005.

CARRAHER, T. N. **Aprender pensando**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1994.

MACHADO, A. M. **Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê?** In: Antunes, M. A. M., & Meira, M. E. M. (Ed.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 63-84). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

MEIRA, M. E. M., & ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

MOYSÉS, M. A. A., & COLLARES, C. A. L. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem**. *Cadernos CEDES*, 28, 31-47, 1992.

MOYSÉS, M. A. A., & COLLARES, C. A. L. **A transformação do espaço pedagógico em clínico** (a

patologização da educação). Série Ideias, 23, São Paulo, FDE, 25-31, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: Bueno, J. G. S., MENDES, G. M. L., & SANTOS, R. A. (Ed.), **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

POLONIA, A. C., & DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família escola**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312. doi:10.1590/S1413-85572005000200012, 2005.

QUEIROZ, M. I. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo, SP: T. A. Queiroz, 1991.

REGO, T. C. Configurações Sociais e Singularidades: O impacto da Escola na Constituição dos Sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C., & SOARES, D. T. K. (Ed.), **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, SP: Moderna, 2002.

RIBEIRO, M. J., Silva, S. M. C., & RIBEIRO, E. E. T. Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. **Interações – Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 3(5), 75-92, 1998.

SOUZA, B. P. R. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. P. R. (Ed.), **Orientação à queixa escolar** (pp. 97-117). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M., & De SOUZA, M. P. R. (Ed), **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2007b.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Bela Vista, SP: Editora Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Bela Vista, SP: Editora Martins Fontes, 2001.

A Gestão Escolar e o enfrentamento da Política de redução de recursos: vivências do Estágio Supervisionado

*Monalisa Lopes dos Santos Coelho
Maria Cristina Franco Pereira
Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira*

Introdução

Nossas reflexões caminham no sentido de pensar a gestão da escola sob o viés do gestor escolar e o seu enfrentamento quanto à falta de recursos financeiros, pedagógicos e estruturais, insumos indispensáveis ao bom andamento da instituição sob sua gerência.

O texto foi produzido na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar¹⁶, no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), da

¹⁶ O estágio se organizou em: 30 horas de aulas teóricas; 30 horas de observação das atividades da escola, divididas em: observar o trabalho da gestão e da equipe pedagógica, e pesquisar os documentos oficiais da escola; 10 horas de elaboração do projeto de intervenção; e 20 horas de implementação da intervenção, completando 90 horas no período compreendido desde o início de setembro até o final de novembro de 2016, com a colaboração de quatro estagiárias – duas no turno matutino e duas, no vespertino. A intervenção na escola se deu com a participação de todas as estagiárias dos dois turnos citados, mas a escrita deste trabalho foi realizada por duas delas e a professora de estágio.

Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Houve, precipuamente, o desejo de refletir sobre as vivências construídas na escola onde foi realizado o estágio.

A instituição escolar concedente do estágio se integra à rede municipal de Ituiutaba/MG, atendendo à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). Com a nossa inserção no cotidiano escolar, percebemos que ela enfrenta problemas de ordem financeira, pedagógica e estrutural e, nesse sentido, a pergunta norteadora da tessitura deste texto é: Qual o papel do gestor frente à falta de recursos (material pedagógico e espaço físico) para as atividades lúdicas de leitura, algo fundamental para o desenvolvimento das crianças?

Diante dessa problemática, o objetivo principal é compreender como se configura o papel do gestor diante dos insuficientes recursos pedagógicos, financeiros e estruturais da escola. Os objetivos específicos se referem a discutir como o gestor escolar pode atender às demandas emergentes da instituição com os poucos recursos que recebe e a entender como ele pode buscar outras possibilidades e recursos para promover o incentivo à leitura, usando a ludicidade.

Em termos de metodologia, realizamos 30 horas de observações que foram sistematizadas no caderno de campo e em entrevista semiestruturada com a diretora (D1) da escola e 20 estudantes da turma de 3º ano do Ensino Fundamental I (A1). As informações foram registradas nos cadernos de campo de Coelho (2016) e Pereira (2016), conforme reflexões teóricas abordadas por Signorelli (2016).

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, e a análise dos dados foi feita à luz do referencial teórico, com o propósito de refletir acerca do papel do gestor

escolar. O estudo foi sistematizado em três partes: a falta de recursos, as ações do gestor em relação a esse aspecto e o papel desse profissional quanto ao incentivo e à promoção das condições mínimas para a leitura. Os resultados obtidos estão expostos no item: “Os alunos frente à falta de biblioteca: o projeto de intervenção na escola”.

O papel do gestor escolar: primeiras aproximações

De acordo com Oliveira (2015), o Brasil sofreu, durante a década de 1990, a reestruturação do Estado que impôs ajustes estruturais no modo de administrar os setores públicos. O paradigma adotado foi o uso de critérios da economia privada, configurando-se como a Nova Gestão Pública (NGP), traduzida na administração pública gerencial como práticas privatistas que foram utilizadas na educação.

Nesse sentido, o diretor de escola pública se tornou um gestor da educação, semelhante ao que ocorre nas empresas privadas; por isso, os termos “diretor”, “administrador escolar” e “gestor escolar” muitas vezes são percebidos como sinônimos¹⁷.

Assim, para analisar o papel do gestor escolar, é preciso descobrir as suas funções no cargo de direção escolar. Sobre elas, Libâneo (2001) explana que:

¹⁷ Neste texto, o diretor escolar será também chamado de gestor porque possui a função de coordenar as partes administrativa e pedagógica da instituição de ensino.

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade (LIBÂNEO, 2001, p. 5).

Além dessas atribuições, de acordo com Barros, Nunes e Silva (2013), o gestor educacional (ou diretor) possui uma função muito importante para melhorar o ensino, uma vez que é no processo de organização e coordenação do trabalho escolar que as ações dos professores se concretizam. As atividades realizadas pelos docentes se constituem em práticas pedagógicas que primam pela aprendizagem dos estudantes. Desse modo, compreendemos que o papel do gestor educacional é muito relevante, pois a sua presença auxilia e direciona o trabalho do professor, além de conduzir as ações desenvolvidas pela escola.

Enquanto estagiárias, percebemos que a gestão escolar, observada durante o período do estágio, demonstrou traços de uma gestão gerencial porque a diretora também é considerada uma gestora educacional que coordena, concomitantemente, as partes administrativa e pedagógica da instituição. Além disso, verificamos traços de uma gestão compartilhada, tendo em vista que a escassez de recursos financeiros, pedagógicos e estruturais ocasiona o compartilhamento da responsabilidade de angariar e prover as condições necessárias para a realização de projetos com a comunidade escolar, os pais, os amigos da escola, assim como os terceiros, por meio de patrocínios.

Falta de recursos: o que fazer?

Com base nesses pressupostos, passamos a refletir sobre a realidade vivenciada durante o estágio. Por meio das observações, notamos que os recursos enviados pelo poder público não atendem a todas as necessidades da escola, dentre elas, a construção de uma biblioteca, cujo projeto, segundo a diretora, já foi enviado à Secretaria de Educação do município há aproximadamente quatro anos, mas não foi aprovado, conforme anotações feitas por Coelho (2016) e Pereira (2017).

Desse modo, compartilhamos da opinião de Bernassi e Savelli (2007) ao afirmarem que, em alguns contextos escolares, a biblioteca da escola é um objeto desprezado. Algumas funcionam em situação precária, fazendo com que se tornem um problema educacional inexplorado ao serem abandonadas, o que é injusto para o processo educativo. Os autores chamam a atenção para esse tipo de descaso: “(...) Os ambientes das bibliotecas parecem denunciar que a escola ainda não percebeu que a leitura é uma ferramenta imprescindível para apropriação de novas aprendizagens (...)” (BENASSI; SAVELI, 2007, p.3141).

Na escola observada, constatamos que o poder público ainda não oportunizou a criação desse espaço. Em função da falta de recursos pedagógicos – muitas vezes gerada pelas políticas públicas engendradas pelo município –, esse estabelecimento de ensino também não possui brinquedoteca e parque. Dessa maneira, existe apenas um espaço adaptado que funciona como sala de pintura e brinquedoteca com materiais reciclados.

Ao analisarmos os documentos oficiais, especialmente o regimento escolar e a proposta pedagógica (antes denominada como PPP), sistematizamos e registramos os principais elementos nos cadernos de campo (COELHO, 2016; PEREIRA, 2016). Estes, ao serem entrecruzados com a realidade observada, possibilitaram a elaboração de sínteses indispensáveis à reflexão sobre a gestão escolar.

Em pesquisa ao regimento escolar, constatamos que as atividades para contemplar a leitura ficam restritas às salas de aula, nos “cantinhos de leitura”. O documento assegura que a escola possui um acervo literário diversificado quanto à estética, ao gênero, ao conteúdo literário e à complexidade, e cada turma pode permutar os livros com as outras. Entretanto, ao analisar esses espaços, verificamos que o acervo não é diversificado – existem mais livros didáticos do que propriamente os de literatura infantil, postos em prateleiras no fundo das salas. Os poucos livros desse gênero literário ficam empilhados nas prateleiras e/ou guardados em caixas organizadoras, junto aos livros didáticos.

Sobre isso, Bernassi e Saveli (2007) ressaltam que é necessário apostar em uma biblioteca diversificada, para que de fato a aprendizagem se efetive por meio de atividades e materiais diferenciados. Sendo assim, deduzimos que os ambientes observados não são totalmente adequados para motivar o interesse pela leitura, porque os livros infantis não se encontram acessíveis: grande parte do acervo não fica na sala, sendo depositada em armários da secretaria da escola.

Ademais, inferimos que o cantinho em sala de aula, como se configura na escola analisada, não é um ambiente favorável e adequado para que as crianças se sintam estimuladas a interagir nele e com ele, pois não há tapetes infantis, tampouco

outros recursos materiais que sinalizem seu uso específico para leitura. Tendo em vista essa realidade, notamos que os momentos de incentivo à leitura não recebem destaque, provavelmente pela inexistência de uma biblioteca, assim como pela precariedade do acervo literário.

Ações do gestor frente ao problema

Em entrevista concedida pela diretora, ela explicou que os recursos recebidos da Secretaria Municipal de Educação são escassos (D1). Assim sendo, com o objetivo de discutir como o gestor escolar pode atender às demandas emergentes da escola com os poucos recursos que recebe, serão expostas as ações que tem realizado para driblar os desafios.

O depoimento da diretora revelou que as verbas recebidas não são suficientes para atender a todas as necessidades. Entre as alternativas adotadas por ela para administrar os recursos recebidos e conseguir atender às demandas da escola está a realização de eventos, a fim de arrecadar recurso extra para socorrer as necessidades mais urgentes e que não podem aguardar a burocracia do poder público, como a compra de material de consumo, a reparação de danos à estrutura elétrica e hidráulica da instituição, entre outras. Essa receita própria também é utilizada para atender às necessidades esporádicas, a exemplo de reparos no corredor para amenizar a luz solar que incide nas salas de aula. A diretora ainda explicou outras ações:

(...) Com o recurso que eu tenho (...) que é pouco, a gente tem que estar sempre fazendo alguma coisa (...). Vamos buscar alguma ajuda, doação de alguma coisa (...). Na Festa Junina, a gente procura ver se ganha alguma coisa, alguma verdura (...). Mas assim, no dia a dia mesmo, em outras épocas, o que a gente faz? No ano passado, montamos um projeto recreativo pedagógico; ele é feito mensalmente (...). Alugamos uma cama elástica e fazemos um lanche especial (...). Nós pedimos uma contribuição de R\$ 5,00, (...) foi a única condição de saída, e isso é sempre feito em reunião. (...) Os pais são cientes (...), não é obrigado a dar os R\$ 5,00 (...). E isso aí é uma coisa que tem dado muito certo (...). (D1, 2016).

Diante disso, identificamos que a falta de recursos financeiros impacta diretamente na gestão da escola, pois a desafia, constantemente, a procurar novas opções e meios para atenuar os problemas existentes. Observamos que essa gestora realizou várias ações alternativas para atender às demandas da escola, tendo em vista a falta de recursos, buscando a parceria das famílias e de terceiros.

Oliveira (2015) afirma que a racionalização da gestão pública, que envolve a diminuição dos gastos do governo com as instituições públicas, debilitou as instituições, como ocorreu com a escola-alvo do estágio. A autora expõe que, nesse contexto, a NGP se apresenta como uma possibilidade de refazer o contrato entre Estado e sociedade, ao propor maior envolvimento da comunidade por meio de parcerias, quando a instituição pública possui poucos recursos. De acordo com Oliveira (2005), as parcerias surgem como soluções que podem originar uma colaboração do mundo dos negócios com o Estado, os governos locais e os grupos de pais.

Esse tipo de gestão se configura como compartilhada, ou seja, a escola se vê obrigada a buscar parcerias com a comunidade, porque deseja melhorar a qualidade do ensino – os recursos recebidos do Estado não são suficientes. Paulatinamente, a instituição incorpora ações gerenciais, e o gestor é forçado a desempenhar a administração dos recursos escolares recorrendo à colaboração interna e/ou externa.

A instituição de ensino está sendo privatizada a contagotas: cada vez que um pai, alguns segmentos da sociedade ou uma empresa assume demandas, a responsabilidade está sendo compartilhada e, por conseguinte, privatizada. Assim, há a desresponsabilização do Estado pela educação básica, contribuindo para sua desobrigação em destinar recursos à gestão da escola.

Torna-se importante retomar o objetivo principal deste estudo – compreender como se caracteriza o papel do gestor frente aos escassos recursos pedagógicos, financeiros e estruturais. Trabalhamos com o pressuposto de que ele não pode resolver o problema da falta de recursos, pois o envio das verbas é determinado pelo poder público municipal por intermédio da Secretaria de Educação, juntamente com o governo federal. Assim, cabe a ele, diante das dificuldades expostas, administrar os poucos recursos enviados, tendo de contornar as dificuldades, “fazer milagres” com o que recebe e, para isso, precisa angariar parcerias com os pais e as empresas privadas.

Uma vez que a diretora não pode resolver a falta de recursos financeiros, pedagógicos e estruturais, como a construção da biblioteca, defendemos que algumas iniciativas possam ser tomadas em nível interno, pois ela não pode se acomodar diante de dificuldades como essas. Precisa, então, recorrer a alternativas que incluam a busca de recursos

pedagógicos acessíveis à sua realidade, usando estratégias criativas. Defendemos que o papel dessa profissional seja o de se comprometer com a aprendizagem, enquanto aguarda uma ação do poder público para a ampliação dos recursos e a futura construção da biblioteca escolar.

Mesmo com exíguos recursos pedagógicos, o gestor direciona as ações escolares e, portanto, precisa fazer com que a escola continue a organizar e realizar seu trabalho pedagógico. Consideramos que, para o desempenho de uma gestão de qualidade, é preciso estabelecer sintonia com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

No caso da escola onde o estágio foi realizado, a questão era bem particular: a existência de uma biblioteca e de atividades que estimulassem a leitura por parte das crianças. Entendemos que a influência do gestor nesse processo é primordial para a formação de leitores, e o incentivo a ela não deve ser feito somente pelo professor em sala de aula, pois também faz parte da responsabilidade do diretor, como afirma Facenda (2012):

(...) o professor (...) é um dos grandes responsáveis pela busca de estratégias de leitura que melhor atendam aos alunos, e a sua ação alicerçará o processo de formação de leitores. Para tanto, acredita-se que cabe à gestão escolar se co-responsabilizar pela aprendizagem dos alunos. Assim, diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico devem se engajar (...) (FACENDA, 2012, p.2).

Dessa forma, o engajamento da gestão com os demais educadores da escola, por meio do fomento às atividades lúdicas, contribui para promover o gosto pela leitura dos discentes. Segundo a autora, o hábito de ler estimula à perspicácia e à interpretação, e:

(...) deve ser estimulado desde a infância, algo que pode projetá-lo como um adulto culto, dinâmico e perspicaz. Saber ler e compreender o que os outros dizem nos difere dos animais irracionais, pois comer, beber e dormir esses também sabem; entretanto, é a leitura que proporciona a capacidade de interpretação (FACENDA, 2012, p.6).

Sendo assim, defendemos que o gestor educacional, dentre tantas funções e atribuições, deve ser co-responsável pelo incentivo à leitura na escola que coordena. Ele precisa prover meios e estimular os estudantes não só a se introduzirem no mundo leitor, mas também a terem um contato constante com ela, adquirindo o gosto e o possível hábito de ler.

Resultados: Da falta da biblioteca ao projeto de intervenção

Ao considerar as reflexões até aqui realizadas, apresentamos brevemente os resultados das intervenções na escola-campo do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar. Executamos o projeto de intervenção denominado “Geladeira Literária e Teatro de Fantoches: um incentivo à ludicidade e à leitura na escola”, como tentativa de incentivar a leitura de forma lúdica, com a intenção de atrair as crianças.

Outro motivo que reforçou a escolha da nossa intervenção foi uma roda de conversa com os alunos da turma de 3º ano do Ensino Fundamental I (AI). Seus relatos nos causaram inspiração, impulsionando-nos a ampliar o acervo literário infantil que a escola possuía. Embora tenha sido possível realizar apenas uma roda de conversa com a turma, autorizada pela professora de Educação Física, as crianças foram convidadas a pensar sobre o que mais sentem falta na

instituição. Indagamos sobre o que eles gostariam que tivesse na escola (biblioteca, parque, brinquedos), em que responderam: “balanços”, “parque”, “biblioteca”, “mais brinquedos” e “mais livros”.

Na conversa com as crianças, percebemos o desejo de terem uma biblioteca no espaço escolar. Porém, o mais surpreendente foi o que disseram quando indagamos: “Entre um parque e uma biblioteca, o que vocês acham que seria mais legal?” Todos disseram, em coro, que preferiam uma biblioteca.

Assim, os três motivos aqui expostos – a falta da biblioteca, a pouca diversidade de livros nos cantinhos de leitura e o desejo das crianças por uma biblioteca – embasaram a proposta de intervenção, que tencionou incentivar a leitura de maneira lúdica. Dessa maneira, a mediação se configurou como uma possibilidade para a gestão escolar adotar em sua prática, tendo em vista a falta de recursos financeiros, materiais e estruturais.

Enquanto proposta de intervenção, doamos uma Geladeira Literária, ornamentada interna e externamente com obras de literatura infantil e gibis. Quanto à utilização da ludicidade para promover a leitura de modo prazeroso, realizamos o Teatro de Fantoques com duas histórias – a “Pimenta no Cocuruto¹⁸” e a “Menina Bonita do Laço de Fita¹⁹” –, as quais foram apresentadas a todas as turmas da escola, para inspirar as crianças a lerem as obras doadas e tornar a entrega da Geladeira um momento marcante. Após a leitura verbal e não verbal (leitura visual) do material, solicitamos que os estudantes

¹⁸ Esta história foi retirada do livro de: MACHADO, Ana Maria. **Pimenta no Cocuruto**. Rio de Janeiro: FTD. Coleção: Conta de novo, 2003. 32 p.

¹⁹ Esta história foi extraída do livro de: Machado, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7. ed. São Paulo: Ártica, 2005. 24 p.

recriassem as histórias que tinham lido ou folheado nos gibis e livros. Também foram realizadas brincadeiras e até cantigas de roda com as turmas, a fim de tornar esse momento envolvente e transmitir a mensagem de que o mundo da leitura é interessante e divertido.

Compreendemos que a aquisição do hábito de ler pelos discentes da escola contribuirá para o desenvolvimento cognitivo, a produção de textos com coesão e coerência, a interpretação de textos, a resolução de problemas matemáticos e, precipuamente, estimulará o gosto pelo universo encantado das histórias e a “viagem” por diversas culturas. Enfim, o hábito de ler colaborará para o pleno desenvolvimento das capacidades intelectivas na infância, e é papel do gestor tentar promover ações que envolvam o ensino e a aprendizagem, sobretudo que contemplem as necessidades cotidianas de leitura, mesmo em tempo de escassez de recursos.

Considerações Finais

A temática tratada não se esgota neste texto, pois carece de debates que ampliem e possibilitem novos estudos quanto ao papel do gestor escolar. Consideramos que, embora as necessidades da escola não possam ser resolvidas pelas estagiárias, elas podem ajudar a instituição propondo que se analise a função da gestão escolar. Enquanto alunas do curso de Pedagogia e futuras gestoras, é importante que apresentemos sugestões para atenuar as dificuldades vivenciadas.

As experiências do estágio contribuíram para as reflexões apresentadas neste texto, tendo em vista os desafios aqui levantados. Entendemos que, mesmo com restrições

significativas de recursos, existem alternativas para amenizar os problemas existentes e construir uma gestão compromissada com a melhoria do ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes.

Defendemos, neste trabalho, que o gestor escolar precisa ultrapassar os obstáculos e contornar as dificuldades, mesmo com os poucos recursos recebidos. Ele não pode se acomodar, buscando sempre novas alternativas para realizar uma gestão engajada com o desenvolvimento de todos os estudantes. Desse modo, a intervenção feita no referido estágio se configurou como uma proposta alternativa para minimizar as dificuldades encontradas, diante da escassez de recursos.

Ressaltamos que, embora as ações realizadas por nós apresentem traços de uma gestão compartilhada, entendemos que o melhor tipo de gestão é a democrática, na qual o gestor conclama a comunidade escolar a participar da tomada de decisões referentes à instituição e conta com a sua colaboração. Ao considerar o foco na gestão democrática, as vivências deste estágio também contribuíram para sugerir ações à direção escolar que possam democratizar as relações do estabelecimento de ensino com a sua comunidade; dessa forma, ela é conclamada a participar efetivamente das tomadas de decisões, primando pelo trabalho em equipe, a fim de construir uma escola melhor para todos.

Referências

BARROS, E. N; NUNES, M. do C. P; SILVA, Éldo Santiago da Silva. **Implicações da gestão escolar na organização do processo de ensino/aprendizagem:** um estudo de caso em uma

escola pública de Parnaíba. Anais... Vitória da Conquista: Realize editora, 2013.

BENASSI, V. L. M; SAVELI, I. de L. **A leitura e a ausência da biblioteca escolar.** VII Congresso Nacional de Educação EDUCERE “Saberes Docentes” Edição Internacional V Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2007.

COELHO, M. L. dos S. **Caderno de Campo do Estágio Curricular Supervisionado Gestão Escolar.** 2016.

FACENDA, L. C. **Gestão escolar:** desafios e possibilidades na formação de leitores na escola pública. IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. *Anais...* Universidade Caxias do Sul, 2012.

LIBÂNIO, J. C. **O sistema de organização e gestão da escola.** In: _____. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática.* 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

OLIVEIRA, D. A. **Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares:** Contradições entre a busca da eficiência e ampliação do direito à educação. *Educação e Sociedade*, vol.36, n.132, Campinas, jul. - set. 2015.

PEREIRA, M. C. F. **Caderno de Campo do Estágio Curricular Supervisionado Gestão Escolar,** 2016.

SIGNORELLI, G. **O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor.** In: ANDRÉ, Marli. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores.* Campinas, SP: Papirus, 2016.

Embates acerca da Gestão Democrática no campo político e social brasileiro

Vilma Aparecida de Souza

O tipo de formação social que caracterizou historicamente a sociedade brasileira produziu um contexto político e social hierarquizado, homogeneizado por um segmento minoritário que se consolidou como elite dirigente. Segundo Azevedo (2001, p. 144)

Grosso modo, podemos considerar que, desde os primórdios da colonização portuguesa até o século XX, cujo marco referencial é a Revolução de 1930, o poder emanou da elite agrária. Neste período, foram mantidos subjugados milhões de trabalhadores escravos. Na última fase, na chamada República Velha (1889/1930), apesar da abolição da escravatura ocorrida no final do Império, o poder político foi distribuído entre os grandes proprietários de terras, que instituíram o chamado poder local. Através do mandonismo, do coronelismo, submeteram à exploração e à ignorância a maioria da população (AZEVEDO, 2001, p. 144).

O processo descrito acima evidencia o monopólio do poder e da riqueza que, por meio da dominação política, acarretou em um constante mecanismo de exclusão social. Esse modelo de organização política deixou como legado uma sociedade marcada por autoritarismo, verticalismo e exclusão,

consequência de relações clientelísticas que prevalecem num cenário guiado por interesses privados das elites.

Azevedo (2001, p. 144), aponta que a partir da década de 1930, apesar da urbanização e da modernização aceleradas que imprimiram um novo perfil à sociedade brasileira, isso “não alterou a estrutura básica da pirâmide social” (AZEVEDO, 2001, p. 144). Embora tais processos tenham incorporado uma parcela significativa da população ao mercado de trabalho e ampliado o acesso à educação, cultura e saúde, eles não modificaram de forma estrutural o modelo de sociedade hierarquizada e excludente. Tais mudanças foram implementadas na sociedade somente no nível da “dimensão fenomênica, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista” (ANTUNES, 2002, p. 36).

Nos “períodos democráticos” após a ditadura, Azevedo (2001, p. 144) assevera que as elites se consolidaram no poder por meio da representação formal legitimada nos processos eleitorais. Alterações no campo político com as eleições diretas deram um novo fôlego ao discurso em torno das possibilidades de participação dos vários segmentos da sociedade no âmbito político. A conquista do sufrágio universal apresentava-se como sinônimo de avanço, de meta final; todavia, a prática evidenciou que a participação política extrapola o ato eleitoral.

Para Colares, “não bastava eleger, era preciso acompanhar, fiscalizar, participar” (COLARES, 2003, p. 92). A democracia não se reduz a um simples método de governo por meio de eleições e, em uma dimensão mais ampla consiste num estado de participação efetiva. Conforme as análises de Colares, a democratização supera os limites da representatividade por meio da eleição direta, avançando para princípios que garantam

um acompanhamento das ações dos dirigentes por parte de toda a população, pelo viés da participação consciente.

A gestão democrática é capaz de suplantar as limitações do simples ato eletivo, um novo prisma para se vislumbrar as questões políticas. O processo de “abertura política”, ao final dos anos 1980, propiciou a participação de vários setores na formulação de propostas para diversas esferas da sociedade, dentre elas a educação.

No que se refere à educação, apesar de todos os obstáculos, lutas e embates, a mobilização voltada à gestão democrática da escola pública garantiu que a Constituição Federal, promulgada em 1988, incorporasse em seu texto a democratização da sociedade e da escola pública. Embora de forma vaga e imprecisa, o artigo 206 estabelece, como princípio para o ensino, a “gestão democrática **do ensino público**, na forma da lei” (BRASIL, 1988, destaques nossos).

Juntamente à Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) também adota o princípio da gestão democrática, no que diz respeito à educação nacional. De acordo com a LDB nº 9394/96, art.14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do **ensino público** na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, s.p., destaques nossos).

Percebe-se nos textos legais que a gestão democrática é obrigatória nos ensinos públicos de acordo com a lei, explicitando que as instituições privadas não precisam implementar uma gestão democrática. Sobre essa brecha, Medeiros e Oliveira (2008) arrazoam que:

No afã da liberdade de mercado, a legislação educacional peca por não atribuir ao ensino privado o mesmo princípio de gestão democrática. A falta de regulamentação do princípio democrático no ensino privado constitui-se numa estratégia para atender aos interesses do mercado educacional (p. 37).

Ainda no tocante a essa temática, Adrião e Camargo (2007) asseveram que:

O primeiro aspecto que salta aos olhos do educador minimamente consciente da natureza da educação é o absurdo de se restringir a gestão democrática ao ensino público. Significa isso que o ensino privado pode-se pautar por uma gestão autoritária? Numa sociedade se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a educação - a própria atividade de atualização histórica do homem, pela apreensão do saber - possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos (p. 74).

Tal lacuna pode ser interpretada como uma oportuna “brecha” para que a lógica mercadológica se sobreponha à função social da educação. Vale lembrar que é inviável elaborar um Projeto Político-Pedagógico (PPP) sem a participação de profissionais da área, até porque esse documento segue a singularidade de cada escola e deve ser construído de acordo com a realidade vivida na instituição, a partir de princípios de uma gestão democrática.

Já no que concerne à implementação da gestão democrática na escola pública, apesar do respaldo legal, efetivar esse processo tem sido um grande desafio em meio às incertezas de uma tradição política de governo, calcada no autoritarismo e na centralização das decisões. Além desse aspecto, cumpre ressaltar que no contexto econômico e político atual, segundo a concepção de Estado e seus aspectos ideológicos neoliberais, o controle sobre diversos setores sociais garante a implementação de políticas. Nas palavras de Azevedo (2001, p. 144):

[...] assegurar o sistema de privilégios e a exclusão da maioria foram, portanto, tarefas historicamente exercidas pelas ações autoritárias de um Estado privativo das elites. Isto gerou uma cultura autoritária que impregnou as instituições e o conjunto das relações em nossa sociedade, o que é absolutamente incompatível com o exercício da democracia e da cidadania.

Para tanto, faz-se necessário o uso de diversos aparelhos ideológicos como forma de convencimento ideológico, o que, na verdade, se refere à imposição autoritária com vistas a exercer poder sobre a comunidade. Constata-se, por outro lado, que a força é legitimada por meio do discurso explicitado nas leis promulgadas desde 1990 que, por sua vez, referendam a prática da gestão democrática.

Do discurso à prática há um longo caminho, principalmente quando o próprio Estado entende que exercer o papel de regulador dos serviços sociais é manter o controle (aqui entendido no contexto da centralização de decisões). Na realidade, essa é a busca da classe dominante em se manter no poder.

Ao analisar o perfil historicamente consolidado da sociedade brasileira, apesar das diferentes fases históricas,

verifica-se que o autoritarismo, o verticalismo, a exclusão, as relações clientelísticas com a sociedade, a hegemonia dos interesses privados no seu interior e a sua apropriação pelas elites foram características centrais do Estado. Azevedo (2001) identifica alguns modelos assumidos pelo Estado brasileiro em sua trajetória e que carregaram as características desse perfil:

[...] o Estado oligárquico controlado pelas elites agrárias; o Estado intervencionista, que mesclou aspectos keynesianos e fascistas, representado pelo período varguista (1930/1945); o Estado liberal-populista (1946/1964); o Estado militarista e autoritário (1964/1985) e o Estado neoliberal, cujas políticas estão em pleno desenvolvimento (AZEVEDO, 2001, p. 144-145).

Diante desse caráter autoritário e privado do Estado brasileiro, parece paradoxal falar em democratização do Estado e gestão democrática do ensino público. Então, por que muitas políticas públicas e educacionais trazem impressas em seus textos palavras como “democracia”, “gestão democrática”, “participação”, “autonomia” e “exercício da cidadania”? Apresenta-se como contraditória a conjugação desse caráter autoritário e privado do Estado brasileiro, acirrado ainda mais pela atual reestruturação neoliberal que concebe o conceito de “mercado” como o motor da organização social e um mecanismo autorregulador do processo econômico, capaz de corrigir os desequilíbrios do capitalismo; e a realização plena de um regime democrático. Bóron (1999, p. 33) destaca a incompatibilidade entre a exclusão social (que caracteriza o neoliberalismo) e o pleno funcionamento de um regime democrático.

Frente a uma sociedade marcada pelas mazelas do neoliberalismo, que deixam como herança profundas

desigualdades e uma devastadora exclusão social responsável pelo aumento do desemprego e da pobreza, evidencia-se o paradoxo entre a dinâmica do capitalismo e o desenvolvimento das instituições democráticas. Outro ponto apontado por Bóron esclarece que:

[...] a sede da democracia continuará sendo o Estado-nação. Mas, qual é o drama de nossa época? É que os Estados, especialmente na periferia capitalista, foram conscientemente enfraquecidos, quando não selvagememente sangrados, pelas políticas neoliberais a fim de favorecer o predomínio sem contrapesos dos interesses das grandes empresas (BÓRON, 1999, p. 49).

Tal análise encontra ressonância com Sader (1999), que pondera que as reformas do Estado são implementadas como um pacote de ajustes fiscais na contramão da construção da democracia:

[...] atualmente, o enfraquecimento dos Estados nacionais se faz não em proveito da democracia mundial, mas em proveito dos monopólios que controlam o mercado mundial oligopolizado, através de sua manipulação do mercado e de uma espécie de governo mundial que opera através do Banco Mundial, do FMI, do G-7, da OMC (SADER, 1999, p. 129).

Nesse contexto, os interesses do capital são amplamente defendidos por uma rede de organismos multilaterais e até por governos de países que adotaram os ditames do neoliberalismo, em oposição aos interesses dos setores populares. Assim, mais uma vez, levanta-se a seguinte questão: “... é possível que uma sociedade deste tipo avance na extensão e profundidade da democracia sem ultrapassar os limites estruturais que o capitalismo lhe traça?” (BÓRON, 1999, p.48).

A partir dessas considerações, pode-se concordar com Colares que afirma, *in verbis*:

[...] a gestão democrática está sofrendo sérios riscos de ser inviabilizada, como decorrência da reação dos setores conservadores, principalmente em locais tradicionalmente controlados pelos coronéis e pelos dirigentes políticos, inconformados com o fato de as próprias comunidades tomarem as iniciativas das decisões (COLARES, 2003, p.97).

No que tange à educação, esse “pano de fundo” reflete na realidade da prática administrativa escolar no Brasil que acompanhou o modelo da administração clássica segundo os modelos tradicionais do Taylorismo e do Fordismo, em que características como a centralização das decisões, a fragmentação do trabalho e a alienação influenciaram as práticas autoritárias no setor educacional. Para Fortuna:

[...] esta forma de perceber a administração, a partir dos modelos de Taylor, Fayol e Ford, recebe notável reforço durante a década tecnocrática de 70, quando a educação é valorizada e legitimada pela Teoria do Capital Humano, quando serão promovidas ações na área educacional voltadas para a modernização da escola e a preocupação com os métodos e técnicas que se caracterizam pela neutralidade, objetividade e racionalidade (FORTUNA, 2000, p.17).

Em meio às influências do “tecnicismo” e da Teoria do Capital Humano, a gestão educacional é concebida simplesmente pela ótica da técnica. O dirigente educacional limita sua ação ao papel de gerente, preocupando-se única e exclusivamente com o controle e a avaliação num exercício meramente burocrático.

Tendo em vista esse passado autoritário e os riscos de ser inviabilizada, torna-se relevante resgatar os clamores dos educadores pela democratização da sociedade e da escola pública, traduzidos nos preceitos legais da Constituição de 1988; e verificar como foram ressignificados nas políticas educacionais nos anos de 1990 e 2000.

Considerações Finais

O processo de democratização no Brasil tem sido historicamente condicionado por um conjunto de contradições, recuos e avanços que dificultam a ampliação da democracia. A participação popular precisa ir além das limitações da democracia e da representação política, em que o cidadão abdica do direito de decidir (e de outros direitos), sem assumir qualquer responsabilidade direta em relação às funções públicas. Ocorre um distanciamento da cidadania ativa, em que o sujeito é instituído como portador de direitos e deveres (essencialmente criador de direitos) para abrir novos espaços de participação política. Com isso, pode-se inferir que, para uma democracia e cidadania ativa no Brasil, torna-se imprescindível superar os vícios, a cultura autoritária e os entraves da representação política. A proclamação de mecanismos de participação popular no texto da Constituição, por si só, não assegura sua implementação.

De fato, os reflexos dessa concepção hegemônica de democracia na esfera educacional e as conexões com as políticas educacionais brasileiras acarretam, no âmbito das reformas educacionais, um conjunto de metas e prioridades condizentes aos novos padrões de regulação do capitalismo e ditados pelo

modelo neoliberal. O capitalismo apresenta-se como cenário macro desse processo, que vive hoje uma reestruturação produtiva ao se apoiar na força da ideologia neoliberal, provocando redefinições no papel do Estado, nas políticas e na educação.

Nesse cenário macro, verifica-se a atuação da lógica do mercado que concebe a educação como mercadoria, provocando uma mercantilização de seus programas e objetivos. As reformas educacionais coerentes com o modelo neoliberal são implementadas, em sua maioria, como parte de um mecanismo de submissão da educação ao capital – o individualismo e a competitividade se transformam em categorias centrais na escola, perpassando seu currículo. Verifica-se a materialização de uma gestão e a organização do trabalho escolar conduzidas pelos ditames do mercado.

A legislação educacional da década de 1990 traduz a comprovação de que a política educacional foi concebida e praticada em oposição às reivindicações e aos anseios da comunidade escolar. Além disso, presencia-se como legado que a categoria da participação se instituiu nos marcos das democracias representativas.

Em geral, observam-se propostas participativas que encontram ressonância mais no âmbito da retórica do que no da prática. As experiências de gestão municipal que assumem a radicalidade democrática na gestão da coisa pública e ampliam concretamente o potencial participativo são episódios isolados, estão na contramão da política neoliberal e se inserem num cenário, no caso do Brasil, marcado por uma cultura política de tradição centralizadora, patrimonialista e clientelista.

Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

AZEVEDO, J. C. de. **Escola Cidadã:** a experiência de Porto alegre. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M. R. T. (Org). **Política e Trabalho na Escola:** administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 p. 143-155.

BÓRON, A. **Os “novos Leviatãs” e a polis democrática:** neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E. e GENTILI, P. (Orgs). **Que Estado para que Democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Rio de Janeiro: FAE, 1988.

Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996- estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, de 23/12/96.

COLARES, A. A. e COLARES, M. L.I. S. **Do Autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa:** história e gestão educacional. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: ANPAE, 2003.

FORTUNA, M. L. de A. **Gestão Escolar e Subjetividade.** São Paulo: Xamã, 2000.

SADER, E. **Estado e Democracia:** os dilemas do socialismo na virada de século. In: SADER, E; e GENTILI, P. (orgs). Que Estado para que Democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DADOS DOS AUTORES

Alyssa Magalhães Prado

Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2017). Possui experiência em Psicologia Social com projetos de pesquisa relacionados a política, ideologia e cultura brasileira. Atuou como Psicóloga Clínica em articulação com serviços da Rede com foco na Psicanálise de famílias. E-mail: alymagalhaes@gmail.com

Ana Luisa Nogueira de Amorim – UFPB

Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Doutora em Educação. Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança – GRUPEC/CNPq. Coordenadora do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância.

Claudio Gonçalves Prado

Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciado e formado em Psicologia, mestre em Psicologia Aplicada e doutor em Educação pela UFU. Tem experiência na área de Psicologia, Sociologia, Ensino Médio e Ensino a Distância, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia da Educação, Ensino Médio e Saúde Mental. Coordena projetos de pesquisa e extensão relacionados à disciplina Psicologia da Educação e à Saúde Mental. E-mail: claudiogprado@ufu.br

Conceição Sobral

Professora da UESB – *Campus Jequié*. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Pedagogia pela UFBA. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL) da UFBA (2009). Coordenadora do Subprojeto do PIBID Pedagogia, da linha de ação Educação Infantil na UESB – *Campus Jequié*. Possui experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação e Profissionalidade Docente, Infância, Educação Infantil, Ludicidade e Saberes Profissionais. cmaria.sobral@gmail.com

Danilo de Sousa Cezario

Mestre em Educação pela Universidade Internacional Três Fronteiras (UNINTER - 2016); Graduado em História (UFMG - 2014) e Pedagogia (INET - 2015); Especialista em Psicopedagogia (FIP - 2014), Ensino de História e EJA (FETREMIS – 2015); É professor substituto da UAE-CFP/UFMG, das Faculdades Integradas do Ceará - FIC e do Estado da Paraíba.

Fernanda Duarte Araújo Silva

Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia- Campus Pontal. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Atualmente é Coordenadora do I Curso de Pós-graduação em Educação Infantil da FACIP/UFU e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias (GEPI) da FACIP/UFU.

Gabriela Dambrós

Possui graduação em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2011). Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela Universidade Federal de Santa Maria (2015). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência na área de Cartografia, Cartografia Escolar, Ensino de Geografia, TICs aplicadas à educação e temas afins. Professora de Educação Básica.

Gilson Batista Machado

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, na linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Especialista em Treinamento Desportivo pela Universidade Veiga de Almeida – UVA. Especialista em Supervisão Escolar e Psicomotricidade pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Atualmente é docente no curso de Educação Física da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia. Atua também como professor de Educação Física em dois cargos na Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Jaqueline Furtuoso Costa

Graduanda em Pedagogia. Bolsista do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). quelinha123@hotmail.com.br

Julian Mauhs

Possui graduação em Ciências Habilitação Biologia Licenciatura Plena pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1995) e mestrado em Diversidade e Manejo de Vida Silvestre pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2002); graduando do curso de Engenharia Cartográfica e de Agrimensura na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tem experiência na área de Botânica, com ênfase em Taxonomia de Fanerógamas e Fitossociologia; tem experiência em trabalhos na área de Arqueologia; Professor de Educação Básica.

Juliane Maria Puhl Gomes

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1998) e mestrado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2001). Atualmente é professora titular da Universidade Luterana do Brasil, atua nos Cursos de Graduação em História (presencial e EAD) e Pedagogia (presencial) , é Coordenadora e professora do Pós-Graduação em História - EAD, Coordenadora Adjunta do Curso de História (Canoas). Atua na área de Educação Patrimonial. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: arqueologia, pré-história do RGS, populações indígenas, práticas de ensino de História, educação patrimonial e história.

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Graduada em Direito e história pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, ciências sociais e geografia pela ULBRA, mestrado e doutorado em História da América Latina pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2002), Mestrado em geografia (2015) sendo Doutoranda em Geografia pela UFSM. Docente do Mestrado Profissionalizante em Ensino de História PROFHIST da UFSM e do PPGHIS-UFMT. Professora adjunta da UFSM lotada no departamento de metodologia do ensino.

Lyvia Fernanda Leal

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Licenciada em Educação Física pela Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC. Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário do Triângulo - UNITRI. Especialista em Fisiologia do Esporte: Treinamento e Performance pelo Instituto Passo 1. Especialista em Exercício Físico e Treinamento Esportivo para Grupos Especiais pelo Instituto Passo 1. Especialista em Psicomotricidade e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Atualmente é docente no curso de Educação Física da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia. Atua também como professora efetiva na rede estadual e municipal de ensino.

Maria Thaís de Oliveira Batista

Mestre em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ-2017). Possui especialização em Docência de Ensino Superior (IESMIG-2015) e graduação em Pedagogia (UFMG-2014). Atualmente é docente da Universidade Federal de Campina Grande (UAE/CFP/UFMG).

Nágilla Regina Saraiva Vieira

Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2017). Possui experiência nas áreas de Saúde Mental, Saúde do Trabalhador, Formação Docente e Grupos. Atuou como psicóloga no campo da Psicologia Social do Trabalho com foco na Saúde do Trabalhador e no campo da Psicologia Escolar e Educacional com foco na Formação de Professores. Atualmente, se dedica à pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional com ênfase na Formação e Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior. E-mail: nagillavieira@gmail.com

Petuccia Fagundes Brunelli

Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atuou como professora substituta na Escola de Educação Básica – ESEBA da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Foi coordenadora do programa Sesi Ginástica na Empresa. Atualmente é docente no curso de Educação Física da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia – FUPAC.

Raimunda de Fátima Neves Coêlho – UFCG

Professora Associada II da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Doutora em Medicina e Saúde pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais – GIEPELPS/CNPq (Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Sociais UFCG/CNPq). Membro do Conselho Editorial da Revista de Pesquisa Interdisciplinar- RPI da UFCG.

Simone Cléa dos Santos Miyoshi

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, FACHED-UFU, na linha de História e Historiografia da Educação, Mestre pela mesma instituição e linha de pesquisa. Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE-UNICAMP, e Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana MACKENZIE e Distúrbios de Aprendizagem pela Faculdade de Medicina da FM-ABC. Atuou como coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Santo André nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos programas de formação continuada de professores da rede e como professora das séries iniciais. Atualmente pesquisa a história da educação brasileira relacionada as questões de gênero e arte, bem como, a representação de leitores nas fontes imagéticas do XIX e XX.

Vilma Aparecida de Souza

Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal/FACIP-UFU. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Atua principalmente nas seguintes áreas: Estado, Políticas e Gestão da Educação – Políticas de inclusão e educação especial - Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias (GEPI) da FACIP/UFU.

Viviane Prado Buiatti

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia (área de concentração: Desenvolvimento Humano e Aprendizagem) e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). É docente efetiva da Universidade Federal de Uberlândia- Instituto de Psicologia, professora formadora e pesquisadora do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos e docente do Curso de Especialização em Educação Especial da Faculdade de Educação (UFU). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

