

CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISA E DEBATES CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO

POLÍTICAS, PRÁTICAS E DIVERSIDADE



ORGANIZADORES

Luciana Leandro da Silva
Dalila Castelliano de Vasconcelos



CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISA E DEBATES CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO

POLÍTICAS, PRÁTICAS E DIVERSIDADE

Luciana Leandro da Silva
Dalila Castelliano de Vasconcelos
(Organizadoras)



Campina Grande - PB
2024

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – EDUF CG
atendimento@editora.ufcg.edu.br

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho
Reitor

Prof. Dr. Mario Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata
Vice-Reitor

Prof. Dr. Bruno Medeiros Roldão de Araújo
Diretor EDUF CG

Michele Ramos Silva
Revisão

Michele Ramos Silva
Diagramação

João Vitor Pereira da Silva
Capa

Ângela Albino
Arte da Capa

CONSELHO EDITORIAL

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro Costa Rego (CTRN)
José Wanderley Alves de Sousa (CFP)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Mário de Sousa Araújo Filho (CEEI)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Andréa Maria Brandão Mendes de Oliveira (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino Nascimento (CH)
Saulo Rios Mariz (CCBS)
Valéria Andrade (CDSA)

S115 Contribuições de pesquisa e debates contemporâneos em educação:
políticas, práticas e diversidade [recurso eletrônico] Luciana Leandro da
Silva, Dalila Castelliano de Vasconcelos (organizadoras). – Campina
Grande: EDUF CG, 2024.
461 p. : il. color.

E-book (PDF)
ISBN 978-85-8001-306-1

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Política Educacional. 4. Práticas
Educativas. 5. Diversidade. I. Silva, Luciana Leandro da. II. Vasconcelos,
Dalila Castelliano de. II. Título.

CDU 37.014

APRESENTAÇÃO

O presente *e-book* é fruto de um trabalho colaborativo entre a Linha 1 - História, Política e Gestão Educacionais, e a Linha 2 - Práticas Educativas e Diversidade, que integram o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG).

Trata-se de uma produção que reúne estudos e pesquisas de estudantes egressos do PPGEd/UFCG em coautoria com seus respectivos orientadores e que, em alguns casos, contam com a colaboração de professores-pesquisadores de outras instituições do país. O livro reúne, ao todo, 18 textos assinados por 33 autores diferentes, trazendo debates contemporâneos de enorme interesse para pensarmos os desafios da educação na atualidade.

Os capítulos estão organizados de acordo com a proximidade das temáticas e de seus objetos de estudo: a primeira parte, intitulada *debates contemporâneos sobre direito à educação*, traz produções acerca da luta pelo direito à educação do campo, do financiamento da educação infantil, das políticas federais emitidas no período da pandemia de Covid-19 e das políticas sociais brasileiras no contexto neoliberal.

A segunda parte, *debates contemporâneos sobre formação de professores/as e carreira*, traz textos que tratam do programa Residência Pedagógica, das concepções de formação de professores e das raízes europeias da educação física, bem como da política de remuneração variável vigente no estado da Paraíba.

A parte III trata de *debates contemporâneos sobre políticas de avaliação e empresariamento da educação* com quatro capítulos que abordam o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem de

Campina Grande (PB) e seus impactos na gestão e no trabalho docente, sobre as políticas educacionais e a gestão por resultados na cidade do Crato/Ceará e sobre a reconfiguração dos limites entre as políticas públicas educacionais e o setor empresarial.

Finalmente, a parte IV aborda *debates contemporâneos sobre práticas educativas e diversidade*, com textos que tratam desde o processo de inclusão de crianças com deficiência e dos registros históricos sobre a educação de surdos em Campina Grande, até as práticas antirracistas, o gênero debate na educação básica e a formação de mediadores de leitura.

Organizado por professoras/autoras representantes de ambas as Linhas do PPGEd/UFCG, este livro visa compartilhar com toda a sociedade o conhecimento produzido através das pesquisas desenvolvidas pelo coletivo discente e docente do PPGEd/UFCG, mostrando a importância da inserção regional e nacional Programa, contribuindo para a sua consolidação e fortalecimento, bem como para a função social da universidade pública.

Agradecemos a todos os autores que submeteram seus textos, aos colegas do PPGEd/UFCG que contribuíram na avaliação, bem como à Michelle Ramos Silva, pelo trabalho de revisão geral da obra. Agradecemos também às colegas Emília Peixoto Vieira, da Universidade Estadual do Sul da Bahia, que se dispôs a fazer o prefácio da obra, e Ângela Albino, da Universidade Federal da Paraíba, por ceder sua arte e embelezar a capa deste livro.

Esperamos que este *e-book* desperte reflexões aprofundadas sobre os desafios da educação brasileira e convidamos todos/as aqueles/as que se propõem a defender a educação na perspectiva do direito e da justiça social a estabelecerem um diálogo crítico acerca dos assuntos abordados.

As organizadoras
Campina Grande-PB, outubro de 2024

PREFÁCIO

Foi com grande satisfação que aceitei o convite para prefaciar esta obra intitulada “Contribuições de pesquisa e debates contemporâneos em educação: políticas, práticas e diversidade”, pelo fato de entender a importância da divulgação do conhecimento gerado por pesquisadores e pesquisadoras. Este *e-book* é resultado das produções dos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e destaca o trabalho coletivo e compartilhado por várias mãos, o que é refletido nas suas quatro partes, cada uma abordando temáticas diversas que convergem para o direito à educação.

Os trabalhos apresentados expressam rigoroso cuidado com o desenvolvimento da pesquisa, desde a construção do quadro teórico-metodológico até a formulação de hipóteses e análise crítica e responsável dos dados. A qualidade das investigações demonstra a importância dos grupos de pesquisas e das atividades desenvolvidas no âmbito da pós-graduação brasileira para o avanço do conhecimento científico e para a formação acadêmica de quadros especializados.

Os resultados das pesquisas oferecem reflexões valiosas sobre temáticas complexas, contribuindo para a melhoria da qualidade socialmente referenciada da educação com descobertas significativas. Trata-se de estudos que mostram a complexidade e a importância das políticas educacionais para o desenvolvimento de uma sociedade justa, igualitária, inclusiva, equânime e com respeito às diversidades.

O lançamento deste e-book se dá em um momento importante do país, marcado pela busca por recuperar políticas educacionais perdidas ou deturpadas em governos autoritários e nefastos. Ademais, diante da ausência de política governamental eficaz para mitigar os impactos da

pandemia de Covid-19 na Educação e baixíssimo investimento financeiro e político, estudos como o deste coletivo tornam-se imprescindíveis. O contexto atual exige a edificação de um projeto de educação que, como política de Estado, assegure a universalização da educação, superando processos históricos e políticos que acarretaram profunda desigualdade no acesso à educação, caracterizada principalmente por diferenças de classe, raça, gênero e localização regional.

Esta produção coletiva de pesquisas, ao problematizar a educação brasileira, com foco especial no Estado da Paraíba, fornece dados, metodologias e análises que contribuem para o debate sobre decisões políticas e pedagógicas, o que certamente perspectiva o enfrentamento das desigualdades educacionais da região. Recomendo a leitura deste e-book para quem deseja se aprofundar em uma das diversas temáticas presentes, dada a sua relevância e consistência. A leitura dessa obra certamente proporcionará reflexão e ação.

Emilia Peixoto Vieira
Professora Plena da Universidade Estadual de Santa Cruz –
UESC.
Ilhéus, 08 de outubro de 2024.

SUMÁRIO

Parte I – Debates contemporâneos sobre direito à educação 10

Cenário político e social do campo no Brasil: a luta pelo direito à educação camponesa – 1980/2020
Tiago José Vasconcelos de Farias
Maria do Socorro Silva 11

Diretrizes federais para a educação básica durante a pandemia de Covid-19
Liana Bastos Bezerra
Andréia Ferreira da Silva 33

O financiamento da infraestrutura das instituições de educação infantil nos planos municipais de educação das capitais
Gabriela Oliveira Santos
Joedson Brito dos Santos 63

Política social de educação no contexto neoliberal brasileiro: da Constituição Federal de 1988 ao governo Bolsonaro. Conceitos, conquistas e retrocessos
Valdineri Nunes Ferreira Antônio
Lisboa Leitão de Souza 90

A juventude camponesa assentada: visibilidades e invisibilidades nas pesquisas em Educação
Emmanuel Barbosa da Silva
Maria do Socorro Silva 117

PARTE II – Debates contemporâneos sobre Formação de Professores/as e Carreira 145

| | |
|--|------------|
| Formação de professores e o programa Residência Pedagógica: inventário das teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil (2017-2022) <i>Evelyn Moreira Dias Gonzales</i> <i>Simone Vieira Batista</i> | 146 |
| Concepções de formação docente e de professor em disputa <i>Inácia Roselli de Queiroz Farias</i> <i>Melânia Mendonça Rodrigues</i> | 174 |
| Raízes europeias da educação física e suas repercussões na formação de professores <i>Valesca Daniele de Almeida Santana</i> <i>Melânia Mendonça Rodrigues</i> | 202 |
| Remuneração variável: política de desmantelamento da carreira do magistério público da educação básica da rede estadual de ensino da Paraíba (2011-2018) <i>Marcos Antonio Félix da Silva</i> <i>Melânia Mendonça Rodrigues</i> | 227 |
| PARTE III – Debates contemporâneos sobre políticas de avaliação e empresariamento da educação | 253 |
| Política de Avaliação Externa da Rede Municipal de Campina Grande: uma análise do Sistema de Avaliação Municipal de Aprendizagem e seus impactos na gestão escolar <i>Tatyana Almeida de Abreu Henriques</i> <i>Luciana Leandro da Silva</i> | 254 |
| Política Educacional e gestão por resultados: uma análise a partir do município do Crato/Ceará (2003-2022) <i>Sâmia Maria Lima dos Santos</i> <i>Andréia Ferreira da Silva</i> | 281 |
| O Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem da rede municipal de Campina Grande/PB: uma avaliação imposta | |

Renally Vital da Costa
Luciana Leandro da Silva
Carlos Augusto de Medeiros..... 308

Setor empresarial e políticas públicas educacionais no Brasil:
(Re)configurações dos limites (2014-2023)
Josineide Maria de Oliveira
Andréia Ferreira da Silva..... 331

Parte IV - Debates contemporâneos sobre práticas educativas e diversidade354

A abordagem sócio-histórica e suas contribuições para o processo de inclusão das crianças com deficiência
Adélia Carneiro da Silva Rosado
Katia Benevides Patrício Campos
Karla Alexandra Dantas Freitas Estrela..... 355

Da EDAC à ECIAC: registros históricos sobre a escola de surdos de Campina Grande (PB)
Antonia Luana Demetrio de Souza
Niédja Maria Ferreira de Lima..... 375

Racismo e práticas antirracistas na Educação Infantil
Raiza da Silva Lima
Dalila Castelliano de Vasconcelos
Livia Braga de Sá Costa..... 399

Práticas de oralidade e o gênero debate em contexto de ensino na escola básica
Janne Kely Alves de Andrade
Roziane Marinho Ribeiro 419

Como nascem as flores? A formação leitora dos mediadores de leitura em oficinas da FLIBO
Verônica Melo de Figueirêdo
Fabiana Ramos..... 436

PARTE I

Debates contemporâneos sobre o Direito à Educação

CENÁRIO POLÍTICO E SOCIAL DO CAMPO NO BRASIL: A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO CAMPONESA – 1980/2020

Tiago José Vasconcelos de Farias

Maria do Socorro Silva

Este estudo faz parte da dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais. O objeto da pesquisa consiste em compreender a política de nucleação e o direito à educação *do* e *no* campo, no município de Caraúbas-PB, tendo como objetivo geral analisar as contradições e os desafios da política de nucleação e o direito à educação da população camponesa do município de Caraúbas-PB. Trata-se de um trabalho fundamentado na abordagem qualitativa, com orientação no Materialismo Histórico-dialético.

Dessa maneira, este capítulo tem como finalidade situar o contexto político e social do campo no Brasil, problematizar a política educacional no campo e demonstrar a luta pelo direito à educação escolarizada nos territórios camponeses.

Para compreender esse processo, é necessário abordar condicionantes históricos, políticos e econômicos que permeiam o projeto societário, bem como o modelo de campo e escola que a classe dominante, factualmente, vem impondo às populações camponesas.

Nesse sentido, Fernandes, Cerioli e Caldart (2017) evidenciam que há uma tendência, em nosso país, marcada por exclusões e desigualdades, considerando a maioria da população, que vive no

campo, como a parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade.

No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nessa conformidade, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para esses grupos sociais, a não ser do tipo compensatória à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. Essa visão pode ser evidenciada no atual cenário da Educação no Campo.

CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DO CAMPO: PROJETOS EM DISPUTA

Ao longo da história, a formação socioterritorial do campo brasileiro foi constituída a partir de infindáveis conflitos, sendo permeados pela dominação e exploração, além de muita resistência: de um lado, a prevalência da aristocracia latifundiária e, do outro, camponeses oprimidos. Essa relação contraditória se alicerçou na estrutura socioeconômica, implantada no Brasil, ainda no período colonial, quando prevaleceu o trinômio latifúndio-monocultura-escravatura, condição *sine qua non*, para o exercício do poder, por parte dos senhores de engenho, representantes da sociedade patriarcal brasileira da época, como também para a máxima acumulação de capital a ser remetido à metrópole portuguesa.

Assim, o projeto societário, sucedido nesse período, era fundamentado na concentração de terras, por meio da criação das capitâneas hereditárias¹, as quais, na segunda metade do século XVI,

¹ Eram doadas, por carta de doação, sendo inalienáveis, porém transmissíveis por herança ao filho varão mais velho (daí o nome de capitâneas hereditárias). As terras doadas podiam ser arrendadas ou aforadas, pelo foro ou tributo que entendesse cabível o donatário. Fonte: MENEZES, R. S. de. **Regime patrimonial dos terrenos de**

foram convertidas em sesmarias² pela coroa portuguesa e doadas a membros da alta burguesia, da nobreza, a funcionários administrativos portugueses, a militares e a banqueiros.

Dessa forma, apenas os detentores de capital tiveram acesso a grandes lotes de terra, razão para o surgimento do latifúndio no país, e consequente exploração da força de trabalho – inicialmente, na monocultura canavieira; depois, na criação de gado no nordeste brasileiro e, na mineração, nas Minas Gerais. Tal processo ocorreu, primeiramente, com a escravização dos indígenas e, ao longo dos séculos XVI e XVII, foi substituído pela escravização dos africanos, trazidos por meio do tráfico negroiro.

Regidos pelas leis do capital, os donatários precisavam fazer suas terras produzirem para exportação. Dentro da lógica do modelo agroexportador dependente, do latifúndio e da monocultura, destaca-se a cana-de-açúcar e, posteriormente, a cafeicultura, a pecuária leiteira e a mineração. Ambos os períodos históricos fazendo uso de uma mão de obra escravizada e concentrando ainda mais a propriedade das terras e das riquezas do país.

Durante a fase da posse portuguesa sobre as terras brasileiras, ainda não havia a propriedade privada: a terra em que se produzia e aquilo que se produzia pertenciam à metrópole portuguesa (Silva; Aquino; Silva, 2014).

Com a publicação da Lei de Terras em 1850, a terra se tornou mercadoria a ser adquirida somente com a compra, e a lei passou a ser fonte de renda capitalista. Assim, o capital, antes investido em escravizados, poderia ser investido em terras, mantendo-se os padrões de acumulação dos fazendeiros de café, consubstanciados na

marinha. Jus.com.br. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/5855/regime-patrimonial-dos-terrenos-de-marinha/3>. Acesso em: 10 fev. 2021.

² Títulos legítimos de propriedade, ou seja, documentos jurídicos da propriedade particular da terra. Fonte: MOTA, M. S. Sesmarias e propriedade titulada da terra: o individualismo agrário na América portuguesa. **SAECULUM** – Revista de História, João Pessoa, v. 26, jan./jun. 2012.

propriedade da terra. Assim, conforme Martins (1986, p. 32), “num regime de terra livres, o trabalho tinha que ser cativo, num regime de trabalho livre, a terra tinha que ser cativa”.

Esse fato antecede o fim da escravidão, e parte da mão de obra escrava passa a vender sua força de trabalho aos fazendeiros, permanecendo como moradores ou meeiros nas fazendas. A maioria migra para os povoados e cidades para se fixar nos seus arredores, formando os mocambos e favelas. Desprovidos de qualquer acesso aos direitos sociais, a miséria começa a aumentar de forma intensa no campo e nas cidades.

A implantação do novo regime republicano, especificamente no período da república oligárquica (anos 20 e 30), somente foi possível pela realização de uma ampla, porém frágil, aliança, envolvendo diversas camadas da sociedade brasileira. O principal elo formado foi a aliança triangular entre os setores agrários mais avançados, dentre os quais se destacavam os cafeicultores paulistas, os grupos urbanos emergentes (funcionários públicos, militares, profissionais liberais), que faziam as vezes da opinião pública nacional, e os militares de patentes médias. A esses grupos, ainda se somavam as poucas oligarquias agrárias regionais que não estavam diretamente envolvidas com o moderno Império, tal como a gaúcha, historicamente republicana.

Assim, o setor agrário conservador foi isolado politicamente, tributário do sistema escravista e ainda esperançoso em receber indenização pela perda da propriedade de seus escravizados. Entretanto, o sucesso da consolidação do regime republicano passou a depender dessa instável aliança firmada entre grupos tão pouco coesos, como os latifundiários paulistas e as Forças Armadas.

Com efeito, as classes urbanas passaram a ter maior espaço de atuação política. Até então relativamente alijadas do contato com o poder, tiveram a grande maioria dos ministérios do primeiro governo

republicano. Foi somente no final do século XIX que começou o desenvolvimento industrial no Brasil.

Essa industrialização começou a ocorrer de forma espacialmente descentralizada, mas não tardaria a se concentrar no Centro-Sul. Desde seus primórdios e praticamente até a década de 1950, a indústria têxtil algodoeira foi o principal ramo fabril do país, seguida pela indústria de produtos alimentares.

A grande maioria das firmas nos setores de tecidos, alimentos e bebidas, que formava o núcleo inicial do setor industrial brasileiro, era de propriedade nacional, sobretudo a indústria têxtil. Foi só depois da Primeira Guerra Mundial que empresas estrangeiras começaram, aos poucos, a se estabelecer no país (Ricardio, 2011).

Ao mesmo tempo, o latifúndio voltava à cena do debate nacional, no bojo da discussão sobre a necessidade de desenvolvimento e industrialização. Para Medeiros (2012, p. 448), nesse momento, o termo latifúndio consolidou o sentido que ganhara anteriormente, como “sinônimo de monopólio da terra, atraso tecnológico e relações de trabalho marcadas pela dependência pessoal e pela exploração. Tornou-se o símbolo de um atraso que deveria ser superado”. Conforme essa autora,

É contra essa figura que se voltaram as organizações que falavam em nome dos trabalhadores do campo (associações de lavradores, Ligas Camponesas e, já no início dos anos 1960, sindicatos), propondo a Reforma Agrária, uma legislação trabalhista e a regulamentação das formas de acesso temporário às terras, como é o caso da parceira e do arrendamento (Medeiros, 2012, p. 448).

Os conflitos por terra e por direitos se ampliaram, permanecendo o latifúndio como símbolo de relações de exploração e opressão. Após

o golpe militar de 1964, o termo latifúndio, no entanto, ganhou uma definição legal, por força do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), lei que, pela primeira vez, estabeleceu os parâmetros da Reforma Agrária no Brasil:

O Estatuto da Terra classificou os imóveis rurais em quatro categorias, de acordo com o seu tamanho em termos de módulos rurais (unidade de medida, em hectares, que buscava exprimir a interdependência entre a dimensão, a situação geográfica dos imóveis rurais e a forma e as condições do seu aproveitamento econômico) minifúndio, latifúndio de extensão, latifúndio de exploração, empresa (Alentajano, 2012, p. 481).

Nesse contexto, é iniciado o processo de modernização conservadora da agricultura brasileira, que, para Guimarães (1977, p. 3),

[...] a ‘estratégia de modernização conservadora’, assim chamada, porque, diferentemente da reforma agrária, tem por objetivo o crescimento da produção agropecuária mediante a renovação tecnológica, sem que seja tocada ou grandemente alterada a estrutura agrária.

A agricultura brasileira sofreu profundas transformações, envolvendo os mais diversos aspectos, como relações de trabalho, padrão tecnológico, distribuição espacial da produção, relações intersetoriais – com a formação do complexo agroindustrial ou dos complexos agroindustriais –, inserção internacional e padrão de intervenção estatal – o denominado agronegócio.

Assim, a modernização da agricultura brasileira não pode ser compreendida sem a indução do Estado, pois este criou as condições

para a internalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura, sendo um sistema de pesquisa e extensão, voltado para impulsionar o processo de modernização e as condições financeiras para viabilizar esse processo. Portanto,

O que é inegável é que a modernização produziu a ampliação da concentração da propriedade, da exploração da terra e da distribuição regressiva da renda, ou seja, ampliou a desigualdade no campo brasileiro, ao permitir que os grandes proprietários se apropriassem de mais terras e de mais riqueza em detrimento dos trabalhadores rurais, dentre os quais avançou a proletarização e a pauperização (Alentajano, 2012, p. 480).

É nessa circunscrição de subalternização que o Estado capitalista procura reduzir o conceito de território à ideia de espaço físico unidimensional a ser explorado por meio da lógica acumulativa de recursos financeiros e materiais, retirando desse universo aspectos sociais, como identidade, pertencimento, diversidade, dentre outros fatores fundamentais quanto ao seu real conceito. Seguindo essa linha de raciocínio, Santos (1999, p. 8) explicita que

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais do exercício da vida.

Conforme essa assertiva, depreende-se que a constituição do território se assenta em uma relação intrínseca entre fatores históricos,

sociais, políticos, econômicos, identitários e culturais, que transcendem a configuração territorial, proposta pelo sistema capitalista, a qual objetiva exclusivamente o crescimento econômico e expansão dos meios de produção, sem qualquer referência à importância das subjetividades humanas quanto à composição do território usado. Com base nessa ponderação, apresentam-se, a seguir, na Figura 1, distintos elementos que, quando articulados, configuram e dão sentido ao território.

FIGURA 1 – DIMENSÕES PRESENTES NA CONFIGURAÇÃO DO TERRITÓRIO



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Na análise de Haesbaert (2004), o conceito de território se constitui a partir de três dimensões distintas, quais sejam: jurídico-política, cultural e econômica, possuindo as seguintes definições:

Na perspectiva jurídico-política, o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal; na perspectiva cultural prioriza-se as dimensões simbólicas e

mais subjetivas, onde o território é visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço; e, na perspectiva econômica, é destacada a desterritorialização em sua perspectiva material, como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho (Haesbaert, 2004, p. 18).

Essa tríplice abordagem, proposta por Haesbart (2004), mostra que o território se configura a partir de um conjunto de nuances materiais e imateriais, e que estas se expressam nas dimensões jurídico-política, culturalista e econômica; todavia, a perspectiva jurídico-política é sempre mais enfatizada, pelo fato de concentrar referências, como: estado-nação, fronteiras políticas e limites político-administrativo, enquanto a cultural se detém ao lugar, ao cotidiano, à identidade, à alteridade social e ao simbólico, já a economia contempla a divisão territorial do trabalho, as relações de produção e a classes sociais.

Nesse sentido, torna-se oportuno destacar que o conceito de território não pode ficar especificamente circunscrito ao poder estatal, conforme recorrentemente vem acontecendo. É de suma relevância evidenciar que os aspectos sociais, políticos, humanos e identitários têm grande importância na constituição dessa concepção.

Convém evidenciar que, perante as constantes transformações, decorrentes do modo de produção capitalista, o capital se converte no principal agente de definição e redefinição das relações de poder no cerne do território. Logo, passa a ser campo de expropriação e exploração para intensificar o desenvolvimento econômico e garantir o processo de acumulação de riqueza.

No Brasil, a concentração de terra, aliada ao domínio técnico científico, tem sido a base para a acumulação de riqueza por parte dos detentores do capital, ocasionando na consequente subalternização do

camponês. Assim, ao trabalhador do campo, além de ter sido negada a posse da terra, impossibilitou-se também do acesso a direitos básicos, inclusive, o direito à educação.

Essa realidade, marcada por opressão e negação, vitalizada no campo brasileiro, será destacada a seguir, com enfoque para a atuação do Estado brasileiro frente à efetivação de políticas educacionais para as camadas subalternizadas.

A ATUAÇÃO DO ESTADO PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO

Historicamente, a educação escolar no Brasil foi posta enquanto exclusividade da população urbana, especificamente da elite. Dessa forma, para os povos do campo, esse direito era percebido incongruente às suas realidades, visto que o rural era percebido tão somente como espaço de produção agrícola, desconsiderando-se a diversidade territorial, as relações sociais, culturais e com a natureza, fenômenos basilares na construção da identidade dos sujeitos campesinos.

Somente a partir da década de 1930, o Brasil passou a adotar modelos de educação, ligados ao projeto de modernização e desenvolvimento do país, a partir da orientação do capitalismo industrial, que trazia a industrialização, a urbanização e a mecanização da agricultura como estratégica para que isso pudesse ocorrer (Ribeiro, 1993; Silva, 2000).

Os discursos predominantes sobre o rural e o urbano no Brasil foram marcados por uma visão dicotômica, que coloca essas realidades como uma negando a outra. Nessa perspectiva, o rural está sempre associado ao agrícola, atrasado, e o urbano ao industrial, moderno. Segundo Silva (2000), o campo passa para um plano secundário nas políticas do Estado, iniciando-se, então, um processo

de adequação econômica e ideológica na mentalidade urbana, como forma de adequação ao desenvolvimento capitalista do país.

Nesse período, emerge o discurso do ruralismo pedagógico, como reação entre os educadores(as) do movimento dos pioneiros da Educação, os quais, fundamentados no ideário da Escola Nova³, colocavam na escola a tarefa de solucionar a situação de miséria em que viviam os(as) camponeses(as), visto que atribuíam a uma questão predominantemente cultural a responsabilidade para realizar uma mudança no campo, o que evitaria o êxodo rural em curso.

Como solução, esse discurso defendia uma educação voltada à realidade rural, para preparar esses sujeitos para o trabalho agrícola e a permanência na terra, tomando a atividade das crianças e adolescentes no centro de suas ações pedagógicas (Silva, 2000).

Todavia, essa concepção de educação nunca foi posta em prática – ao invés disso, a escola se voltou para a educação que prepara para o trabalho urbano, atendendo aos interesses do mercado capitalista. A resposta do governo brasileiro para essa situação, a partir do início da década de 1950, sob a influência norte-americana⁴, foi a elaboração de campanhas e projetos para formação das professoras(es), atividades sanitárias e produtivas para integrar o campo ao projeto desenvolvimentista e urbanizante nacional, além da construção das “Escolas Típicas Rurais”⁵ principalmente, no Centro Sul do Brasil.

³ Movimento pedagógico originário da Inglaterra e largamente difundido nas democracias liberais da Europa e dos Estados Unidos. Propõe uma pedagogia centrada nas diferenças individuais, na experimentação e nos métodos e processos de ensino a partir da psicologia.

⁴ Segundo Paiva (1985), a inspiração norte-americana influenciou as diferentes instituições que surgiram no campo, principalmente a partir da década de 1950; dentre estas, a Extensão Rural e as escolas que começaram a ser construídas no campo.

⁵ Segundo Paiva (1985), essas escolas consistiam em uma sala de aula, a casa da professora, uma área coberta, sanitário e um terreno para o desenvolvimento de atividades agrícolas. Essas escolas foram construídas com verbas do FNEP, passando geralmente pelo critério da negociata para beneficiar políticos e fazendeiros, e não por estudos da demanda das comunidades.

A ausência de uma política específica para a educação rural acarretou esse funcionamento precário, pois “ficava a cargo de particulares e da comunidade a construção ou improvisação de prédios para funcionamento das escolas” (Silva, 2000, p. 16).

Somente no final da década de 1960 começam a ser construídas, na região nordeste, as “Escolas Isoladas”⁶, inicialmente, nas terras dos senhores de engenho e fazendeiros. Além disso, a responsabilidade de prover o local, a mobília e os materiais didáticos quase sempre era do docente, o que efetivou a precariedade desses estabelecimentos, pela falta de recursos.

Estudos de Gonçalves (2015) demonstram que, entre as décadas de 1970 e 1980, a profissão docente, no contexto rural nordestino, foi influenciada por um conjunto de fatores, dos quais podemos destacar as exigências e as possibilidades de formação para atuação na escola rural, por meio de uma diversidade de programas, como: o Programa de Assistência Educacional aos Municípios (PROMUNICÍPIO); o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE); o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC); o Programa de Expansão e Melhoria da Educação EDURURAL-NE (EDURURAL), dentre outros.

Esses programas congregaram finalidades bem distintas, mas com um campo de atuação devidamente demarcado, que foi o meio rural brasileiro.

Diante desse panorama, Silva (2000) destaca a inexistência, ao longo da história, de um sistema educacional de qualidade, que

⁶ Para Bremm (2015), as escolas ou salas multisseriadas são conhecidas, historicamente, como classes rurais isoladas, em que uma única docente ministra simultaneamente, para os alunos de idades e graus escolares diferentes, em uma mesma sala de aula, e sua organização pode variar de acordo com o contexto, ordem demográfica e populacional, sendo que todos ficam reunidos em uma mesma sala, independente de qual ano/série esteja matriculado.

oferecesse Educação Básica⁷, porque, mesmo de forma insatisfatória, o Estado assumiu a responsabilidade do sistema escolar urbano, enquanto, no campo brasileiro, até a década de 1970, os “grupos escolares”⁸ ainda não tinham sido construídos. Quando isso começou a ocorrer, a partir da década de 1980, geralmente foi para realizar um processo de nucleação das escolas isoladas, abarcando uma infraestrutura bem inferior aos primeiros prédios urbanos.

É possível então constatar que tanto o discurso do ruralismo quanto do urbanismo pedagógico possuem pontos em comum, pois colocam as possibilidades de mudança na sociedade na formação docente e na escola, não considerando o contexto capitalista em que se insere a Educação.

Nesse sentido, torna-se oportuno destacar que, por meio de inúmeros e constantes embates, o ensino escolar, mesmo que gradativamente, vem se democratizando, embora no meio rural tal ensino ainda se encontre respaldado numa relação assimétrica entre urbano-rural, dirigente-dirigido, governante-governado.

Para alcançar a superação dessa dicotomia, é necessário o acesso dos(as) camponeses(as) a uma educação crítica, diferenciada e específica, construída a partir do seu contexto, com participação ativa de todos(as) os(as) membros(as) que se encontram inseridos(as) nas comunidades, para que, assim, possam contar com uma formação humana, embasada no princípio da “diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (Brasil, 2010, p. 1).

Diante dessa inferência, acrescenta-se que os avanços e retrocessos da legislação educacional brasileira são marcados pela

⁷ Educação Básica, entendida conforme a Lei nº 9394/96, constituída pela Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional.

⁸ Os grupos escolares, formados pela reunião de várias escolas preliminares, compreendiam uma organização escolar mais sofisticada e racional, que pressupunha um edifício escolar com várias salas de aula.

omissão do Estado, no que diz respeito à garantia do direito à educação para os povos do campo, sempre buscando criar e homologar legislações, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61 – que foi aprovada no ano de 1961, posterior à Constituição de 1934 – que, no art. 31, responsabilizava as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhassem mais de 100 pessoas, a garantir o ensino primário gratuito para os trabalhadores e seus filhos, eximindo-se, assim, da responsabilidade de assegurar a educação básica nos territórios campestres (Coutinho, 2009).

À vista disso, reitera-se que as políticas de educação, geridas pelo Estado brasileiro, irrompem com o propósito de prover as pendências das cidades e das classes dominantes, embasando-se em posicionamentos pedagógicos urbanocêntricos, que procuram, a todo custo, dissipar e/ou fazer da Educação um meio prioritário para a produção de sujeitos(as) dispostos a atender ao poder burguês, emanado da força capitalista em curso. Nessa perspectiva, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013, p. 86) esclarecem que

o capitalismo não significa apenas produção de mercadorias, mas ‘produção’ de indivíduos, de aparatos jurídicos e de aparelhos privados de hegemonia difusores da ideologia dominante. Sob esta ótica, [...] o capitalismo é, acima de tudo, um modo de produção de relações sociais, posto que o poder burguês tem suas bases em um determinado tipo de padrão civilizatório (que de modo algum se limita à produção econômica), de cultura, de modo de vida dos indivíduos.

Assim, o capitalismo impera no sentido lato do termo, não só como produtor de ‘mercadorias’, mas enquanto intensa e extensa fábrica de ‘produção de pessoas’, aos moldes do neoliberalismo, o

qual vem condicionando um cenário histórico de exclusão, desrespeito e omissão de direitos individuais e coletivos, dentre os quais o direito à educação dos povos do campo. Desse modo, a luta por outra forma de organização societária precisa ser o alvo central da sociedade em curso.

De acordo com Mészáros (2008, p. 16), no reino do capital a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez, nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo – em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço” – que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.

Portanto, em uma realidade em que os serviços educacionais são mercantilizados, a educação, direcionada às populações camponesas, vai para um lugar extremamente despercebido, em decorrência desta não possibilitar a geração de lucros, contrariando, assim, os argumentos voltados para a política de nucleação, que prega a necessidade da diminuição de custos com as escolas isoladas; otimização do ensino em escolas maiores, supostamente melhores, do ponto de vista didático-pedagógica e estrutural, fato completamente improcedente, conforme tem sido comprovado por meio de pesquisas nessa área, que vêm revelando a farsa da nucleação.

Considerando essa discussão, retoma-se aqui, de maneira específica e com maior vigor, a intencionalidade do Estado brasileiro, no tocante à política de nucleação como instrumento de precarização para o fechamento das escolas do campo. Convém adiantar que essa prática tem ocorrido a partir de um prisma eminentemente autoritário, desconsiderando e tentando cercear as vozes que ecoam nas

comunidades camponesas afetadas. Essa asserção evoca o pensamento marxiano, quando elucida que

O Estado coloca-se como representante do interesse comum e se atribui a responsabilidade de assegurar a igualdade política, eliminando as distinções sociais que caracterizavam a sociedade feudal, estabelecidas por nascimento, posição social, educação e profissão (Marx, 2005, p. 21).

Contudo, ao mesmo tempo, permite que tais elementos atuem a seu modo, de forma que, “bem longe de acabar com essas diferenças de fato, o Estado só existe sobre essas premissas, só se sente como ‘Estado político’ e só faz valer a sua ‘generalidade’ em oposição a tais elementos” (Marx, 2005, p. 21).

Perante essa afirmação, depreende-se que o indivíduo vive uma fração, ou seja, na sociedade política, é considerado um ser comunitário, um cidadão; já na sociedade civil, é visto enquanto indivíduo privado, sujeito aos interesses impostos pela lógica capitalista.

Diante da discussão apresentada, atesta-se que a política de nucleação, imposta pelo Estado brasileiro, irrompe com a intenção de concentrar recursos, racionalizar custos, negar direitos conquistados, por meio de intensas lutas, inclusive, o direito à educação do e no campo, desconsidera aparatos legais, dentre outros fatores.

Essa política se assenta no viés neoliberal, que tem propagado-defendido, veementemente, a melhoria da qualidade da educação do e no campo, a partir da ampliação estrutural das escolas geograficamente centralizadas, em detrimento do fechamento daquelas de menor porte e mais isoladas. Essa postura gerencialista e economicista desencadeia na transferência de responsabilidades do Estado para os setores vinculados à ordenação capitalista em curso.

Perante essa reflexão, ratifica-se a hegemonia do capital sobre a figura do Estado; este, ao invés de possibilitar amparo aos coletivos humanos, tem exercido o diligente papel de reproduzir a ideologia emanada pelas classes dominantes, fato preponderante para que a educação crítica-transformadora não tenha se tornado acessível a todos, mesmo sendo descrita como direito constitucional. Esse tipo de educação, factualmente, vem se caracterizando como privilégio para poucos, ou seja, para os detentores do capital, ficando, assim, a maioria excluída desse processo, e, de maneira proeminente, as populações assentadas nos territórios camponeses.

Em meio aos fatos apresentados, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013, p. 87) retomam o exposto por Simionatto (2009), quando destacam que o Estado fortalece a subalternidade, ao tomar como indistintas as diferenças existentes entre as classes fundamentais, bem como quando, no intuito de evitar ameaça à ordem existente, busca superar tais diferenças no âmbito das relações jurídicas.

Na sociedade civil, a tarefa empreendida pela classe dominante se direciona no sentido de reforçar o conformismo e de reduzir as classes subalternas aos interesses estritamente econômicos, corporativos.

Essa subalternização do Estado ao capital, guiada pelo viés neoliberal, corporifica-se enquanto principal agente na conservação dessa lógica desigualitária, que se processa entre classes, feito antagônico ao favorecimento de processos educacionais, que possibilitem às massas populares se enxergarem enquanto sujeitos de direitos. Corroborando essa discussão, Gentili (2013, p. 229) evidencia que as premissas neoliberais

atacam a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade

mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias.

Notadamente, observa-se que o neoliberalismo vem intensificando as desigualdades entre os diversos grupos sociais, de modo acentuado sobre aqueles(as) que habitam territórios afastados da circunferência urbana e aqueles(as) dotados(as) de modelos societários distintos, razão para o apagamento sociocultural desses povos e, simultaneamente, para a violação dos direitos constitucionais, conquistados por intermédio de incontáveis lutas.

Tendo em vista o que foi discutido, reafirma-se aqui a precisão do fortalecimento dos constantes embates que vêm ocorrendo há muito tempo, e que, até o presente período, ainda não conseguiram fazer com que o Estado ofereça condições de vida digna para as populações camponesas, o que tem reforçado a necessidade da adequação de uma sociedade cada vez mais competitiva. Diante dos elementos postos, Medici (2007, p. 2) reitera a imprescindível “abolição da propriedade privada e da divisão do trabalho, com o fim de obter a superação de todos os fenômenos alienantes conectados à produção de mercadorias”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões trazidas ao longo deste capítulo tiveram como objetivo central situar o contexto político e social do campo, no Brasil, contextualizando a territorialização do poder hegemônico, que, historicamente, vem dominando a política educacional no país, de modo a impossibilitar a garantia do direito à educação do e no campo.

Nesse cenário, o movimento da Educação do Campo vem encampando diversas lutas em face da necessidade de os povos camponeses serem tratados como sujeitos de direito. Para que isso aconteça, é fundamental superar a visão equivocada, que foi sendo

construída historicamente sobre essas populações, sobretudo no que diz respeito ao acesso a políticas e serviços públicos.

Sendo assim, é nosso interesse, neste debate, problematizarmos a negação do direito à educação escolarizada nas comunidades rurais, tendo em vista que os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) do campo, para se educarem, necessitam sair do seu meio de vivência, submetendo-se às mais inusitadas situações de injustiça e desprezo.

Salienta-se que a ausência da escola, nas comunidades rurais, implica na ampliação do distanciamento e do esquecimento dos poderes públicos, como também na expulsão de famílias camponesas, em razão da falta de condições mínimas de existência nesses territórios.

Perante o exposto, reafirma-se que, no Brasil, a concentração de terra, aliada ao domínio tecnocientífico, tem sido a base para a acumulação de riqueza, por parte dos detentores do capital, e a consequente subalternização do camponês. Assim, ao trabalhador do campo, além de ter sido negado a posse da terra, impossibilitou-se também o acesso a direitos básicos, inclusive, o direito à escolarização em suas próprias comunidades.

Dessa forma, lutar por um outro projeto de sociedade, de campo, de escola, é um ato pedagógico que nos constitui. E o nosso povo há de vencer!

REFERÊNCIAS

ALENTAJANO, P. Modernização Conservadora. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 nov. 2010.

COUTINHO, A. F. **Do direito à Educação do Campo**: a luta continua. Aurora, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 40-48. dez. 2009.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONÇALVES, M. C. **“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”**: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989). 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2015.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro Séculos de Latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

HAESBAERT, R. **Precarização, reclusão e “exclusão” territorial**. Terra Livre, São Paulo, v. 2, n. 23, p. 35-51, 2004.

MARTINS, J. S. **O Cativo da Terra**. 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas. 1986.

MARX, K. **A questão judaica**. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MEDEIROS, L. S. Latifúndio. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde; Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MEDICI, R. **Gramsci e o Estado**: para uma releitura do problema. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, n. 29, nov. 2007.

Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-pt&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação brasileira**: a organização escolar. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

RICARDIO, L. A modernização conservadora da agricultura brasileira, agricultura familiar, agroecologia e pluriatividade: diferentes óticas de entendimento e de construção do espaço rural brasileiro. **Cadernos de Desarrollo Rural**, v. 8, n. 67, p. 231-249, 2011.

SANTOS, M. **Dinheiro e Território**. São Paulo: Universidade São Paulo, 1999.

SILVA, M. S. **Os saberes do professorado rural**: construídos na vida, na lida e na formação. 2000. 213 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Recife, 2000.

SILVA, J. I.; AQUINO J. E.; SILVA, C. N. M. A origem do latifúndio e as consequências de sua consolidação. **Geo Temas**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, v. 4, p. 53-56, jan./jun. 2014.

VASCONCELOS, K. E. L.; SILVA, M. C. S.; SCHMALLER, V. P. V. (Re) visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. **Katálisis**, Florianópolis, v. 1, p. 82-90, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802013000100009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2021.

DIRETRIZES FEDERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 (março/2020 a março/2022)

*Liana Bastos Bezerra
Andréia Ferreira da Silva*

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG), que investigou as políticas educacionais instituídas pelo governo do estado da Paraíba, com ênfase no ensino médio, no período pandêmico de março de 2020 a março de 2022, além de suas contribuições e limitações para a garantia do direito à educação⁹.

No final do ano de 2019, foi identificado um novo vírus, o SARS-Cov-2, na cidade de Wuhan, na China, capaz de provocar uma síndrome respiratória grave, que ficou conhecida como COVID-19. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou pandemia, para que todos os países adotassem as medidas necessárias para conter o avanço da doença, em virtude da letalidade e da alta capacidade de propagação do vírus.

No Brasil, o primeiro caso da doença foi diagnosticado em 26 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020a). Em 04 de abril de 2024, a doença já

⁹ As políticas adotadas na Rede Estadual de Ensino da Paraíba durante a pandemia de covid-19: afirmação ou negação do direito à educação? Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/9/94/Dissertacao_26_05_versao_final_Liana_Bastos_todas_as_assinatura.pdf. Acesso em: 1 de maio de 2024.

havia provocado 711.380 óbitos e mais de 38 milhões de casos registrados de contaminação (Brasil, 2024a).

A única medida capaz de conter a letalidade do vírus foi a imunização massiva da população mundial, iniciada no final do ano de 2020, após a corrida de cientistas do mundo inteiro para o desenvolvimento de vacinas eficazes contra a doença. A primeira vacina aplicada no mundo foi a Pfizer-BioNTech, ministrada, pela primeira vez, em 8 de dezembro de 2020, no Reino Unido (Castellar, 2021). Entretanto, é relevante destacar que nem todos os países do mundo tiveram acesso imediato à vacina e na quantidade necessária para a imunização da população.

Após o surgimento do vírus e a identificação da COVID-19, as maiores preocupações da população mundial consistiram na ausência de um medicamento eficaz no combate aos sintomas, na escassez de equipamentos de proteção individual (EPI), a exemplo das máscaras, e na inexistência de uma vacina que pudesse prevenir o contágio.

Na tentativa de conter a propagação da doença, diversas medidas foram recomendadas, como a realização de testagem ampla da população, o confinamento e distanciamento social, o uso de máscaras, a higienização constante das mãos, dentre outras. A fim de atender à recomendação de confinamento e distanciamento social, diversos sistemas e redes de ensino do mundo e do país determinaram a suspensão imediata das aulas presenciais. Nesse momento, os sistemas e redes de ensino buscaram se organizar para dar prosseguimento aos processos de ensino-aprendizagem, mesmo no contexto de fechamento das escolas.

No Brasil, no período pandêmico, a Presidência da República foi ocupada por Jair Bolsonaro (Partido Liberal), que assumiu uma postura negacionista da pandemia e da própria ciência, minimizando os efeitos nocivos da doença para todos. Tal postura levou à tomada

de decisões pelo governo federal, que retardou o enfrentamento da pandemia, tanto no âmbito da saúde quanto da educação.

Compreendendo os desafios enfrentados pelo setor educacional, durante a crise sanitária mundial, gerada pela COVID-19, o presente trabalho analisa as principais diretrizes emanadas pelo governo federal para esse setor, durante o período de março de 2020 a março de 2022, considerando as especificidades da pandemia da COVID-19.

O período pesquisado corresponde ao lapso temporal, em que a maioria das escolas esteve fechada, realizando atividades de ensino-aprendizagem não presenciais, de forma que, no início do ano de 2022, a maioria dos sistemas iniciou a transição do ensino remoto para o híbrido. Para alcançar o objetivo deste estudo, foram adotados os seguintes instrumentos metodológicos: a revisão bibliográfica e a análise de documentos. De acordo com Gil (2008), quase todos os estudos precisam realizar algum tipo de investigação sobre a literatura produzida, relativa ao tema, porém, existem pesquisas que utilizam somente esse recurso metodológico.

A importância da revisão bibliográfica em pesquisas se relaciona à aproximação da pesquisa com o estado da arte sobre o tema estudado. Assim, buscou-se artigos em revistas científicas, livros, dissertações e teses que tratassem sobre o tema da educação básica durante a pandemia da COVID-19. A princípio, considerando a novidade do tema, não foram encontradas tantas fontes disponíveis. No entanto, no decorrer dos meses, após a eclosão da pandemia, diversos pesquisadores se dedicaram ao tema. Com efeito, a literatura foi se tornando mais farta.

A análise documental, segundo Evangelista (2012, p. 1), tem por fonte “qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sites* e outros”. Sabendo que o presente estudo se enquadra na perspectiva de um estudo de política educacional, a autora considera que esses

documentos configuram fontes primárias e são constituídos por “leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos” (Evangelista, 2012, p. 1). Na presente pesquisa, a fonte principal de informações consistiu em documentos emitidos/elaborados pelo governo federal, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Poder Legislativo Federal, como pode ser visto no Quadro 1.

QUADRO 1 – DOCUMENTOS FEDERAIS EMITIDOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO (MARÇO DE 2020 A MARÇO DE 2022)

| Document o | Data da publicação | Ementa |
|-------------------------------------|-------------------------------|--|
| 1. Medida Provisória n.º 934 | 01/04/2020 | Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 |
| 2. Parecer CNE/CP n.º 5 | 28/04/2020 | Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. |
| 3. Parecer CNE/CP n.º 11 | 07/07/2020 | Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. |
| 4. Lei n.º 14.040 | 18/08/2020 | Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. |
| 5. Resolução | 10/12/2020 | Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º |

| | | |
|------------------------------------|-----------|---|
| CNE/CP n.º 2 | | 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade, reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. |
| 6. Resolução CNE/CP n.º 2 | 5/08/2021 | Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. |

Fonte: Elaborado pelas autoras em consulta ao site da Casa Civil e do CNE.

O presente capítulo está organizado em quatro seções. A primeira contempla esta introdução, que faz uma apresentação geral do tema pesquisado, seu recorte temporal (março de 2020 a março de 2022) e os instrumentos de coleta utilizados. A segunda seção apresenta uma importante mediação do tema pesquisado, que é o posicionamento negacionista do titular do governo federal na época, o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, e dos ocupantes do primeiro escalão do governo. A terceira seção aborda os principais instrumentos normativos que emanaram da instância federal, no que diz respeito à educação básica, durante o lapso temporal de março de 2020 a março de 2022, que foi o período mais crítico da pandemia da COVID-19, discutindo suas limitações e contradições, tendo em vista as demandas urgentes, requeridas para o combate da pandemia e da manutenção das atividades de ensino, mesmo que no formato remoto. Por fim, as considerações finais do capítulo, elaboradas com base nos resultados obtidos.

O POSICIONAMENTO DO GOVERNO BRASILEIRO APÓS A ECLOSÃO DA PANDEMIA DA COVID-19

Após a chegada ao Brasil do SARS-CoV-2, em fevereiro de 2020, a população brasileira aguardou ansiosa pelos pronunciamentos e orientações do governo. Mesmo diante da gravidade e dos óbitos que a doença provocava nos diversos países do mundo, o então presidente da República, Jair Bolsonaro, chegou a afirmar, em entrevista, que a COVID-19 não passava de uma “gripezinha” (Camarotti, 2020). Tal afirmação já denotava o posicionamento negacionista, adotado pelo governo brasileiro, durante todo o período pandêmico.

Ao longo de toda a pandemia, o governo federal demonstrou que não existia um plano de enfrentamento à doença, embasado em evidências científicas. Para Miranda (2021), um indicativo dessa ausência de planejamento para a saúde foi a troca de ministros da Saúde por quatro vezes durante a pandemia, inclusive, com a entrada de ministros sem qualquer preparo para o cargo, a exemplo do atual Deputado Federal Eduardo Pazuello (Partido Liberal).

Durante o governo Bolsonaro, a constante troca de ministros da Saúde denotou o rechaço a quaisquer medidas que se afastassem da concepção negacionista do presidente, culminando com a substituição do titular da pasta. Em grande medida, causada pela incompetência do governo federal, assistiu-se, no país, durante a pandemia da COVID-19, a consolidação de uma necropolítica¹⁰, com pico de 3.000 mortes ao dia, no mês de abril de 2021 (Fiocruz, 2022).

¹⁰ O conceito de necropolítica foi desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe e diz respeito a uma política de despreocupação com as vidas perdidas, em prol da economia e de outros interesses que possam permear os meandros da política. Trata-se de uma política de promoção da morte. Para Piza (2022, p. 134), durante a pandemia, “com mais de 610.000 mortos, no Brasil, estamos presenciando um genocídio que é fruto de um conjunto de ações articuladas e inarticuladas do Estado brasileiro de longa data, e nos tornamos um dos casos mais exemplares de necropolítica”.

De acordo com Bezerra (2022), os estados da Região Nordeste se pautaram em orientações do Comitê Científico de Apoio ao Combate do Novo Coronavírus (COVID-19), instituído pelo Consórcio Nordeste. As diretrizes, oriundas do referido Comitê, eram baseadas em evidências científicas e orientavam as decisões dos governos estaduais, insatisfeitos com o viés negacionista do governo federal.

De acordo com Mota, Pimentel e Oliveira (2023), diversas falas de Bolsonaro provocaram desordem informativa durante a pandemia, chegando a proferir, de março de 2020 até janeiro de 2021, 1.014 informações inverídicas ou distorcidas sobre o coronavírus e o combate à pandemia.

Em todas as oportunidades, o então presidente da República indicava um “tratamento preventivo” para a COVID-19, com medicamentos, como: ivermectina e hidroxicloroquina, reconhecidamente ineficazes para essa finalidade pela ciência (UFMG, 2021). Ele chegou, por diversas vezes, a desaconselhar o distanciamento social e o uso de máscaras, quando essas eram as únicas armas de que se dispunha para controlar minimamente a propagação do vírus.

Quando, finalmente, iniciou-se a produção de vacinas contra a doença, no final do ano de 2020, o governo brasileiro, de forma criminosa, retardou o quanto pôde as negociações para a aquisição de vacinas e insumos para sua produção com os laboratórios responsáveis, transformando a discussão acerca da vacinação em um debate político¹¹, colocando sob suspeita a segurança e a eficácia das

¹¹ Fleury e Fava (2022) apontam que houve uma politização em torno do debate sobre a aquisição de vacinas contra a COVID-19 no país. De um lado, se posicionou o governador de São Paulo, João Dória, que anunciou investimentos na produção da vacina Coronavac, por parte do Instituto Butantan, vislumbrando uma possível candidatura à Presidência da República nas eleições seguintes. De outro lado, se posicionou Jair Bolsonaro, com um discurso que colocava em descrédito a eficácia e a segurança das vacinas, anunciadas até o momento; tudo isso com o intuito de enfraquecer politicamente a possível candidatura de João Dória. O governo federal, de

vacinas até então desenvolvidas. Para Mota, Pimentel e Oliveira (2023, p. 327), Bolsonaro

utilizou-se de meios de comunicação de ampla repercussão e até de espaços de pronunciamento oficial para incitar a população contra a vacinação, descreditou a imprensa que publicava notícias que iam contra o que ele discursava e, recorrendo a argumentos infundados e baseados em ideologias políticas e pessoais, promoveu a hesitação vacinal de parte da população.

As ações e omissões do ex-presidente Jair Bolsonaro e dos integrantes do seu governo foram investigadas pela CPI da COVID-19, instaurada pelo Senado Federal, em abril de 2021, cujo relatório recomendou o indiciamento de 78 pessoas físicas e duas pessoas jurídicas. Recomendou-se, inclusive, o indiciamento do ex-presidente Jair Bolsonaro, considerado incurso em diversos crimes, inclusive, crimes de responsabilidade (Brasil, 2021c).

De acordo com Ventura et al. (2024), a Procuradoria Geral da República (PGR) solicitou o arquivamento de todas as dez petições criminais, que se originaram da CPI da COVID-19, as quais tentavam responsabilizar criminalmente pessoas que praticaram crimes contra a saúde pública durante a pandemia. O que se pode inferir disso é que, mesmo diante da seriedade das condutas praticadas por Bolsonaro e seus asseclas, a responsabilização pelos crimes até agora não aconteceu e nem tem dado sinais de que poderá acontecer, demonstrando a complexidade da impunidade da justiça brasileira quando o assunto é responsabilizar agentes políticos.

forma tardia, somente foi iniciar as negociações para aquisição de vacinas quando constatou que seu posicionamento estava enfraquecendo sua popularidade.

Mesmo diante do desinteresse do governo federal, no período pandêmico, na produção e promoção da vacinação contra a COVID-19, foi somente com a vacinação massiva da população nacional que o contágio e as mortes por COVID-19 puderam ser controlados.

No que diz respeito à atuação do Ministério da Educação (MEC), durante a pandemia, é relevante destacar a celeuma em torno da suspensão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no ano de 2020. O então ministro da Educação, Abraham Weintraub (Partido da Mulher Brasileira), desconsiderando o contexto de crise sanitária, a quantidade de óbitos e contaminados e as desigualdades socioeconômicas que impactaram significativamente a desigualdade educacional, negou, por diversas vezes, o adiamento da prova, que a princípio estava marcada para o mês de novembro de 2020, sob o argumento de que “a vida não pode parar”.

O ministro chegou a afirmar, em entrevista à CNN Brasil (2020), que “o Enem não é feito para corrigir injustiças sociais, é para selecionar as melhores pessoas para serem os melhores médicos” (CNN Brasil, 2020, *ipsis litteris*). Com essa afirmação, profundamente elitista, o gestor de uma das principais pastas do governo federal demonstrou total desconhecimento da finalidade do ENEM, que foi instituído em 1998 para avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao final da educação básica e, após uma reformulação no ano de 2009, passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior em diversas instituições públicas (Brasil, 2024b).

Em virtude do posicionamento de entidades engajadas na luta estudantil, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubex) e a Federação de Sindicatos de Professores e Professoras do Magistério do Ensino Superior e do Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (Proifex), a aplicação das provas do ENEM foi adiada para janeiro de 2021 (Poizzer; Neuhold, 2021), período que coincidiu com a segunda

onda de casos da COVID-19 no país, provocada pela variante Gama. Frente a isso, o ENEM 2020 obteve o maior registro de abstenções de sua história, com 3.052.633 ausências, o equivalente a 55,3% do total de inscritos (Calcagno; Pinheiro, 2021). Tais dados apontam que aquele não foi o melhor momento para a realização ENEM, considerando o contexto epidemiológico.

Diante da conjuntura, aqui caracterizada, sobre a forma como se atuou o governo brasileiro para o (não) enfrentamento da pandemia, passamos a analisar as diretrizes emanadas da instância federal, que compreende o governo federal e o Conselho Nacional de Educação, para a organização dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica, durante o período de março de 2020 a março de 2022, com vistas à manutenção do direito à educação com as escolas fechadas.

O ARCABOUÇO NORMATIVO DA INSTÂNCIA FEDERAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Com o fechamento das escolas, provocada pela propagação do vírus Sars-Cov-2, foi necessária uma nova forma de organização dos processos de ensino-aprendizagem na educação básica, a fim de contemplar a realização de atividades não presenciais.

A primeira manifestação do governo federal sobre a temática da educação básica, durante a pandemia, foi por meio da Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020. Através desse ato normativo, a Presidência da República estabeleceu normas excepcionais para a educação básica e o ensino superior, inclusive, com a flexibilização dos 200 dias letivos de trabalho efetivamente escolar, desde que cumpridas as 800h de carga horária, previstas na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No referido texto normativo, não foram emitidas diretrizes que orientassem o trabalho das redes públicas de ensino, situação que levou os estados a assumirem a coordenação dessas diretrizes, bem como medidas educacionais para esse momento, cada um nos limites das suas possibilidades técnicas e financeiras. Segundo Oliveira (2021), cada estado e município adotou as medidas dentro de suas possibilidades orçamentárias e, também, de acordo com suas concepções políticas.

A realização de atividades de ensino-aprendizagem não presenciais demandaria acesso da população às tecnologias digitais. De acordo com os dados extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, referentes ao quarto trimestre de 2019, apenas 40,6% dos domicílios brasileiros possuíam microcomputador e 82,7% dos domicílios nacionais contavam com acesso à internet (IBGE, 2021).

Tais dados refletem a situação dos domicílios brasileiros quanto ao acesso às tecnologias digitais no final do ano de 2019, um pouco antes da eclosão da pandemia da COVID-19, indicando que faltavam recursos para a inclusão digital da população brasileira.

Somente em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) se manifestou sobre a situação enfrentada pela educação na pandemia, através do Parecer CNE/CP n.º 5. No documento, o CNE abordou a possibilidade de reorganização do calendário escolar e de contabilização de atividades não presenciais, para fins do cumprimento da carga horária mínima anual de 800h, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) (Brasil, 2020b).

Houve até uma menção, no parecer, a respeito da necessidade de se levar em conta “as realidades das redes e os limites de acesso dos

estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis” (Brasil, 2020b, p. 8). No entanto, o CNE não tratou do dever do Poder Público de garantir o acesso às tecnologias digitais dos professores e alunos da educação básica. Para Mascarenhas e Franco (2020), a preocupação do Parecer CNE/CE n.º 5 foi exclusivamente “formal-tecnicista”, pois o único interesse evidente era o cumprimento das 800h de carga-horária, sem considerar a realidade de “desigualdades sociais e tecnológicas” da população brasileira.

O Parecer CNE/CP n.º 5, ao tratar sobre o cômputo da carga horária realizada, de forma não presencial, esclarece que tais atividades podem ser realizadas com ou sem a mediação de recursos tecnológicos. Além disso, aborda que a reorganização do calendário escolar é função dos currículos e competência de cada sistema de ensino (Brasil, 2020b). Para a reposição da carga horária, o documento previu três hipóteses: a reposição da carga horária de forma presencial, ao final do período de emergência; a realização de atividades pedagógicas não presenciais (com ou sem o uso de tecnologias); e ampliação da carga horária diária com a realização de atividades não presenciais no contraturno.

De acordo com Pereira *et al.* (2020), o posicionamento do CNE, por meio do Parecer CNE/CP n.º 5, somente ocorreu após uma série de reuniões com integrantes do Todos pela Educação (TPE), entidade que, segundo Beltrão *et al.* (2020), é profundamente comprometida com a agenda do empresariado sobre a educação. A referida agenda se organiza sobre duas frentes: por um lado, visa incutir seu ideário entre os integrantes da comunidade escolar, entre os idealizadores de políticas públicas e entre a sociedade em geral. Por outro lado, almeja expandir o mercado para os “empresários da educação”.

Ressalte-se que a atuação desses agentes com essa concepção mercadológica da educação não é um fenômeno recente. Desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), com o

aprofundamento das privatizações no setor público, já se percebia a atuação desses grupos, denominados, por Freitas (2012), de “reformadores empresariais da educação”.

Em 7 de julho de 2020, o CNE divulgou o Parecer CNE/CP n.º 11, que instituiu orientações para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia (Brasil, 2020c). O Conselho afirma ter ouvido diversas entidades nacionais para a elaboração do parecer, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); a FNCCEM; o Fórum das Entidades Educacionais (FNE). Entretanto, o texto é permeado da influência de documentos de organismos multilaterais, como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e o Banco Mundial, além de instituições, como a Fundação Roberto Marinho, que são organizações, cujas concepções dão suporte ideológico para uma ingerência do setor empresarial sobre a educação pública, a exemplo do Todos pela Educação.

De acordo com Beltrão *et al.* (2020),

Para a consecução desta agenda na educação, com vistas à manutenção da hegemonia, esses organismos decidem por envidar esforços na formação de uma diversificada e ampla rede de apoio, envolvendo intelectuais, políticos, celebridades, empresas, organizações não governamentais e fundações, que atuam em diferentes níveis com o intuito de efetivar medidas tanto na esfera pedagógica, quanto na esfera da gestão educacional (Beltrão *et al.*, 2020, p. 157).

Um dos documentos norteadores para a elaboração do Parecer CNE/CP n.º 11 foi o “Protocolo de volta às aulas – Projeto Retomada

Juntos”, estruturado pela Fundação Roberto Marinho. O texto recomendava o retorno das aulas, sobretudo, para a educação infantil, por considerar que, ao receber novamente esse público nas escolas, seria possível liberar os pais para suas ocupações produtivas. A referida recomendação demonstrava um posicionamento claramente contrário à paralisação das atividades produtivas de interesse do mercado, nos momentos mais críticos da pandemia da COVID-19.

Outro ponto de destaque, abordado pelo Parecer CNE/CP n.º 11, foi a flexibilização acadêmica, admitindo a possibilidade de um continuum curricular nos anos de 2020 a 2021, no qual deveriam ser “selecionados os objetivos de aprendizagem mais essenciais relacionados às propostas curriculares das redes e escolas” (Brasil, 2020c, p. 21). A rigor, o que se propunha era a organização dos conteúdos de duas séries ou anos escolares em um mesmo ano civil. Nessa perspectiva, o estreitamento curricular, sugerido pelo CNE, comprometeria a qualidade da educação básica, principalmente na rede pública, que já atravessava uma série de dificuldades, antes mesmo da pandemia.

De acordo com Arroyo (2013), a escolha de conteúdos curriculares deve ser compreendida, considerando os diversos interesses que permeiam a definição desses conteúdos. Para o autor, “os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais” (Arroyo, 2013, p. 122). Assim, sempre que conteúdos escolares são selecionados existem interesses que fundamentam essa seleção e, na maioria das vezes, tais conteúdos servem aos interesses de grupos hegemônicos da sociedade, a exemplo dos citados “reformadores empresariais da educação”.

Em 18 de agosto de 2020, foi publicada a Lei Federal n.º 14.040, que apresentou normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o período de calamidade pública, reconhecido desde março,

pelo Decreto Legislativo n.º 6/2020. A nova Lei apresentou determinações semelhantes às orientações emanadas dos pareceres do CNE, que abordaram o tema da educação na pandemia; porém, passaram a figurar, pela primeira vez, em um ato normativo, revestido de obrigatoriedade, originado do Poder Legislativo Federal.

Concernente à educação básica, a Lei estabeleceu que a educação infantil ficaria dispensada da observância do número de dias letivos e da carga horária exigida pela LDBEN. Já o ensino fundamental e o ensino médio ficariam dispensados apenas do cumprimento do número de dias letivos, porém estariam obrigados ao cumprimento da carga horária exigida pela LDBEN. A respeito do desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, a Lei previu a possibilidade de cômputo dessas atividades, com base nas orientações emitidas pelo CNE, admitindo a possibilidade de utilização de tecnologias da comunicação e informação para todas as etapas (Brasil, 2020e).

No que diz respeito ao uso de tecnologias da comunicação e informação, a Lei menciona que os sistemas de ensino, que optassem por realizar atividades não presenciais, deveriam assegurar que alunos e professores tivessem acesso aos meios necessários. No entanto, o dispositivo legal não explicitou formas de financiamento e de cooperação entre a instância federal e as instâncias estadual e municipal, no sentido de viabilizar o acesso a esses meios. Afinal, os dados da PNAD Contínua do final do ano de 2019 apontava que, naquele momento, 59,4% dos domicílios brasileiros não dispunham de microcomputador e 17,3% dos domicílios não acessavam a internet, sinalizando a exclusão digital de uma parcela considerável da população nacional.

Com a finalidade de regulamentar o disposto na Lei n.º 14.040, o CNE elaborou a Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020. No documento, admitiu-se, para os sistemas e redes de ensino, a realização de atividades não presenciais por meios digitais

(videoaulas, conteúdos em plataformas digitais, redes sociais, correio eletrônico, blogs); por programação na televisão ou rádio; por material didático impresso, com orientações pedagógicas e, por orientação de leituras, projetos, pesquisas e atividades (Brasil, 2020d).

Na educação infantil, ficou estabelecido, para a realização das atividades propostas, a necessidade de supervisão de um adulto. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, essa exigência foi dispensada, visto que os estudantes possuem maior autonomia nesses níveis de ensino. Nessas etapas, a supervisão de adultos poderia acontecer de forma indireta, “feita por meio de orientações, apoio de planejamento, metas, horários de estudo presencial ou online” (Brasil, 2020d, p. 9).

Sobre a temática da garantia de acesso à internet com fins educacionais, para estudantes e professores da educação básica pública, foi publicada a Lei n.º 14.172, de 10 de junho de 2021. No texto, foi prevista a entrega, por parte da União, de R\$ 3.501.597.083,20 para os estados e o DF, para o emprego em ações para a garantia do acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e aos professores da rede pública de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, em virtude da calamidade pública, decorrente da COVID-19 (Brasil, 2021b). No entanto, após a publicação da Lei, o governo federal liderou uma celeuma judicial em torno da execução dos repasses propostos pela Lei. Nesse contexto, durante a parte mais crítica da pandemia, os repasses para essa finalidade não foram executados.

Diante do embate judicial em torno da legislação, provocado pelo governo federal, os repasses somente passaram a ser executados já no ano de 2022, quando as aulas já estavam retornando à modalidade presencial (Agência Câmara de Notícias, 2023). Considerando as dificuldades de acesso às tecnologias digitais, vivenciadas por estudantes e professores da educação básica, a aplicação dos recursos

previstos pela Lei n.º 14.172, eram essenciais, no sentido de mitigar a exclusão digital desses sujeitos e colaborar para a garantia do direito à educação na rede pública, durante a fase crítica da pandemia.

O último documento de relevância para o recorte e a temática da pesquisa, emanado da instância federal de governo, foi a Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021, que trouxe diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, assim como para a regularização do calendário escolar. Por meio dessa resolução, foram estabelecidas estratégias para a retomada da educação básica e do ensino superior, tendo por referência: o atendimento aos protocolos sanitários e aos protocolos de biossegurança; o bem-estar físico, mental e social dos profissionais da educação; a realização de processos avaliativos diagnósticos e a participação das famílias no retorno à presencialidade (Brasil, 2021a).

De acordo com a Fundação Fiocruz (2022), em setembro de 2021, cerca de 40% da população elegível para vacina, no país, estava vacinada e a média diária era de 500 óbitos, significativamente menor que a média de óbitos registrada para setembro de 2020, com 4.581 casos notificados. Com base nesses dados epidemiológicos, a maior parte dos estados compreendeu ter condições sanitárias para a retomada presencial, pelo menos, segundo um modelo de ensino híbrido, a exemplo do estado da Paraíba, que deu início às aulas por meio do ensino híbrido no mês de setembro de 2021.

Um dos temas de destaque da Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021, estava previsto no §3º, do art. 3º, ao abordar a necessidade de formação continuada dos docentes, concernente aos protocolos de biossegurança a serem aplicados na retomada presencial; às estratégias e metodologias ativas não presenciais e a implementação de recursos tecnológicos (Brasil, 2021a).

Desde o início da pandemia, pesquisas realizadas na área apontavam que um dos gargalos para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, de forma não presencial, era a ausência de formação adequada dos docentes para o uso das tecnologias digitais como instrumento de trabalho.

Um desses estudos, que identificou esse obstáculo, foi a investigação realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado), em conjunto com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), coordenada pela Prof^a. Dr^a. Dalila Andrade Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Tal pesquisa buscou conhecer os efeitos das medidas de isolamento social, em virtude da pandemia da COVID-19 sobre o trabalho docente na educação básica, nas redes públicas de ensino brasileiras. Ademais, a pesquisa procurou investigar quais atividades estavam sendo desenvolvidas pelos docentes e em que condições, durante o período de isolamento social. Em virtude do fechamento das escolas e do quadro de isolamento social, a pesquisa realizou a coleta de dados, por meio de questionário *online* autoaplicado, disponibilizado na plataforma *Google Forms*. O período de coleta dos dados foi de 8 a 30 de junho de 2020 (Gestrado; CNTE, 2020).

A investigação identificou que 84% dos professores desenvolveram atividades de maneira remota. Nas redes municipais, 53,6% dos docentes não receberam qualquer formação para trabalhar com tecnologias de informação e comunicação; enquanto nas redes estaduais 24,6% afirmaram não ter recebido a formação necessária. Com relação ao acesso aos recursos tecnológicos, 91,1% dos professores apontaram que utilizaram o celular para ministrar as aulas; 76% utilizaram *notebook* e 28,2% utilizaram *desktop*. Quanto ao tipo de internet, 65,3% dos docentes indicaram utilizar banda larga; 24%,

plano de dados de celular; e 10,4% utilizaram outro tipo (Gestrado; CNTE, 2020, p. 14).

Analisando-se os dados da pesquisa, é possível perceber que, mesmo não tendo o conhecimento necessário, os professores da rede pública envidaram esforços para dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem no formato remoto e, na maioria das vezes, utilizando recursos digitais próprios.

Apesar do conhecimento da autonomia de que gozam os sistemas e redes de ensino, responsáveis pela oferta da educação básica, a expectativa era de que, diante da excepcionalidade do período pandêmico, a instância federal pudesse apoiar, de forma mais efetiva, as ações empreendidas – sobretudo em razão do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios – para a organização dos seus sistemas de ensino, conforme disposto no art. 211, da Constituição Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a eclosão da pandemia da COVID-19 e diante da necessidade de controlar a propagação do vírus, o mundo e o Brasil precisaram adotar medidas de confinamento e distanciamento social, situação que provocou o fechamento das escolas em todas as etapas de ensino. Os sistemas e redes de ensino passaram a se organizar para a realização de atividades de ensino-aprendizagem não presenciais, até mesmo sem que a instância federal proferisse diretrizes ou orientações mais detalhadas sobre esse processo de transposição do presencial para o remoto.

Diversas entidades, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), apontaram que a atuação do governo federal e do MEC foi descoordenada, sobretudo em relação à articulação que deveria ter existido entre a União e os

outros entes federados (Anped, 2020). A instância federal, como já detalhado oportunamente, conduziu a esfera educacional com os mesmos critérios com que conduziu as outras esferas, a exemplo da saúde, com negacionismo, distanciamento dos indícios científicos, desorganização e desconsideração da realidade socioeconômica da sociedade brasileira.

Graciano e Haddad (2020) apontam que o fato de o país não possuir um sistema de educação nacional, assim como existe na saúde, conduziu os governos estaduais e municipais, durante a pandemia, a tomarem medidas diferenciadas no campo da educação e, em muitos casos, com condições financeiras bem diversas uns dos outros.

A discussão acerca da necessidade de efetivação de uma Sistema Nacional de Educação não é um debate recente. Saviani (2010) afirma que a discussão em torno da necessidade de criação de um Sistema Nacional de Educação remonta à década de 1930, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Para o autor,

o Sistema Nacional de Educação integra e articula todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que lhes correspondem, organizados e geridos, em regime de colaboração, por todos os entes federativos, sob coordenação da União (Saviani, 2010, p. 780).

Nessa perspectiva, a instituição de um Sistema Nacional de Educação não fere o pacto federativo e a autonomia dos entes federados, mas poderia propiciar coesão e articulação entre as políticas educativas, a exemplo do que acontece com as políticas públicas em saúde integradas ao Sistema Único de Saúde (SUS).

Quanto à atuação do MEC, pasta vinculada ao Poder Executivo Federal e diretamente implicada na atuação do governo federal sobre a educação na pandemia, o Tribunal de Contas da União (TCU)

realizou o 4º acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o qual “teve como foco as ações do Ministério da Educação (MEC) para reduzir os efeitos da pandemia de Covid-19 na área educacional, em especial na educação básica” (SECOM/TCU, 2021, s. p.) e constatou que “as ações foram fragmentadas, intempestivas e sem foco específico para a resolução dos problemas decorrentes da pandemia” (SECOM/TCU, 2021, s. p.).

O Relatório TC 040.033/2020-1, do Tribunal de Contas da União, constatou que o MEC, na elaboração do Plano Estratégico Institucional do MEC (PEI-MEC) 2020-2023, não considerou os riscos associados aos impactos causados pela pandemia no planejamento estratégico e na gestão de riscos do Ministério; além disso, o Tribunal constatou que o MEC apresentou

baixa capacidade em formular e coordenar ações direcionadas a mitigar os efeitos da pandemia de Covid-19 na educação básica, em que pese ter instituído o Comitê Operativo de Emergência para gerenciar as questões relacionadas à crise (TCU, 2020, p. 35).

Além disso, a polêmica em torno do adiamento do ENEM, em decorrência da pandemia, no ano de 2020, também demonstrou o despreparo do gestor da pasta e a influência do viés negacionista sobre as decisões tomadas no âmbito do MEC.

A respeito da atuação do MEC durante a pandemia da COVID-19, Bezerra, Silva e Albino (2023, p. 136) consideram que

o campo educacional brasileiro foi marcado pela falta de liderança do Ministério da Educação na definição e no encaminhamento das medidas necessárias para a redução das perdas dos estudantes, em tempos de renovados períodos de

confinamento social, em decorrência do alastramento do vírus.

Outro fator que denota a negligência do governo federal, com a educação básica durante a pandemia, diz respeito aos desdobramentos e polêmicas judiciais que ocorreram após a publicação da Lei n.º 14.172, de 10 de junho de 2021, que fizeram com que a legislação não atingisse seu objetivo crucial, que era promover a acessibilidade à internet aos estudantes e professores da educação básica no período mais crítico da pandemia, providência que era essencial para a efetivação do direito à educação desse nível de ensino.

Sobre os documentos emanados do CNE, a despeito da elaboração de diversos documentos ao longo do período pandêmico, especialistas, a exemplo de Leher (2020) e Mascarenhas e Franco (2020), apontam para um posicionamento distanciado da realidade socioeconômica brasileira. Contraditoriamente, os documentos se pautaram em orientações emanadas de sujeitos comprometidos com os ideais de reforma empresarial da educação.

Em suma, a instância federal deixou a cargo dos sistemas e redes de ensino as principais diretrizes para dar continuidade às atividades de ensino-aprendizagem, de forma não presencial, desconsiderando o que dispõe o art. 211, da Constituição Federal, ao abordar o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a organização dos seus sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Câmara aprova criação do programa Escola em Tempo Integral**. Agência Câmara de Notícias, c2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/977038-camara-aprova-criacao-do-programa-escola-em-tempo-integral/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

ANPED. **Posicionamento sobre o Parecer do CNE**. Trata da Reorganização dos Calendários Escolares durante a Pandemia. Rio de Janeiro: Portal ANPED, 24/04/2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicionamento-sobre-o-parecer-do-cne-que-trata-dareorganizacao-dos-calendarios-escolares>. Acesso em: 5 maio 2020.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BELTRÃO, J. A. *et al.* A ofensiva dos reformadores empresariais da educação em tempos de pandemia: o desastre social como oportunidade para avançar na privatização da Educação Básica. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F.S; GONÇALVES, M. E. S. (Orgs.). **Diálogos críticos: EAD, atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 156-194.

BEZERRA, L. B. **As políticas adotadas na rede estadual de ensino da Paraíba durante a pandemia de covid-19: afirmação ou negação do direito à educação?** 2022. 162f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG). Campina Grande/PB, 19 de dezembro de 2022.

BEZERRA, L. B.; SILVA, A. F.; ALBINO, A. C. A. Políticas Educativas Emergenciais no Contexto da Pandemia da Covid-19 na Rede Estadual de Ensino da Paraíba. In: ABRANCHES, A. F. P. S.; CRUSOÉ, N. M.; GONÇALVES, D. N. (Orgs.) **Políticas e práticas docentes no contexto da Covid-19: o cenário da Região Nordeste**. Anpae, Brasília, DF, 2023.

BRASIL. **Covid-19 no Brasil**. BRASIL, c2024a. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. 2024b.

BRASIL. Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus. BRASIL, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. **Relatório final da CPI da Pandemia**, 26 de outubro de 2021c. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/10/relatorio-final-renan-calheiros-cpi.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.172**, de 10 de junho de 2021. 2021b. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. 2021c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. 2020d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 11**, de 7 de julho de 2020. 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 25 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 5 de agosto de 2021. 2021a. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 28 de abril de 2020. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040**, 18 de agosto de 2020. 2020e. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

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

CALCAGNO, L.; PINHEIRO, R. **Enem 2020 tem a maior abstenção da história; mais de 50% não fizeram a prova**. Correio Braziliense, 25/01/2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2021/01/4902363-enem-2020-tem-a-maiorabstencao-da-historia-mais-de-50--nao-fizeram-a-prova.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CAMAROTTI, G. **Em meio à pandemia de coronavírus, Bolsonaro diz que 'gripezinha' não vai derrubá-lo**. G1 – SP, c2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/gerson-camarotti/post/2020/03/20/em-meio-a-pandemiade-coronavirus->

bolsonaro-diz-que-gripezinha-nao-vai-derruba-lo.ghtml. Acesso em: 2 jul. 2021.

CASTELLAR, G. **UOL Explica**: Saiba a origem de Pfizer, CoronaVac, Sputnik e outras vacinas. 12 fev. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimasnoticias/redacao/2021/02/12/uol-explica-saiba-a-origem-de-coronavac-sputnik-e-outrasvacinas.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 1 jun. 2022.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. v. 1. p. 52-71.

FIOCRUZ. Boletim Especial – Balanço de dois anos da pandemia Covid-19. **Boletim Observatório Covid**. FIOCRUZ NOTICÍAS, c2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-balanco-de-dois-anos-da-pandemia-apontavacinacao-como-prioridade>. Acesso em: 5 jun. 2022.

FLEURY, S.; FAVA, V. M. D. Vacina contra Covid-19: arena da disputa federativa brasileira. **Saúde em Debate**, v. 46, p. 248-264, 2022. Disponível em: <https://saudeemdebate.emnuvens.com.br/sed/article/view/5938>. Acesso em: 01 jun. 2022.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2024.

GESTRADO; CNTE. Trabalho docente em tempos de pandemia.

Relatório Técnico, 2020. Disponível em:

https://www.uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 1 out. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRACIANO, M; HADDAD, S. Educação em tempos de pandemia.

In: STEFANO, D.; MENDONÇA, M. L. (Orgs.). FPA – Fundação Perseu Abramo. **Direitos humanos no Brasil 2020**: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2020. Disponível em:

<https://fpabramo.org.br/publicacoes/estante/direitoshumanos-no-brasil-2020-relatorio-da-rede-social-de-justica-e-direitos-humanos/>. Acesso em: 12 out. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**: Rio de Janeiro, 2021. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 5 jul. 2021.

LEHER, R. **Em virtude da pandemia é necessário discutir o planejamento do sistema educacional**. 2020. Disponível em:

<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Emvirtude-da-pandemia-e-necessariodiscutir-o-planejamento-do-sistema-educacional/54/47389>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, A. R. S. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do Parecer 05/2020. **Olhar de professor**, v. 23, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16011>. Acesso em: 13 out. 2021.

MIRANDA, J. A. Covid-19: “Troca de ministros é sintoma de doença mais grave”, afirma especialista em saúde coletiva. **HUMANISTA**, c2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2021/03/25/covid-19-troca-de-ministros-e-sintoma-dedoença-mais-grave-afirma-especialista-em-saude-coletiva/>. Acesso em: 31 maio 2022.

MOTA, A. A. S.; PIMENTEL, S. M.; OLIVEIRA, A. V. M. G. Desordens informativas: análise de pronunciamentos de Jair Bolsonaro contra a vacinação de covid-19. **Reciis – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 311-331, 2023. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/3513/2620>. Acesso em: 27 abr. 2024.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 713-732, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1362/107>. Acesso em: 21 nov. 2022.

PEREIRA *et al.* Pelo futuro agora: de frente para a tragédia na escola pública. **Plataforma Contrapoder**, 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pelo-futuro-agora-defrente-para-a-tragedia-na-escola-publica/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

PIZA, S. Sequestro e resgate do conceito de necropolítica: convite para leitura de um texto. *TransFormAcao* 2022; 45(n. esp.):129-148. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/NrF7PcGmQCF4vP6KPpmjhRs/#>. Acesso em: 15 fev. 2024.

POZZER, M. R. O.; NEUHOLD, R. R. A descoordenação intergovernamental durante a pandemia da covid-19 no Brasil: o caso do adiamento do exame nacional do ensino médio (ENEM). **Revista Aurora**, v. 14, n. 1, p. 9-32, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/11904>. Acesso em: 04 jun. 2021.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQzts/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SECOM/TCU. Deficiências de planejamento e gestão durante a pandemia dificultam alcance das metas no setor de educação. **TCU**, c2021. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/deficiencias-de-planejamento-e-gestao-durante-apandemia-dificultam-alcance-das-metas-no-setor-de-educacao.htm>. Acesso em: 18 mar. 2022.

TCU – Tribunal de Contas da União. Relatório TC 040.033/2020-1. **Quarto acompanhamento do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. 2020.** Disponível em:
<https://portal.tcu.gov.br/data/files/9D/52/D1/64/6B7EC710C74E7EB7E18818A8/040.033-2020-1%20-%20AN%20-%20Quarto%20ciclo%20PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

UFMG. Saúde com Ciência. **Kit covid:** o que diz a ciência? UFMG, c2021. Disponível em:
<https://www.medicina.ufmg.br/kit-covid-o-que-diz-a-ciencia/>. Acesso em: 4 jul. 2021.

VENTURA, D. *et al.* Sem anistia para os crimes da pandemia: luto com dignidade exige devida responsabilização. **Folha de São Paulo**, c2024. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2024/03/sem-anistia-para-os-crimes-da-pandemia.shtml>. Acesso em: 13 abr. 2024.

O FINANCIAMENTO DA INFRAESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DAS CAPITAIS

*Gabriela Oliveira Santos
Joedson Brito dos Santos*

Historicamente, a educação para as crianças pequenas tem sido desprestigiada e suas necessidades negligenciadas. Mesmo com a Constituição Federal de 1988, reconhecendo que as crianças são sujeitos de direito – a partir de então, outros documentos e legislações nacionais ratificaram e especificaram tais direitos – a Educação Infantil (EI) pública não logrou um protagonismo que fosse suficiente para sanar as suas principais necessidades acumuladas há décadas.

Mesmo a criança tendo maior destaque nos discursos e na agenda política nacional e internacional, estando presente nas pesquisas e sendo pauta nas lutas sociais (Rosemberg, 1984); começando a ocupar um espaço social – que é o de sujeito com direitos e membro da sociedade – como resultado, tendo acesso a bens e serviços, podendo usufruir de outros direitos constitutivos e sociais próprios (Macedo; Silva, 2022; Souza; Melo; Rodrigues, 2022), ainda assim, existe uma lacuna enorme entre o que está posto nos documentos e legislações e o que ocorre no cotidiano, especialmente, com relação à educação institucional.

E, quando fazemos o recorte para as políticas públicas de financiamento para educação das crianças pequenas, percebemos o

quanto ainda é precária e limitada as ações com foco na efetivação de uma educação infantil de qualidade e universal. A EI tem especificidades que precisam de atenção e, por conseguinte, requer infraestrutura específica, sobretudo, considerando cada faixa etária e de desenvolvimento das crianças.

A EI não pode acontecer de qualquer forma ou em qualquer ambiente e espaço, o que é consenso em documentos, como: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil; Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação; Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil.

Para nossa pesquisa, entendemos que a infraestrutura é composta pelos espaços físicos e pelos ambientes, conforme é evidenciado em documentos que tratam do tema, como os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (criado em 2006).

Os espaços físicos devem contribuir para que sejam realizadas atividades que promovam e potencializem esse desenvolvimento. Tais espaços também precisam ser seguros, agradáveis, que contemplem possibilidades de movimentação (possam correr, saltar, pular e engatinhar, se alimentar e descansar), organização e realização de jogos e brincadeiras, permitindo que as crianças se expressem nas múltiplas linguagens (Campos, 2009; Kramer, 2006).

Nesse sentido, a infraestrutura precisa de destaque e atenção, pois não pode ser pensada no e com improviso (Faria, 2007). Isso, porque, como aduz a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski (2018), o ambiente social e educacional, onde convivem as crianças pequenas (de 0 a 5 anos), repercute no seu desenvolvimento físico, psicológico,

intelectual e social, o que acaba por influenciar no seu desenvolvimento integral.

Lembrando que, quando a reorganização e rearranjo da educação infantil passou para o âmbito do município, acabou por externar diversos problemas enfrentados por essa etapa da educação, dentre eles: municípios que não estavam e nem foram devidamente preparados para assumir à pasta da educação; turmas de EI que foram incorporadas a instituições que não estavam preparadas para recebê-las; poucos recursos técnicos, material, humano e financeiro, visto que não foram especificadas verbas para tal, até mesmo o Fundeb; e espaços inadequados. Aspectos que fizeram com que muitos municípios mantivessem as políticas assistencialistas e de baixo custo, como também criassem parcerias com o setor privado, por meio de convênios para atender a demanda.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que trouxe a EI como primeira etapa da Educação Básica (EB), políticas mais específicas foram destinadas para a educação das crianças pequenas, entretanto, a disponibilidade de recursos distintos para essa faixa etária só ocorreu com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado em 2007. Com isso, foram quase vinte anos sem recursos próprios.

Antes dele, como parte do planejamento educacional nacional, o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE) trouxe a Meta/Objetivos 21, que tinha como escopo: “assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundeb sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil”, e aqui entra a exigência da colaboração da União (Brasil, 2001, n.p.).

O PNE seguinte, de vigência 2014-2024, trouxe a Meta 20, que trata do financiamento da EB. Em seu texto, indica a ampliação dos

recursos financeiros; entre as suas estratégias, destacamos a 20.3, que se refere à ampliação de verbas para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; as 20.6/20.7 e 20.8 fazem referência ao Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e ao Custo Aluno-Qualidade (CAQ), que se referem ao padrão mínimo de qualidade educacional, o que envolve a infraestrutura. Entretanto, esse plano não faz alusão, de maneira específica, ao financiamento para EI (Brasil, 2014).

No PNE (2014-2024), na Meta 1 e estratégia 1.5, aborda a manutenção e ampliação do programa de construção e reforma das instituições, sendo esta uma ação em colaboração entre os entes federados, o que nos leva a entender que há a prerrogativa de se instituir mais unidades de Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), que também é uma forma de financiamento das Instituições de Educação Infantil (IEI) (Brasil, 2014).

Além disso, como parte do planejamento da educação dos municípios, é instituído, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que cada ente federado elabore, construa ou reformule o seu próprio plano. Nesse sentido, os Planos Municipais de Educação (PME) são ferramentas que orientam as medidas que devem ser tomadas para que a educação do município alcance a qualidade. Nesse contexto, buscamos analisar o que as capitais brasileiras trazem em seus PME para a EI e, principalmente, para o financiamento da infraestrutura de suas IEI, tão castigadas pelos anos de descaso e negligência.

RECURSOS FINANCEIROS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O financiamento está no arcabouço das políticas educacionais e é um elemento fundamental para o provimento da educação pública.

Segundo Pinto e Adrião (2006, p. 24), em 1772, foi a primeira vez que um imposto foi dedicado à educação, com o subsídio literário, que consistia em “[...] dez réis sobre cada “canada” (2.622 litros) de aguardente e de um real em cada “arrátel” (0,429 quilogramas) de carne [...]”. Era, então, o começo das “dotações orçamentárias”, destinadas para a educação.

A CF/34 fez a definição de percentuais mínimos (federal 10%, estados e distrito federal 20% e municípios 10%) para educação advindos dos tributos. Essa mesma constituição decretou que as empresas deveriam se responsabilizar pela educação de seus funcionários e filhos destes, contudo, isso acabou onerando as empresas e isso acabou sendo a base para o estabelecimento do salário-educação (Pinto; Adrião, 2006).

Após a municipalização da Educação Infantil, os municípios ficaram encarregados não apenas de gerir essa etapa, mas também de financiar todos os seus elementos, o que inclui a sua infraestrutura. A CF/88 trouxe a descentralização sem oferecer suporte financeiro para os municípios. Segundo Rodrigues (2003, p. 151), isso ocorreu, porque essa ação está

Inscrita no quadro referencial do neoliberalismo, a face mais perceptível da descentralização corresponde ao processo por meio do qual a União transfere, para os Estados e municípios, as responsabilidades de implementação das políticas sociais, sem lhes garantir os recursos financeiros necessários ao desempenho dos encargos repassados.

Durante quase duas décadas, os municípios tiveram de se adequar às novas legislações e transferências de encargos, sem terem o financiamento necessário para essa transição, pois não havia uma destinação de recursos específicos para a EI.

Houve avanços e retrocessos ocorridos durante as ditaduras, mas a CF/88 manteve os percentuais (instituídos pela Emenda Constitucional¹² (EC), nº 14, em 1983) dos estados e municípios (25% cada), fazendo apenas a mudança de 13% para 18% da receita do nível federal. Esses percentuais devem vir da receita líquida dos impostos. Ainda segundo os autores, a EC nº 14 responsabilizou o Estado pela educação de nível superior e pela prestação de assistência (técnica e financeira) aos estados e municípios, para atingir a equalização e também a qualidade da educação (Pinto; Adrião, 2006).

O Fundef foi instituído em 1996 pela EC nº 14 e implantado de forma nacional em 1998. Destinado para o EF, deixou de fora as demais etapas da educação. Sua composição era de recursos dos impostos estaduais e municipais (Fundo de Participação dos Estados – FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e do Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp), complementados com a participação da União.

Para o pagamento dos professores do magistério, era dispensado 60% do fundo, e os outros 40% para a manutenção do ensino (que incluía demais profissionais da educação; construção, reformas e manutenção dos equipamentos necessários; para estudos/pesquisas; amortização de operações de crédito e compra de material didático) (Brasil, s.d.b).

No PNE, de 2001, foi elaborada a Meta/Objetivos 21, que tinha como escopo: “assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundef sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil”, e aqui entra a exigência da colaboração da União (Brasil, 2001, n.p.).

¹² Conhecida também como Emenda Calmon.

Contudo, só a partir de 2007, com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que a Educação Infantil começou a receber suporte financeiro específico. Entretanto, no primeiro ano, só foi contemplada a pré-escola, com apenas 33,3% do percentual, sendo que destes 60% seria para a aplicação da remuneração do magistério, e só chegaria aos 100% entre o quarto e 14º ano do fundo (Brasil, 2006).

Sobre o Fundeb, Santos (2015, p. 96) assim o define

O Fundeb é uma política pública de inclusão educacional e tem como grande diferencial vincular recursos financeiros para toda a educação básica, o que significa da educação infantil até a educação de jovens e adultos e as demais modalidades: ensino urbano, ensino rural, ensino indígena e quilombola, educação especial, educação profissional [...].

O Fundeb (2007), apesar de ser herança do Fundef, passou a atender toda a Educação Básica, incluindo a EI, o que significou um marco histórico quanto ao financiamento da educação para as crianças pequenas, haja vista que, historicamente, o Brasil investe o mínimo em prol da educação pública e que a EI era a menos contemplada. À população pobre, uma educação de massa, de baixo custo e, conseqüentemente, com pouca qualidade, tendo base no assistencialismo ou na compensação (Kramer, 2006).

Para a sua aprovação, houve pressão da sociedade civil e dos governadores, esta lutando pela inclusão da creche e aqueles receosos de perderem recursos para educação sob sua responsabilidade. Com relação à disputa sobre os recursos públicos para a educação, Rosemberg (2007, p. 3-4) afirma que

É indispensável manter a mobilização social pela causa da EI para que a aplicação da lei do FUNDEB na EI contribua para a melhoria do bem-estar da criança, e, com isto, eliminar a dívida da sociedade e da educação brasileiras para com a EI e a criança pequena.

Vale destacar algumas das mudanças ocorridas no Fundeb, em relação ao Fundef: a inclusão de todos os profissionais da educação nos 60% destinados ao pagamento dos salários; foi constituído como fundo permanente (vindo a ser constituído lei em 2020); outros impostos foram incorporados a ele, tais como: Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCMD); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) (Santos, 2015).

Apesar de suas limitações, o Fundeb

[...] representa um passo significativo na construção de um projeto de educação básica e, conseqüentemente, um novo projeto de nação. Representa, também, um passo importante na garantia de um direito social fundamental para a construção da cidadania desde berço (Santos, 2015, p. 97).

No que se refere especificamente ao tema do financiamento da EI, Santos (2020, p. 3) indicou que, tradicionalmente, o financiamento dessa etapa “não se caracterizava como um objeto específico de pesquisa”, e era tratado no conjunto dos estudos sobre as políticas de EI, entretanto,

As preocupações com os poucos e difusos recursos, com a pouca atenção do estado no provimento educacional da população menor de

sete anos, a multiplicidades de instituições responsáveis pelo seu atendimento e a forte atuação de instituições privadas já vinham sendo mencionadas nos estudos e nas pesquisas sobre o atendimento e as políticas para crianças no Brasil, desde o final dos anos de 1970 (Santos, 2020, p. 3).

Santos (2020) ressalta que essas questões estiveram presentes nos debates e lutas dos movimentos em prol da EI do período, podendo ser verificado em autores, como: Kramer (1984); Campos (1992); Campos, Rosemberg e Ferreira (2001); Franco (1989) e Vieira (1986). Porém, o autor evidencia que só a partir de 2007 a EI é inclusa numa política específica de financiamento, por meio da participação no Fundeb. Ele destaca que “não é possível garantir a expansão do direito à educação, considerando os padrões mínimos de qualidade do atendimento sem que haja recursos públicos para construir, reformar e equipar prédios escolares” (Santos, 2022, p. 37).

Entretanto, mesmo havendo esse avanço relacionado ao financiamento da EI, só por estar constando nas legislações não significa que esteja garantido, pois é preciso que seja operacionalizado o que está em lei, que seja praticado (Santos; Souza Júnior, 2017). E, mesmo representando um fortalecimento para a EI,

O Fundeb tem apresentado inúmeras limitações, dentre elas, podemos destacar: a quantidade insuficiente de recursos para garantir a expansão e a qualidade do atendimento, os baixos fatores de ponderação para distribuição dos recursos para creche e pré-escola; custo inferior ao custo real desse segmento e não segue parâmetros e pesquisas trabalham o custo da Educação Infantil, como por exemplo, a metodologia do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) fatores de ponderação inferiores ao do fundamental e

centralização dos recursos permanecem no Ensino Fundamental (Santos; Souza Júnior, 2017, p. 271-272).

Esses limites, expostos por Santos e Souza Júnior (2017), são oriundos do pensamento de que a educação das crianças pequenas não possui maior importância diante das demais etapas, visto que o Ensino Fundamental recebe maior atenção e é considerado como o fundamento de toda a educação do indivíduo. Ademais,

O processo de constituição da Educação Infantil no Brasil é resultado de diversos fatores e correlações de forças, produto de uma desigualdade social, educacional e econômica, historicamente construída no país, bem como de um processo de luta dos vários movimentos. Apesar dos diversos avanços nos últimos 20 anos, carece de recursos financeiros, de espaço físico e infraestrutura adequada, de profissionais qualificados, de recursos didáticos pedagógicos, bem como de instrumentos e/ou mecanismos de acompanhamento que assegurem o bom funcionamento das instituições de Educação Infantil. Acrescentamos, ainda, a presença da superação das profundas desigualdades no atendimento, sejam elas de renda, raça/etnia, região, áreas urbanas e rurais quando observamos os dados da PNAD de 2013 (Santos; Souza Júnior, 2017, p. 280).

Se não houver mudanças na forma com que a educação das crianças pequenas é tratada e, principalmente, se não houver destinação de recursos financeiros o suficiente para atender pelo menos os aspectos prioritários, como a infraestrutura das IEI, não haverá possibilidades de equilibrar a balança, pois é preciso que os

recursos mínimos necessários, para se manter uma EI de qualidade e os valores financeiros disponibilizados equiparados.

O Fundeb teve seu fim definido em dezembro de 2020 e que “colocaria em xeque o financiamento da EI e, de modo particular, o enfrentamento da questão das desigualdades no atendimento educacional, especialmente no que diz respeito à renda, raça/etnia, região e localidade”. Porém, após um movimento de muitas lutas e debates em 2020, foi criado o (Novo) Fundeb, por meio da EC nº 108/2020, acrescentando o art. 212-A a CF. O (novo) Fundeb ampliou a complementação dos recursos da União e criou uma subvinculação para a EI.

Tais medidas parecem apontar na direção de um melhor enfrentamento de questões históricas, vivenciadas por essa etapa da educação, uma vez que, apesar dos diversos avanços nos últimos 33 anos da CF/88 e decorridos 15 anos da inclusão da EI no Fundeb, ela segue, enfrentando inúmeros desafios, tais como: falta de vagas, carência de infraestrutura, baixa valorização dos seus profissionais, precária política de formação permanente, remuneração e condições de trabalho dignas, escassez de recursos didáticos pedagógicos (que promovam o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos) e, sobretudo, a elevação de aportes de recursos financeiros e fortalecimento dos mecanismos de acompanhamento e controle social.

Desse modo, a legislação tem avançado, mas, na prática, não tem alcançado êxito, o que, segundo Pinto e Corrêa (2020), representa a fragilidade do tripé legislação/financiamento/fiscalização, tornando atual o dilema quantidade x qualidade.

Conforme consta nos documentos sobre o tema, a maior parte dos recursos, 70%, deve ser investido para o pagamento dos profissionais da educação, os outros 30% podem ser investidos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Entretanto, essa divisão não é obrigatória

e, para o pagamento dos salários, é permitido ao município investir 100% dos recursos (FNDE, 2021).

Quando se fala em outras despesas, é considerada, entre outras coisas, a infraestrutura das instituições. O Manual de Orientação do Fundeb identifica a aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino como possíveis gastos com verbas do fundo (FNDE, 2021).

Todavia, esses 30% ainda podem ser divididos com Uso e manutenção de bens e serviços, vinculados ao ensino; Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas; Realização de atividades-meio, necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; Amortização e custeio de operações de crédito; Aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar e a polêmica Concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas, que não deixa claro como é feita essa concessão, pois o próprio manual aduz que ela não poderá ocorrer com valores do Fundeb, então, como pode a concessão de bolsas estar vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino?

Sendo assim, o percentual que sobra para ser investido na infraestrutura, além de ficar a critério do governo municipal, ainda, se rateado, passa a ser mínimo. Nesse contexto, com relação aos valores disponibilizados às capitais, para atender a EI no ano de 2022, temos os dados sobre os valores totais do fundo que as capitais receberam, os valores disponibilizados para a EI, para pagamento dos profissionais, e o dinheiro para outras despesas, lembrando que os valores repassados estão vinculados ao número de matrícula da referida etapa educacional.

QUADRO 1 – RECURSOS DO FUNDEB PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – 2022

| Fundeb Educação Infantil - 2022 | | | |
|--|----------------------|--------------------------------|------------------------|
| Ente Federado | Receita total | Pagamento profissionais | Outras despesas |
| | | Total EI | Total EI |
| Aracaju | R\$195.594.158,35 | R\$37.778.251,07 | R\$0,00 |
| Belém | R\$411.668.713,67 | R\$43.355.188,88 | R\$28.577.631,82 |
| Belo Horizonte | R\$1.358.411.338,11 | R\$452.683.631,20 | R\$37.152.453,88 |
| Boa Vista | R\$377.602.892,86 | R\$94.206.230,11 | R\$20.723.531,18 |
| Distrito Federal | | R\$0,00 | R\$0,00 |
| Campo Grande | R\$764.756.887,75 | R\$100.961.097,32 | R\$45.735.043,33 |
| Cuiabá | R\$395.940.997,81 | R\$152.028.569,11 | R\$3.420.911,79 |
| Curitiba | R\$860.918.344,60 | R\$238.002.726,34 | R\$18.421.720,58 |
| Florianópolis | R\$251.880.466,60 | R\$134.605.476,22 | R\$0,00 |
| Fortaleza | R\$1.541.722.667,34 | R\$328.278.377,05 | R\$0,00 |
| Goiânia | R\$700.104.530,44 | R\$171.645.448,26 | R\$55.910.275,39 |
| João Pessoa | R\$428.752.267,00 | R\$110.121.560,04 | R\$9.430.487,93 |
| Macapá | R\$268.874.608,85 | R\$30.244.632,46 | R\$5.245.357,16 |
| Maceió | R\$292.982.691,27 | R\$15.371.059,72 | R\$0,00 |
| Manaus | R\$1.383.615.958,23 | R\$186.894.322,07 | R\$87.782.415,62 |
| Natal | R\$322.925.945,41 | R\$92.635.081,43 | R\$4.328.712,79 |
| Palmas | R\$343.077.217,07 | R\$91.028.406,63 | R\$16.875.398,77 |
| Porto Alegre | | R\$0,00 | R\$0,00 |
| Porto Velho | R\$296.281.817,36 | R\$44.300.778,25 | R\$3.025.529,78 |
| Recife | R\$524.206.875,94 | R\$39.726.516,55 | R\$0,00 |
| Rio Branco | R\$156.308.197,78 | R\$82.871.751,31 | R\$0,00 |
| Rio de Janeiro | R\$3.600.826.560,64 | R\$317.099.563,55 | R\$316.279.789,23 |
| Salvador | R\$946.216.769,05 | R\$97.702.680,98 | R\$62.606.848,03 |
| São Luís | R\$616.397.262,00 | R\$94.877.160,74 | R\$79.551.371,17 |

| | | | |
|-----------|---------------------|---------------------|---------|
| São Paulo | R\$6.825.572.178,47 | R\$3.538.177.305,31 | R\$0,00 |
|-----------|---------------------|---------------------|---------|

(conclusão)

| Fundeb Educação Infantil - 2022 | | | |
|--|----------------------|--------------------------------|------------------------|
| Ente Federado | Receita total | Pagamento profissionais | Outras despesas |
| | | Total EI | Total EI |
| Teresina | R\$544.229.416,50 | R\$128.815.699,46 | R\$4.897.654,92 |
| Vitória | R\$261.939.521,80 | R\$93.033.159,51 | R\$16.328.823,62 |

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Siope.

Observando o quadro, percebemos que o Distrito Federal e Porto Alegre não receberam recursos do Fundeb. Para tal ocorrência, há duas possíveis situações: a primeira é que o Fundeb complementa os recursos dos municípios que não alcançaram, através da própria arrecadação, o valor mínimo nacional estipulado por aluno, e se não elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Tal plano é

[...] uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, conseqüentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de suas redes públicas de ensino (Brasil, s.d.).

Esse plano é expresso em dois indicadores que servem como diagnóstico da situação educacional e do planejamento municipal. Ele está disposto em quatro dimensões, são elas: a gestão educacional; a formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; as práticas pedagógicas e de avaliação, e a infraestrutura física e recursos pedagógicos (Brasil, s.d.). O PAR não se vincula apenas ao Fundeb, pois outras ações federais também estão atreladas a ele, como

o Proinfância, ancorado na quarta dimensão, que é a dimensão que envolve, de forma direta, este estudo.

Ainda analisando o quadro, temos Aracaju, Florianópolis, Fortaleza, Maceió, Recife, Rio Branco e São Paulo que não destinaram valores para outras despesas. Conforme os dados indicam, todo o recurso foi utilizado para pagamento dos profissionais. Com relação a Belém, Campo Grande, Rio de Janeiro e Salvador, os valores dos recursos gastos com outras despesas chegam quase à metade do que foi gasto com o pagamento dos profissionais, sendo que o Rio de Janeiro quase equipara os valores. Em contrapartida, Cuiabá, Curitiba, Natal e Teresina não investiram nem 10% em outras despesas em relação ao valor investido para o pagamento dos profissionais. Esses valores interferem no que está sendo utilizado para a infraestrutura, pois entendemos que, quanto menor o valor dispensado para a manutenção e desenvolvimento do ensino, menor é a probabilidade desse recurso ser direcionado para a construção, para reforma ou mesmo aparelhamento das IEI.

Quanto ao Proinfância, é um programa que, de forma indireta, também financia a infraestrutura; está ancorado na quarta dimensão do PAR, que é um dos requisitos para que o município receba unidades do programa. Ele “estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA” (Brasil, 2007). Seu objetivo principal é a ampliação da oferta de vagas, tanto em creches quanto em pré-escolas municipais.

Essa assistência financeira deve ser utilizada para construção, reforma ou aparelhamento de unidades educacionais para as crianças de 0 a 5 anos. Ele possui projetos padronizados, que os municípios precisam cumprir, permitindo algumas poucas alterações, que estão relacionadas aos aspectos da diversidade regional, tanto em fatores

climáticos, ambientais, geográficos, demográficos, socioeconômicos e culturais, bem como as práticas pedagógicas, sociais e culturais de cada ente federado (Brasil, 2015).

O Proinfância é um aliado para a melhoria da infraestrutura das IEI, uma vez que

[...] o Programa reforça a concepção da infraestrutura e dos espaços físicos como partes integrantes do processo educativo e como partes relevantes no processo de garantia e efetivação do direito à educação pública à criança de tenra idade (Martins, 2019, p. 107).

Na tabela a seguir, temos o demonstrativo das obras para a EI, que foram custeadas com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); não identificamos, pelo recorte de ano, pois, para isso, seria necessária uma pesquisa mais minuciosa, e não é nosso objetivo no momento. Então, os quantitativos podem variar ao longo do tempo, bem como não podemos afirmar o período do financiamento dessas obras. Entretanto, ainda assim, podem nos auxiliar em nossas reflexões e análises.

TABELA 1 – NÚMERO DE OBRAS COM OS RECURSOS DO FNDE

| OBRAS COM RECURSOS DO FNDE* | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|----|----------------------------|-----|----|------------|-----|----|-------------|-----|----|-----------|-----|----|
| CAP. | TO | CANCELADO / TÉC. CONCLUÍDO | | | PARALISADO | | | EM EXECUÇÃO | | | CONCLUÍDO | | |
| | | B/1 | C/2 | PP | B/1 | C/2 | PP | B/1 | C/2 | PP | B/1 | C/2 | PP |
| Ara. | 9 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Bel. | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| BH | 63 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 60 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------|-----|----|----|----|---|---|---|----|---|---|----|---|----|
| BV | 31 | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 13 | 0 | 0 |
| CG | 38 | 9 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 11 | 0 | 0 | 16 | 0 | 0 |
| Cui. | 27 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 20 | 1 | 0 |
| Cur. | 26 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 24 |
| DF | 119 | 22 | 0 | 12 | 1 | 0 | 0 | 19 | 0 | 0 | 65 | 0 | 0 |
| Flo. | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| For. | 110 | 60 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 34 | 3 | 0 |
| Goi. | 59 | 36 | 11 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6 | 3 | 0 | 2 |
| JP | 53 | 18 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 2 | 0 | 8 | 7 | 0 |
| Mac. | 16 | 7 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Mace. | 37 | 9 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 15 | 3 | 0 |
| Man. | 69 | 47 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 15 | 0 | 0 |
| Nat. | 29 | 4 | 2 | 0 | 2 | 7 | 0 | 0 | 1 | 0 | 8 | 5 | 0 |
| Pal. | 13 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 10 |
| PA | 53 | 20 | 4 | 8 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 11 |
| PV | 32 | 19 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 6 | 1 | 0 |
| Rec. | 25 | 5 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| RB | 14 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 0 | 1 |
| Rio | 37 | 5 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 18 |
| Sal. | 47 | 17 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 19 |
| SL | 29 | 10 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 3 | 3 | 0 |

(conclusão)

| CAP. | TO | CANCELADO / TÉC. CONCLUÍDO | | | PARALISADO | | | EM EXECUÇÃO | | | CONCLUÍDO | | |
|------|----|----------------------------|-----|----|------------|-----|----|-------------|-----|----|-----------|-----|----|
| | | B/1 | C/2 | PP | B/1 | C/2 | PP | B/1 | C/2 | PP | B/1 | C/2 | PP |
| SP | 78 | 0 | 0 | 52 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 26 |
| Ter. | 31 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 23 | 1 | 0 |
| Vit. | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Elaborada pelos autores, com base nos dados do Simec.

*Utilizamos o recurso de abreviação dos nomes das capitais, para melhor adaptação da tabela ao texto.

As obras aqui elencadas fazem parte do Proinfância. Seus projetos padrões possuem os seguintes tipos: Creche Pré-Escola – Tipo 1; Creche Pré-Escola – Tipo 2; Ampliação Módulo Infantil em Escolas; Ampliação Tipo B; Ampliação Tipo C e Creche Pré-Escola – Projeto Próprio.

Anteriormente, os projetos Creche Pré-escola Tipo 1 e 2 eram denominados B e C, e atendiam 120 e 240. Contudo, em 2015, houve reformulação de obras da metodologia inovadora para metodologia convencional, que significou mudanças na tipologia dos projetos e na quantidade de atendimentos, que passaram a ser tipo 1 e tipo 2, mudando também a quantidade de crianças que seriam atendidas: de 378 em dois turnos ou 188 integral, para 198 em dois turnos e 94 integral, respectivamente. Porém, as dimensões mínimas do terreno continuaram as mesmas, a mudança é da área construída, que aumentou (Brasil, 2015).

O total geral de obras, de todas as capitais, foi de 1.050 obras; destas, 485 foram canceladas, 18 paralisadas, 93 estão em execução e 454 foram concluídas, ou seja, menos da metade das obras que foram iniciadas. Se calcularmos na tipologia atual 1 e em tempo integral (188 crianças), significa que, em média, 94.564 crianças deixaram de ser atendidas, em virtude de obras que foram canceladas ou paralisadas nas capitais.

Além disso, outro ponto que observamos é que, mesmo em obras canceladas e paralisadas, houve o repasse de verbas. São obras que tiveram financiamento inicial e que depois não foram concluídas. Ao fazer uma busca rápida a respeito dos motivos para esse cenário, no site do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec), observamos que os termos de vigência dos contratos estavam vencidos, ou seja, houve demora na

execução das obras, e os motivos dessa demora não foram identificados.

O Distrito Federal é o que tem a maior quantidade de obras, seguido por Fortaleza e São Paulo. Entre todas, o DF possui a maioria concluída ou em execução. Entretanto, Fortaleza possui o maior número de obras canceladas, sendo seguida por São Paulo, que só tem projetos próprios. Belo Horizonte é a capital que possui maior número de projetos próprios e, junto a Vitória, não possui nenhuma obra cancelada ou paralisada.

A utilização de projetos próprios, por grandes capitais, como São Paulo e Belo Horizonte, pode estar relacionada à falta de terrenos que possuam as especificações pré-determinadas nos projetos padrões do Proinfância, tornando inviável a aquisição de unidades. Já os projetos próprios possuem essa flexibilidade, sem esquecer que há também os projetos de ampliação de módulos já construídos.

As capitais que tiveram menor quantidade de obras financiadas pelo FNDE foram: Belém, Florianópolis e Vitória, sendo que as obras das primeiras citadas foram canceladas e, da última capital, está em execução. Não sabemos se essa baixa quantidade está atrelada a pouca procura por parte da capital, ou em razão de projetos não aprovados.

Percebemos que a política de financiamento para a infraestrutura das IEI está sendo ofertada, mas é preciso a contrapartida dos municípios em solicitar tais recursos, o que significa vinculação ao PAR e sua renovação periodicamente. É preciso que os entes federados também cumpram os prazos, dando continuidade aos projetos.

A INFRAESTRUTURA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DAS CAPITAIS BRASILEIRAS

Todas as capitais brasileiras (junto às quais incluiremos o Distrito Federal) elaboraram ou atualizaram seus respectivos planos de educação para a vigência de 2015 a 2025; algumas demoraram um pouco mais que outras, como Belo Horizonte, Natal, Palmas, Salvador, que sancionaram a lei em 2016, e Rio de Janeiro, que só em 2018 teve o seu PME publicado em lei, essa situação diminui o tempo de vigência do plano. Em todos os planos de educação, há menção à infraestrutura das Instituições de Educação Infantil (IEI).

Conseguimos categorizar as estratégias em dimensões referentes à infraestrutura e encontramos: construção, reformas, aparelhamento, financiamento, avaliação, programa de reestruturação e normatizações. Para nosso estudo, destacamos o financiamento e, no quadro a seguir, temos o que as capitais trazem em seus planos educacionais sobre o tema.

QUADRO 2 – ESTRATÉGIAS SOBRE FINANCIAMENTO NOS PME DAS CAPITAIS

| FINANCIAMENTO |
|---|
| BELEM: 1.8 Captar recursos em programas de nível federal para construção, reforma e ampliação de prédios destinados à Educação Infantil. |
| BOA VISTA: 3 Viabilizar financiamento em regime de colaboração junto ao governo federal, para reestruturação e aquisição de equipamentos para as unidades escolares de educação infantil, voltado à expansão, à melhoria da rede física e o atendimento à demanda reprimida, no período de vigência deste plano. |
| CAMPO GRANDE 1.19 Garantir que os recursos destinados para aquisição de materiais pedagógicos, como livros e brinquedos, para as instituições da rede pública municipal de ensino sejam aplicados na educação infantil. |
| FORTALEZA: Carrear recursos financeiros junto à União e ao Estado e garantir a aplicação na construção, reforma ou ampliação de creches e pré-escolas de forma a realizar as matrículas necessárias, assegurando as condições previstas e estabelecidas nos documentos oficiais, garantindo o cumprimento desta meta; Destinar no orçamento anual da Prefeitura Municipal de Fortaleza recursos financeiros para construção, reforma, ampliação e manutenção das Instituições Públicas Municipais que atendam à Educação Infantil com padrões básicos de |

acordo com os parâmetros de qualidade e infraestrutura da legislação vigente para a Educação Infantil.

MACAPÁ: 1.23 Assegurar a cada biênio 0,7% (sete décimos percentuais) dos recursos do Poder Público Municipal para a Educação Infantil, especificamente na construção e reforma de escolas e ampliação do número de salas de aula, tanto na zona urbana quanto na rural, até o término da vigência do PME.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos PME das capitais.

O financiamento é a dimensão menos citada nas estratégias, apenas as capitais Belém, Boa Vista, Campo Grande, Fortaleza e Macapá tratam desse tema de forma explícita em seus planos de educação. Ademais, Campo Grande é a única capital que tem uma estratégia destinada para garantia de que os recursos para aquisição de material pedagógico sejam aplicados somente para esse fim.

As capitais Belém, Boa Vista e Fortaleza se propõem a buscar financiamentos junto à União, para melhorar a condição de infraestrutura de suas unidades. Além de buscar a colaboração federal, Fortaleza ainda visa destinar recursos municipais para tais fins; o mesmo acontece com Macapá, ao assegurar, em estratégia, percentual dos recursos municipais para construir, reformar e ampliar as unidades. O que é interessante na estratégia dessa capital é que indica que esses recursos são especificamente apenas para tais fins e apenas no período de vigência do plano. Nesse caso, pensamos em três possibilidades: com o fim da vigência, não haverá mais problemas nesse sentido, ou não se espera outros investimentos após essa vigência ou, ainda, a diferença estará no percentual que será destinado para tal feito.

Existe uma tensão entre as políticas desenhadas nos papéis e a realidade das escolas existentes no país. Infelizmente, isso ainda tende a piorar, devido ao fato de que hoje vivenciamos o crescimento neoliberal, que impõe ao Estado que utilize o mínimo dos recursos com políticas direcionadas ao bem-estar-social, no caso específico, a educação.

E nessa antinomia que a educação, que as instituições de educação para crianças pequenas se encontram, por um lado, há todo um discurso voltado para a universalização da educação com qualidade, por outro, há uma diminuição dos gastos públicos nessas áreas, e isso tem afetado até mesmo programas governamentais destinados à construção e aparelhagem das instituições para infância, a exemplo do Proinfância.

A despeito dessas questões, ações como as políticas de financiamento, capitais que trazem em seus planos de educação estratégias próprias, destinadas à infraestrutura de suas IEI, como a vinculação da EI ao Fundeb – que destina um percentual de seus recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino – contribuem, como afirmam Santos e Sousa Júnior (2021, p. 5), para “[...] um processo de reafirmação da importância e do lugar da EI enquanto primeira etapa da educação básica e direito das crianças de 0 a 5 anos de idade”, direito esse que envolve ter espaços e ambientes que sejam adequados para seu desenvolvimento integral e que sejam dignos da vivência e experiências infantis.

Embora isso represente avanços, uma educação de qualidade passa pelo viés das políticas públicas educacionais e, principalmente, pelos financiamentos destinados à educação dentro das especificidades previamente regulamentadas nas leis, projetos e fundos. Por isso, mais do que estratégias postas em documento, é preciso a efetivação destas e que sua execução ultrapasse a vigência do plano de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Manual para Reformulação de Obras – Metodologia Inovadora para Metodologia Convencional. 2015. Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/pro_infancia/che-che-tipo-1/proinfancia_tipo_1-2_manual-reformulacao-mi-convencional.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **PAR** – Plano de Ações Articuladas. (s.d.). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução/CD/FNDE nº 006 de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 13.005 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 010172 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

CAMPOS, M. M. Esta creche respeita a criança – Critérios para a unidade creche. In: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>.
Acesso em: 7 nov. 2022.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, FEUNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2007, 6^a ed., 112 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62)

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Manual de orientação do Novo FUNDEB**. Brasília: MEC/FNDE, 2021. E-book. Disponível em:
<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>.
Acesso em: 15 maio 2024.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797–818, out. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MACEDO, R. R.; SILVA, A. F. Direito à Educação Infantil no Brasil e na região Nordeste: dualidade entre as definições legais e as condições de acesso e permanência. In: SILVA, M. S.;

RODRIGUES, M. M.; MELO, N. Q. (Orgs). **Educação da resistência: reflexões e práticas**. Campina Grande, EDUFPG, 2022. E-book (p. 21-62).

MARTINS, J. N. **Educação Infantil e infraestrutura: uma análise do Programa Proinfância no município de João Pessoa (PB)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PINTO, J. M. R.; CORREA, B. C. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb?. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, [S. l.], v. 10, 2020. Disponível em: <https://seer.ufg.br/index.php/fineduca/article/view/104023>. Acesso em: 15 maio 2024.

PINTO, J. M. R.; ADRIÃO, T. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **EccoS** – Revista Científica, São Paulo, v 8, n 1, p.23 a 46, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/457/440>. Acesso em: 21 jul. 2023.

RODRIGUES, M. M. **Sob o signo do embate: avanços e limites da participação popular na democratização da gestão educacional**. 2003. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 1984, p. 73–79. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1462>. Acesso em: 16 ago. 2023.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: **Seminário Educar na Infância: Perspectivas Histórico-Sociais**, 2007, Curitiba. Apresentação.

SANTOS, Joedson Brito dos. Expansão, qualidade e financiamento da educação infantil: avanços, retrocessos e desafios. IOSR Journal of Research & Method. In: **Education (IOSR-JRME)**. v. 10, nov. dec. 2020.

SANTOS, Joedson Brito dos. Financiamento da Educação Infantil no Tocantins: evolução dos gastos e a trajetória da oferta. **SODEBRAS**, Volume 17 – n. 196 – Abril/2022. Disponível em: <http://sodebras.com.br/edicoes/N196.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

SANTOS, Joedson Brito dos. **O Fundeb e a Educação Infantil**. Curitiba: Appris, 2015. 187 p.

SANTOS, J. B.; SOUSA JUNIOR, L. Os Recursos Direcionados às Crianças de 0 a 5 Anos de Idade no Contexto do Fundeb em João Pessoa/PB. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, [S. l.], v. 11, 2021, p. 1-18. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/97498/61053>. Acesso em: 15 maio 2024.

SANTOS, J. B.; SOUSA JÚNIOR, L. Educação Infantil: 20 anos da primeira etapa da Educação Básica e os desafios do financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, maio/ago de 2017, p. 261-284. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3685/pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SOUZA, K. W. S.; MELO, N. Q.; RODRIGUES, M. M. Educação Infantil em Campina Grande/PB: constrangimento do direito e consentimento da mercantilização. In: SILVA, M. S.; RODRIGUES, M. M.; MELO, N. Q. (Orgs.). **Educação da resistência**: reflexões e práticas. Campina Grande, EDUFPG, 2022. E-book (p. 63-94).

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L.S **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: Papers, 2018.

POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL BRASILEIRO: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 AO GOVERNO BOLSONARO

*Valdineri Nunes Ferreira
Antônio Lisboa Leitão de Souza*

Neste capítulo, discorreremos acerca da política social pública de educação, tendo como recorte temporal o final da década de 1980, quando nossa atual Constituição Federal foi promulgada, até o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, finalizado em dezembro de 2022.

Nesse sentido, objetivamos problematizar o direito social à educação na realidade brasileira, refletindo sobre os conceitos, conquistas e retrocessos na política social educacional até a atualidade.

Desse modo, temos como fio condutor a contraposição entre o Estado enquanto garantidor de direitos, através da política social pública, e o receituário neoliberal e neoconservador, que efetiva suas contrarreformas, por meio do próprio Poder Público. Como expressão dessa realidade, apresentamos a política social de educação enquanto campo de tensões e disputas ideopolíticas, societárias e financeiras distintas entre as perspectivas da emancipação humana e do mercado.

Concordamos com Behring (2012) que as contrarreformas, implementadas pelo Estado brasileiro, a partir dos anos 1990, constituem ataques às conquistas constitucionais de 1988, numa sucessiva retirada de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora (Behring, 2012).

Como referencial teórico-metodológico, adotamos o materialismo histórico-dialético, segundo o qual fazemos uma interpretação crítica – não messiânica e não pessimista – da problemática em pauta, por meio das categorias da historicidade, mediação, contradição e totalidade, em consonância com o pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels.

Destarte, para obtenção dos resultados, procedemos ao levantamento bibliográfico e à análise dialética, dialogando com autores/as que são referência no debate da política pública educacional brasileira, no contexto neoliberal e neoconservador.

Na estrutura do texto, tratamos do conceito de política social; do surgimento, características nucleares e desenvolvimento do neoliberalismo; das políticas sociais educacionais de Estado e de governo, em atendimento aos dispositivos constitucionais; as contrarreformas e consequentes perdas de direitos. Nesse processo histórico, no tocante ao direito social à educação, são abordados os governos Collor (1990-92), Franco (1992-94), FHC (1995-2002), Lula (2003-10), Rousseff (2011-16), Temer (2016-18) e Bolsonaro (2019-22).

Antes de adentrar na discussão acerca da política social de educação, tal como ela se consubstancia na sociedade brasileira, ou seja, em uma compreensão mais endógena, mais específica, é imprescindível conceituar a política social para melhor entender o porquê de sua existência e influência na vida dos sujeitos sociais. De acordo com Belik e Grossi (2003), as políticas sociais são compensatórias, pois tentam nivelar a disparidade gerada pelo capitalismo, o fosso entre ricos e pobres. Elas são, ainda, disputas por fundos públicos, nem sempre em condições de igualdade, como bem demonstra a realidade brasileira, cuja inclinação para o setor econômico/financeiro (privado), em detrimento do setor social (público), é nítida e sólida.

Essa constatação é explicitada por Faleiros (2000, p. 1), o qual, ao analisar a natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil, utiliza-se da metodologia gramsciana, qual seja,

[...] a relação do Estado com a sociedade e a economia, tomando como referência o processo de acumulação de capital e de hegemonia, ou seja, a direção dominante do bloco no poder em suas relações econômicas e políticas internacionais e nacionais.

A correlação de forças, no embate por direitos humanos, desencadeou variadas concepções (modelos) de proteção social básica, ainda no século XIX – a Alemanha e seu chanceler, Bismarck –, mas, sobretudo, no XX – a Suécia, com o modelo social-democrata (universal), e a Inglaterra, com o modelo beveridgiano (Keynes e Beveridge).

Conforme Zimmermann (2005), mundialmente, há dois modelos de políticas de seguridade social: o bismarckiano e o beveridgiano, distintas em seu caráter, forma de contribuição e financiamento. No modelo bismarckiano, tem acesso à política quem contribui individualmente para ter acesso a benefícios e serviços sociais. Quem não contribui, fica à margem, à própria sorte, à espera de auxílio familiar e comunitário. O modelo beveridgiano é o oposto: universal, equânime e igualitário, pois contempla as pessoas, considerando sua cidadania nata ou adquirida. Portanto, é redistributivo da riqueza socialmente produzida.

No caso do modelo de política social, desenvolvido no Brasil, Faleiros (2000, p. 3) pondera que

[...] alguns autores assinalam a formação de um pacto das elites na construção do modelo brasileiro que não foi nem socialdemocrata,

universal, e nem genuinamente bismarckiano, pois não contemplou o conjunto dos/as trabalhadores/as.

A seguir, faremos algumas reflexões atinentes à política social e à política social de educação brasileiras, as quais têm, no período de transição democrática e de implantação/consolidação do neoliberalismo, seu foco principal, considerando os reflexos no campo social, a partir da reforma do Estado (minimização), da financeirização do capital, da globalização da economia e da reestruturação produtiva.

A crise do capital, na década de 1970, com destaque para escassez de petróleo e altíssimo índice inflacionário, ocasionou uma reação por parte da burguesia, a qual criticava o desajuste econômico, com o argumento de que os altos gastos com o social danificavam a “saúde” do mercado. Essa reação veio em forma de reestruturação produtiva, globalização da economia e neoliberalismo.

A reestruturação produtiva se deu com ênfase na substituição do padrão fordista de produção em série (estadunidense), em vigor entre as décadas de 1920-70, para o padrão toyotista de produção em escala (japoneses), a partir da década de 1980. O fordismo tem por característica a verticalização do processo produtivo e a centralização de capital. O toyotismo, por sua vez, impulsionou a horizontalização da criação, produção, distribuição dos produtos e acumulação flexível de capital, possibilitando, por meio da introdução de tecnologia de ponta e de outros mecanismos mais sutis, a precarização do trabalho vivo e o agravamento do desemprego estrutural.

No que alude à globalização da economia, esta se apresenta como elemento essencial para sobrevivência do mercado capitalista, pois, pela via do novo padrão produtivo já mencionado (o toyotismo), como também pelos avanços nas telecomunicações, transportes, ciências etc, o sistema se impõe hegemonicamente, adentrando nas realidades

nacionais com suas gigantescas empresas (multi ou transnacionais), internacionalizando o consumo e o fluxo de capitais. Através do fator econômico, a globalização se dá em âmbito político e cultural, cooptando os países subdesenvolvidos.

De acordo com Behring (2002), o resgate do ideário liberal, com viés humanista, que regeu a política social em tempos de Welfare State, tempos áureos do capitalismo, contribuiu sobremaneira para o desmonte das conquistas populares, que atingiram seu auge na Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

O neoliberalismo constitui o “retorno” ao ideário do individualismo, do laissez-faire, que, na verdade, nunca saiu de cena, da chave principal para o entendimento do embate político-social versus lógica do capital. Trata-se da política que comanda o Estado contemporâneo. Seus efeitos são nítidos em toda parte, como o desmonte do Estado brasileiro, promovido desde o governo Collor até a atualidade, com ênfase na administração de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ao deixar a nação à mercê da especulação estrangeira, que tem como protagonistas o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

As características nucleares do neoliberalismo são, segundo Behring (2002): corte substancial do gasto público para liberar recursos para a inversão privada; desregulamentação do mercado de trabalho e comercialização da força laboral; e diminuição do efeito redistributivo das políticas sociais, o que supõe a flexibilização ou a retração da sua garantia.

A autora supracitada afirma ainda que, no âmbito planetário, a política neoliberal trouxe taxas de crescimento econômico inferiores às dos anos 1970. Com relação à redução da inflação, os resultados foram exitosos, porém, perversos e contraditórios: houve, efetivamente, em todos os países ricos (com exceção do Japão), um crescimento das taxas de lucro, no setor da manufatura, especialmente,

o que acarretou em um aumento na “distância” entre ricos e pobres. Um dos pontos mais altos do período neoliberal foi justamente a diminuição dos investimentos produtivos, acompanhada da diminuição do investimento público e da infraestrutura física e social.

Tal fenômeno foi marcado principalmente pela diminuição da oferta de empregos, desigualdade de salários e diminuição da progressividade fiscal. Percebe-se, então, que o neoliberalismo não produziu efeito satisfatório, com exceção da redução da inflação.

No campo da proteção social, a novidade foi a parceria entre Estado, mercado e sociedade – o Terceiro Setor. Análises mais acuradas mostram que as soluções referentes à pobreza e à chamada exclusão social têm sido cada vez mais procuradas na sociedade e baseadas no recurso estratégico da solidariedade informal e do voluntarismo, envolvendo a família, a vizinhança e o grupo de amigos. Com isso, o Estado pulveriza as políticas sociais públicas, cada vez mais seletivas e reduzidas, enquanto o mercado se ocupa em privilegiar o bem-estar ocupacional, que protege quem tem emprego estável e bem remunerado (Behring, 2002).

A economia política contemporânea – sobretudo, a marxista – é destacada como imprescindível para o enfrentamento dos problemas apresentados na complexa realidade social atual. Mesmo levando em consideração as divergências teórico-metodológicas e políticas de inúmeros analistas, é possível visualizar uma gama de transformações no mundo da produção e reprodução sociais.

Para alguns, tais mudanças são entendidas como boas, pois levam à “modernização” – ideologia da classe dominante e do Estado. Para outros, essa constitui uma das ações mais assustadoras e violentas do capitalismo, visto que, por exemplo, o desemprego estrutural é naturalizado e as oscilações (exigências) de mercado são tidas como passageiras, o que deixa o sujeito à mercê da lógica mercantil (Behring, 2002).

Behring (2002) reflete, ainda, que o debate acerca da política social está no fato desta ter sido configurada, no percurso histórico do século XX, não como direito de cidadania e/ou elemento redistributivo da riqueza social para consolidação da democracia, mas, sim, como elemento político-econômico da burguesia, para sustentação do seu projeto dominador. Em suma, entendia-se – e ainda se entende – que a política social era a forma de penetração das reivindicações do proletariado e do contingente de desempregados no âmbito estatal; contudo, era instrumento do conservadorismo burguês, ou seja, estratégia para amenizar os efeitos das crises do sistema.

Destarte, o que se abstrai é o debate quanto à desresponsabilização do Estado como gestor principal das políticas públicas, o qual transfere o ônus à sociedade civil, destinando as verbas principalmente ao Terceiro Setor (Organizações Não Governamentais – ONGs ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs), obedecendo à cartilha neoliberal e, em consequência, abandonando seu papel de “instância máxima”, regulador das relações sociais de produção e reprodução dos sujeitos. Isso revela todo o requinte de crueldade do capitalismo contemporâneo ou tardio, nítido no pauperismo e na miserabilidade das populações do hemisfério sul do planeta, em que a globalização da produção e do consumo se efetiva, mas não a socialização da renda, que fica com os capitalistas (Behring, 2002).

Para Anderson (1995), o neoliberalismo se tornou um movimento ideológico sem precedentes na História, pois tem alcançado todo o mundo de modo coerente, autoconsciente, militante, determinado, inacabado...Fracassou economicamente, mas logrou êxito socialmente, ao intensificar e aprofundar as desigualdades e a desestatização nos países. Política e ideologicamente foi além do esperado, superando o liberalismo clássico. Sua sabedoria convencional conseguiu torná-lo hegemônico, até que novo regime venha a surgir, diz o autor.

Por seu turno, Harvey (2008) pondera que o neoliberalismo é um projeto de restauração do poder de classe – entendida como algo estável, com figurações diversas, em lugares diversos –, desde os primórdios, e que a concentração de renda atingiu níveis assustadores. Essa reconstrução do poder das elites econômicas criou uma massa de miseráveis no mundo, cuja desigualdade social se aprofunda mais e mais. Pondera, ainda, que, se o neoliberalismo tiver de escolher entre seus princípios e a restauração do poder das elites, esta segunda opção prevalecerá.

Com o advento da CF/1988, a política educacional brasileira ganhou novos rumos, conforme nosso entendimento sobre o direito social à educação. Contudo, os cenários internacional e nacional montados sinalizaram o ataque às conquistas sociais dos anos 1980, bem como os embates de classes nos anos seguintes. Exemplo disso foi o fato de o Brasil só aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (a segunda de sua história), regulamentando, assim, os dispositivos do artigo 205 ao 214 da Constituição vigente.

Segundo Pereira (2000), no início dos anos 1990, o Brasil aderiu ao Consenso de Washington, como uma alternativa à crise econômica instalada desde a década anterior. Para atender às exigências da agenda neoliberal, o presidente Fernando Collor de Mello (primeiro eleito pelo voto direto, após 21 anos de ditadura) investiu em uma política monetarista, na qual a moeda volta a ser o cruzeiro, congelando preços e confiscando a poupança pública, como forma de controlar a inflação. Adotou uma ação de cortes orçamentários na área social; abriu a economia brasileira à especulação financeira e à transnacionalização, processo iniciado pelo presidente José Sarney (1985-90); abriu o caminho das privatizações de bens públicos, bem como desregulamentou ainda mais o campo trabalhista, da saúde e da

educação, já danificado por Sarney e, posteriormente, perseguido pelo presidente FHC.

Após a deposição de Collor (impeachment por corrupção), o Executivo Federal foi assumido pelo vice-presidente, Itamar Franco (1992-94), o qual, diante do legado de Collor, pouco teve a contribuir com o social. O destaque principal do seu governo foi a criação do Plano Real, pelo então ministro da Fazenda, FHC. A nova moeda (o Real) contribuiu para o controle da inflação, a estabilidade dos preços, o aumento do poder de compra dos mais pobres; contudo, sua sustentação se deu principalmente à custa de altos juros, embutidos nas compras a prazo (Pereira, 2000).

A autora em tela (Pereira, 2000) afirma que, valendo-se da bandeira do Plano Real, o então ministro da Fazenda de Franco, FHC, foi eleito presidente da República, em 1994. Seu governo aprofundou a reforma neoliberal, iniciada por Collor, enfocando a política monetária, em detrimento da econômica e do social. O tripé de sustentação do Real era a atração de capitais externos, câmbio sobrevalorizado e altas taxas de juros.

A outra grande prioridade de FHC, depois do Plano Real, era a sua reeleição, articulada durante todo o seu governo. As principais características desse governo, no que tange à área social, foram: destruição das conquistas sociais entre 1930-80; piores índices de crescimento econômico e social desde a década de 1930; menor salário mínimo e menor desenvolvimento econômico e social do Mercado Comum do Cone Sul (MERCOSUL). Toda essa constatação é nutrida, ainda mais, pela intensificação do clientelismo, paternalismo, patrimonialismo e fisiologismo, os quais fazem das políticas sociais trampolim eleitoral.

Quanto à educação, é importante destacar que, durante os governos neoliberais de Collor e FHC, foram sancionadas três leis federais de grande relevo, como também políticas públicas, a saber: o

Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990, artigos 54-59); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e o 1º Plano Nacional de Educação 2001-2011 (Lei nº 10.172/2001).

Segundo Veloso (2017), havia dois projetos de LDB em disputa: um do professor Dermeval Saviani e outro do senador Darcy Ribeiro. Aquele estava em sintonia com os anseios dos/as operadores/as da educação, ao passo que este, não. No duelo de forças existentes à época, venceu o projeto de Darcy Ribeiro, voltado aos interesses do mercado.

Tal legislação se encarrega do dever de regulamentar os dispositivos constitucionais alusivos à educação. Logicamente, por estar no auge do recrudescimento dos ditames neoliberais, a legislação em tela não escapou dos confrontos ideopolíticos, que resultam em materialização parcial do apregoado pela Norma Ápice. Exemplo claro disso é a quantidade de vetos feitos por FHC ao texto do PNE (2001-2011), em grande parte no tocante ao financiamento da educação, resistência à antiga reivindicação social de aumento do investimento do Produto Interno Bruto (PIB) na área.

Após um longo período de pleitos eleitorais, perdidos primeiramente para Collor, depois para FHC (duas vezes), o candidato Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT) venceu, em 2002, com mais de 60% dos votos válidos, o candidato apoiado por FHC, o ex-ministro da Saúde e senador pelo Estado de São Paulo, José Serra (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB). A ênfase que damos a essa guinada política diz respeito ao fato de Lula, à época, representar o ideário da classe trabalhadora e, portanto, do

legado da CF/1988, documento da cidadania e da democracia, adquiridas via forças populares, das quais o PT fez parte.

Freitas (2007, p. 2), adentrando na análise do início da era do PT no comando do governo e do Estado brasileiros, afirma que

A eleição e posse de Lula para o exercício das funções de chefe de governo e de chefe de Estado inaugurou um novo ciclo na política brasileira, do ponto de vista sociológico – pela origem do presidente (retirante nordestino, vítima da seca) e por sua trajetória forjada na luta sindical contra a ditadura militar e as injustiças sociais – e também do ponto de vista político, pela coalizão político-partidária – aliança do PT com o PL [Partido Liberal] – e pela agenda programática com elevada ênfase social.

No entanto, apesar da euforia dos movimentos sociais, de parte das classes baixa e média, e de setores do empresariado, devido ao plano de governo apresentado pelo PT em campanha, Lula não correspondeu aos anseios da sociedade brasileira por transformação, principalmente no que tange ao cumprimento da agenda constitucional, embora ainda tenha conseguido manter um amplo apoio popular.

Ainda segundo Freitas (2007), não se pode dizer que o governo Lula seja uma cópia do governo FHC, pois o que se percebe é que algumas ações do governo petista trouxeram melhorias para a população na época: maior independência e atividade do Brasil na política externa, barrando o avanço da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), além de enfrentar os EUA e a União Europeia (UE) na Organização Mundial do Comércio (OMC); não criminalização dos movimentos sociais, pelo governo, mantendo o diálogo com estes, o que não ocorreu nas conjunturas anteriores; redução da dívida externa, na ordem de dezenas de bilhões de reais

entre 2002 e 2006; notório apoio à agricultura familiar, beneficiando também os assentamentos, apesar da opção pelo agronegócio; reajuste do salário mínimo maior que a inflação acumulada do período de seu governo, o qual, mesmo não condizendo com as antigas cobranças do PT, foi maior que o concedido por FHC, dando ao/à trabalhador/a o maior poder de compra dos últimos anos.

Não obstante os avanços supracitados por Freitas (2007), centrando sua análise na seguridade social (assistência social, previdência social e saúde), a conclusão a que chegamos é a de que o PT fez uma clara opção em conjugar mudança e continuidade, perfazendo, de modo mais “sutil e civilizado”, a agenda neoliberal, iniciada ainda no contexto da Constituinte (década de 1980), acelerada por Collor, Franco e FHC. Aos movimentos sociais e à sociedade politicamente organizada, só restou insistir e persistir na afirmação dos direitos inscritos na Constituição Cidadã, superando a decepção dos governos neoliberais dos anos 1990-2000, com suas escandalosas opções históricas.

Quanto à educação, Veloso (2017) rememora que os dois governos de Lula foram um continuidade do projeto neoliberal, robustecido por FHC, por meio do qual as políticas sociais prosseguiram com seu caráter compensatório, atendendo aos interesses do mercado. O autor em tela elenca tais políticas: a) Programa Universidade para Todos – PROUNI (2004) – concessão de bolsas de estudo para estudantes das classes baixas, através de isenções tributárias em favor das instituições privadas de ensino superior; b) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007) – meta de ampliar o número de vagas e de combater a evasão nos cursos de graduação nas universidades federais; c) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB (2007) – substituiu o FUNDEF, passou a contemplar a educação

infantil ao ensino médio, com duração entre 2007 a 2020; d) Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) – grandioso e audacioso conglomerado de ações de governo com prazo de 15 anos, objetivando melhorar a educação, priorizando o nível básico.

Tais ações do PDE (2007) contemplaram: a excelência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o aprimoramento do SAEB; o transporte escolar (Programa Caminhos da Escola); a erradicação do analfabetismo (Programa Brasil Alfabetizado); a prioridade das escolas no Programa Luz para Todos; o estabelecimento do piso nacional do magistério; a capacitação e formação continuada de professores/as (Programa Universidade Aberta do Brasil); duplicação de vagas, ampliação e criação de cursos noturnos, e combate à evasão na graduação (REUNI); facilitação na quitação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); Programa Biblioteca na Escola, voltado para todas as unidades de ensino médio; no tocante à educação profissional, reorganização dos institutos federais para atender às diferentes modalidades de ensino; modificações na lei de estágio para beneficiar estudantes dos níveis médio, profissionalizante e superior; programa específico para creches e pré-escolas (Proinfância), voltado à infraestrutura e insumos; maior investimento nas salas de recursos multifuncionais (ampliação do serviço e capacitação de professores/as); apoio para permanência de doutores/as no país; censo informatizado (Educacenso); prevenção de doenças e promoção da saúde (Programa Saúde na Escola – PSE); identificação de problemas visuais e concessão de óculos (Programa Olhar Brasil); aumento da permanência dos/as estudantes no contraturno escolar (Programa Mais Educação); monitoramento do acesso e permanência das crianças e adolescentes com deficiência, atendidas pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC); promoção de concursos públicos para professores/as, pelas universidades públicas federais; utilização das melhores experiências tecnológicas

educacionais por escolas e sistemas de ensino; adoção da “Coleção Pensadores” para as bibliotecas públicas da educação básica; parcela extra de 50% para as escolas de ensino fundamental públicas rurais, ao passo que as escolas urbanas teriam acesso a verba, caso atingissem as metas projetadas; realização de concursos públicos para ampliação de profissionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), bem como expansão da rede profissional; criação de núcleos de acessibilidade para pessoas com deficiência, visando eliminar barreiras arquitetônicas/físicas e comunicacionais; expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a criação de 150 novas escolas; laboratórios de informática em todas as escolas públicas (Educaional, 2019, on-line).

Na compreensão de Ivo e Hypolito (2009), entre o PNE (2001-2011) e o PDE (2007) são encontradas singularidades, sendo que este não se configurava exatamente como um plano, mas como um conjunto de ações e estratégias para atingir os objetivos e metas daquele. O PDE (2007) foi uma política de governo, ao passo que o PNE (2001-2011) foi uma política de Estado. Mesmo havendo a intenção de contemplar as exigências do PNE (2001-2011), o PDE (2007) não apresentava organicidade em relação ao seu antecessor, uma vez que não se articulava ao seu diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. O que se percebia era um paralelismo entre os dois planos, bem como a fragmentação do PDE (2007), considerando que suas ações não dialogavam entre si, com exceção do IDEB, para o qual a maior parte das ações confluía, segundo uma lógica performática, embasada no Novo Gerencialismo e na Nova Gestão Pública, que desencadeia uma frenética preocupação dos/as profissionais da educação pela eficiência, eficácia, excelência e alcance de resultados nos moldes do mercado, como reflete Ball (2010).

Nas eleições presidenciais de 2010, apoiada na elevada aceitação popular e empresarial do PT, Dilma Vana Rousseff foi eleita, tendo

Michel Temer (PMDB) como vice-presidente. Trata-se de um período de destaque na nossa história política, por se tratar da primeira mulher a ocupar o cargo de chefe de Estado e de governo do Brasil, bem como pelos acontecimentos que desencadearam o Golpe de 2016, que utilizou o recurso jurídico-político do impeachment para destituir a presidenta, na metade do seu segundo mandato.

A análise de Bastos (2017) evidencia que o governo Rousseff foi um momento histórico, de grandes turbulências políticas e sociais, considerando que os efeitos da grande crise financeira do capitalismo (2008) não tardariam a perfurar a blindagem econômica, criada pelo governo Lula, do qual a presidenta Dilma fez parte: em 2003, assumiu o Ministério de Minas e Energia e, em 2005, tornou-se ministra-chefe da Casa Civil. Além da crise econômica mundial, cujos danos Rousseff precisou enfrentar, o desafio da manutenção do projeto de conciliação de classes, realizado nos dois mandatos de Lula, foi crucial.

Em linhas gerais, Bastos (2017) afirma que o projeto do governo Rousseff pretendia superar as contradições entre os modelos de crescimento econômico e a coalizão política (realizada no governo Lula), no contexto do poder estrutural do capital financeiro. No encaixe desse projeto de governo, vemos que, entre 2011 a 2015, foi adotada uma política econômica austera, ancorada na Nova Matriz Econômica, que declinou a partir de 2013.

Rousseff não conseguiu realizar as reformas institucionais e as alianças políticas, em meio à desaceleração cíclica, intensificação da concorrência internacional e dos conflitos sociais. No que se refere a estes, o descontentamento da população com as perdas de direitos, em nome da lucratividade do capital financeiro, culminou nas jornadas de junho de 2013, manifestações populares, iniciadas em São Paulo/SP, contra o aumento de passagens do transporte público, estendidas a todas as medidas governamentais em prejuízo da classe trabalhadora.

Cabe salientar o oportunismo da grande mídia, no sentido de danificar ainda mais a imagem do governo Rousseff, e agradar o empresariado. No outro polo, o autor destaca a unificação da burguesia e de frações da classe média em torno do projeto que resultou no Golpe de 2016.

Castelo (2016), ao trabalhar as categorias do neodesenvolvimentismo, neoliberalismo, social-liberalismo (introduzido na América Latina, em meados da década de 1990), capitalismo dependente e plutocracia, avalia o abalo do projeto socialista e das democracias latino-americanas, incluindo golpes de Estado, com uso de força militar, parlamentar e midiática. Nesse contexto, ao focar seu olhar na realidade brasileira, analisando os dois governos de Lula (2003 a 2010) e o 1º de Rousseff (2011 a 2014), conclui que houve o cumprimento e o fortalecimento dos ditames do Consenso de Washington, segundo o tripé neoliberal.

No balanço feito pelo autor supracitado, destacamos alguns pontos que expressam as contradições desse período e da lógica neoliberal: meta inflacionária, superávit primário e câmbio flutuante, associados à liberalização comercial e financeira; privatizações de nova geração: concessões, parcerias público-privadas (PPPs), organizações sociais etc.; lei de responsabilidade fiscal; desvinculação das receitas da União (DRU); financiamento e socorro às grandes empresas com dinheiro público, dentre outras medidas; ajustes fiscais e maciço investimento/financiamento em empresas e obras de infraestruturais, via Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); arrecadação recorde nos governos Lula, com destinação às dívidas interna e externa; aumento da concentração de riqueza, apesar dos programas sociais de transferência de renda; maior pagamento de impostos pela classe trabalhadora, que pela capitalista; concentração e centralização de riqueza, pelos conglomerados multinacionais, como nunca antes vista na história do Brasil; aumento da concentração

fundiária e da degradação ambiental; aumento do número de milionários e bilionários; controle da inflação e do câmbio, e aumento de juros para satisfazer o grande capital; frágeis exportações (produtos primários e semifaturados), numa alusão ao Brasil Colônia; cooptação e favorecimento da cúpula sindical (aristocracia operária), com destaque para a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em detrimento dos direitos trabalhistas, previdenciários e sociais dos/as trabalhadores/as; expansão do capitalismo brasileiro e internacional nas Américas e na África, com maciços investimentos econômicos, políticos, diplomáticos e militares.

Em suma, Castelo (2016) destaca uma política social-liberal, mesclada com neodesenvolvimentismo, a serviço do capital financeiro nacional e internacional, ao tempo em que mescla a acumulação primitiva com neoimperialismo, resultando em dependência e subdesenvolvimento.

Toda a efervescência política, econômica e social, vivenciada após o governo Lula, teve, inevitavelmente, peso sobre as políticas públicas educacionais, tornadas reféns das contrarreformas governamentais, através de ajustes fiscais, de cortes orçamentários e da retirada de direitos duramente conquistados e listados na CF/1988. E a educação, como peça-chave no jogo político de manutenção do poder das elites, mais uma vez, foi preterida:

Após esse período, já no governo Dilma, e agora por último, no governo Dilma/Temer, experimentamos um retrocesso na concessão de benefícios sociais e políticas públicas voltadas para a educação, demonstrando a fragilidade do atual sistema educacional nacional, o qual ainda apresenta fortes traços de influência mercadológica em seus alicerces, a qual acaba por derrubar por terra os anseios da sociedade brasileira em se ver junto às sociedades mais avançadas no que diz respeito aos índices de

aproveitamento real da educação (Veloso, 2017, p. 9).

Retomando a discussão do Golpe de 2016, rememoramos que a presidenta Rousseff foi reeleita para um segundo mandato, que teve início em 1º de janeiro de 2015, em meio a uma grave crise econômica, reflexo da crise sistêmica do capital internacional, iniciada ainda durante o governo Lula. Não demorou, até que, em confronto com o Congresso Nacional, no mesmo ano seria denunciada por assinar decretos que liberaram bilhões, não orçados, sem a autorização da Câmara e do Senado, as chamadas pedaladas fiscais. Acusada de improbidade administrativa, em meio a uma perigosa teia política, teve seu mandato cassado em 31 de agosto de 2016, através de um processo de impeachment.

Medeiros Filho (2018), ao escrever sobre o golpe de Estado, sofrido pela presidenta Rousseff, classifica-o como golpe parlamentar-jurídico-midiático, estratégia do imperialismo estadunidense, que desestabiliza Estados e governos, de dentro para fora, em substituição às intervenções militares diretas e indiretas, bem como à tomada de territórios, historicamente praticadas, principalmente na América Latina. Tal estratégia é denominada guerra híbrida, uma mescla de métodos imperialistas sobre países-alvo e que conta com três novos aliados internos: polícia (figura central), juízes e promotores de justiça, e ideologia (anticomunismo, anticorrupção, antiterrorismo e antitidadura).

O autor supramencionado discorre acerca das razões que levaram ao golpe de 2016, deixando a Presidência da República nas mãos de Michel Temer: riqueza nacional; campo do pré-sal (petróleo); empresas brasileiras fortes perante as multinacionais; avanço do bloco econômico BRICS, composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, os quais podem constituir um novo polo de poder mundial.

Esse conjunto de razões, descrito por Medeiros Filho (2018), tem respaldo no esgotamento do modo de produção capitalista, ávido por revitalização, ancorada no avanço do conservadorismo em todo o mundo, com demonstrações tipicamente neofascistas, a exemplo da exacerbada xenofobia vivenciada no globo. Nesse sentido, o autor destaca a figura de Jair Messias Bolsonaro, eleito presidente do Brasil, nas eleições de 2018, com seu projeto de extrema-direita neoliberal, claramente neofascista.

Em consonância com o supraexposto, Saviani (2018) discorre sobre a crise política e o papel específico da educação na resistência ao golpe parlamentar-jurídico-midiático, implementado no Brasil. Alguns pontos elencados pelo autor são indispensáveis à compreensão do cenário de agravamento da crise brasileira. São eles: a crise foi justificada pelo combate à corrupção generalizada dos grandes partidos, da qual o PT participou, não sendo seu criador, mas foi tornado o bode expiatório pelas instituições nacionais, públicas e privadas; risco de ascensão (ressurgimento) do nazifascismo, cuja figura central é Bolsonaro; admissão de erros, pelo PSDB, que apoiou o golpe, minando seu poder, ao trair seus próprios princípios, só para destruir o PT.

Saviani pondera que não se trata de um golpe episódico, mas a abertura de um Estado de exceção, evidenciado no arbítrio, para perseguir Lula e impedir sua candidatura em 2018. A figura central aqui é o juiz federal Sérgio Moro, que recebeu o cargo de Ministro da Justiça e Segurança Pública no governo Bolsonaro. A participação dos EUA, por meio da Agência Central de Inteligência (CIA), nos golpes no Brasil e na América Latina (claro interesse no petróleo e em outras riquezas nacionais), também é enfatizada pelo autor.

Ao retomar a análise de Pepe Escobar, estudioso da geopolítica, Saviani (2018) se reporta ao declínio do império estadunidense, que levou este a promover a guerra híbrida contra o Brasil, por sua posição

estratégica na América Latina e no mundo, desestruturando o país. A guerra híbrida foi e é a resposta à ameaça representada pelo BRICS, para manutenção do domínio unipolar estadunidense. A operação Lava Jato é o exemplo mais forte da guerra citada, utilizando o discurso do combate à corrupção, para justificar a entrega das riquezas nacionais aos EUA. Um dos desdobramentos da referida operação da Polícia Federal é o processo eleitoral de 2018, com dupla fraude: prisão de Lula sem provas e uso de fake news por Bolsonaro, que teve o mesmo marqueteiro de Donald Trump, Steve Bannon. Nenhuma coincidência.

Nesse processo histórico, a educação ocupa lugar de destaque, considerando ser ela uma exigência da democracia na sociedade moderna, disciplinando, por meio da escola, o povo para o estilo de vida liberal, baseado no pensamento burguês. Seu sentido político criou cidadãos, em contraponto aos súditos do feudalismo, ou seja, uma democracia apoiada no consenso de classes (alienação), na individualização do homem-cidadão do Estado, que encerra a moral burguesa. Em outras palavras, divisão entre o homem real (egoísta) e o ideal (moral) (SAVIANI, 2018).

O mesmo autor situa a educação no movimento de resistência e transformação da conjuntura, assumindo um desafio duplo: 1º) resistir à sua própria condição (essência) de educação para o modo burguês de cidadania e democracia; 2º) assumir o papel de superar a emancipação política (que lhe é exigido), indo à emancipação humana (conforme advoga Marx). Isso exige transgressão e rebeldia.

Saviani (2018) pontua algumas das medidas nefastas para a educação nacional, no contexto entre os governos Temer e Bolsonaro: a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 – resultado da junção das Propostas de Emendas Constitucionais (PECs) nº 241/2016 (Câmara) e 55/2016 (Senado) –, alcunhada de “PEC do fim do mundo”, que restringe os investimentos no serviço público por 20

anos e a entrega do campo de pré-sal às multinacionais estrangeiras, inviabilizaram o cumprimento das metas do PNE 2014-2024, que afirmou o compromisso de investimento de 10% do PIB, até o final da vigência do referido plano. A Reforma do Ensino Médio, via Medida Provisória (MP), o que evidencia o caráter arbitrário de Temer, considerando que a medida equivale ao decreto-lei, instituto jurídico da ditadura militar, só devendo ser usado em situações urgentes/emergentes.

Através do PNE 2014-2014, ainda no governo Rousseff, a incumbência de preparar o processo de organização das Conferências Nacionais de Educação foi retirada do Fórum Nacional de Educação e transferida para a Secretaria Executiva do MEC. A ONG Escola Sem Partido, que se tornou vários projetos de lei pelo país. Saviani reflete sobre o duplo componente do projeto de “lei da mordada”: recurso à coerção para doutrinar a partir da escola, traçado de golpes, sempre que a democracia incorpora os projetos das classes subalternas.

Nessa direção, o projeto amplo Escola Sem Partido quer impor a partidarização da direita para consolidar o status quo. O antagonismo da sociedade, expresso na política, exige o partidarismo, pois a ciência não é neutra, nem desinteressada. Nesse embate, a prática política se dá como verdade do poder, ao passo que a prática educativa se realiza como poder da verdade, visto que a educação é indissociável da política. Assim, os/as educadores/as não precisam doutrinar, mas serem evidentes e objetivos no que fazem. Por seu turno, o projeto amplo Escola Sem Partido precisa doutrinar, recorrendo às leis invariáveis transcendentais.

Nesse enredo e considerando a transição entre os governos Temer e Bolsonaro, bem como os primeiros meses de atuação deste, a educação pública brasileira enfrentou diversos ataques, que violaram o direito à educação e o conjunto dos direitos a ela conectados. Os atos políticos do presidente Bolsonaro demonstraram seu caráter

neofascista, principalmente pelo uso exacerbado de decretos e MPs, muitas vezes afrontando o Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal (STF). Tais atos evidenciaram um modelo de governo que resgatou os princípios liberais mais ortodoxos, o que o distanciou dos governos anteriores. Além de ortodoxo, ele é ultraconservador, a exemplo do Donald Trump, nos EUA.

Não por acaso a educação foi tão vilipendiada, o que ficou evidente nas propostas de programas de governo que, na verdade, se configuraram como reedições de medidas antigas, mas com roupagem ideológica. A pretensão em controlar rigidamente os enunciados das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); de tentar interferir na liberdade de cátedra dos/as professores/as; de iniciar o processo de legalização da educação domiciliar no país (homeschooling) – projeto de lei que altera o ECA e a LDB; de contingenciar as despesas com educação (principalmente, a superior – graduação e pós); de atacar os movimentos sociais e sindicais que reagem a tais arbitrariedades, denotam um governo que intencionou destruir a educação pública.

Cabe ressaltar que, no tocante ao PROUNI e ao FIES, Bolsonaro não demonstrou agressividade, uma vez que beneficiam diretamente o crescente mercado educacional brasileiro e internacional, em que o direito não passa de um produto comercializável como qualquer outro. O lançamento do programa Future-se (2019), pelo MEC, objetivando fortalecer a inserção da iniciativa privada, através de Organizações Sociais (OSs) e da captação de fundos, nos institutos e universidades federais, com a justificativa de fortalecimento da autonomia, do empreendedorismo e da inovação científica e tecnológica, deixou a educação superior em estado de alerta e mostrou a velocidade do projeto privatista dos bens e serviços públicos.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2022) faz um relevante resgate dos danos causados à

educação pública, pelo governo Bolsonaro, intitulado tais danos de "7 desastres", quais sejam:

1. Corte de gastos: na educação básica, queda de 13% na aplicação de recursos, mormente nos investimentos. "De acordo com o Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), mostra que em 2021 o gasto público com a educação atingiu o menor patamar desde 2012". No tocante aos recursos financeiros, destinados aos institutos e universidades federais, a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES, 2022), embasada no orçamento do MEC, afirma que entre os anos 2019 a 2021, dentre os R\$ 437,55 bi orçados, apenas R\$ 324,31 bi foram executados, um corte de R\$ 113,24 bi. Em 2021, o corte foi o mais agressivo: R\$ 55,41 bi. Essa prática da gestão Bolsonaro seguiu uma tendência dos governos Dilma 2 e Temer.
2. Crise no ENEM, com interferências políticas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e com destaque para o seguinte fato:

[o] MEC proibiu alunos isentos da taxa de inscrição em 2020, e que não compareceram, de obter nova gratuidade em 2021, o que contribuiu para a queda no número de inscritos. São quase 2,8 milhões candidatos de todo o país que, por terem faltado no ano passado, perderam o direito à isenção no exame deste ano (Cnte, 2022, on-line).
3. Corrupção no MEC, com intromissão de pastores evangélicos nas pautas e na destinação de recursos financeiros, além da instabilidade político-institucional, que resultou em várias trocas de ministros.

4. Guerra ideológica nas escolas, ressaltando-se o vultoso investimento nas escolas cívico-militares, o fortalecimento do ensino a distância e até interferências no conteúdo do ENEM (como a negação do Golpe de 1964).
5. Abandono da educação do campo, ao vetar totalmente o projeto de lei, que incluiria na LDB o ensino diferenciado em escolas da zona rural. Com isso, a educação indígena e quilombola foram escanteadas.
6. Internet nas escolas: durante a pandemia da Covid-19, o governo se mostrou negligente perante milhões de estudantes, sobretudo das classes mais pobres da população, no que alude à conectividade para a efetivação do ensino remoto.
7. Emendas de relator do Orçamento da União, alcunhadas de "orçamento secreto": ao passo que até novembro de 2022, o governo já havia bloqueado mais de R\$ 2 bi da educação, liberava recursos à vontade para parlamentares aliados, sem transparência da aplicação nos estados e municípios.

Com a apertada vitória sobre Bolsonaro, nas eleições presidenciais de 2022, Lula se deparou com uma política educacional em frangalhos, com o enorme desafio de unificar pessoas e instituições, e de trazer à baila a centralidade do direito à educação, como meio para o desenvolvimento humano, bem como a igualdade e a justiça social que defendemos nesse debate. A barbárie caminha a passos largos, urgindo nossa reação perante a onda avassaladora do ultraneoliberalismo da extrema-direita. Se as forças progressistas conseguirem reverter os estragos causados à política educacional pública brasileira, nas últimas três décadas, na velocidade que queremos, não podemos prever. Só podemos afirmar que o tempo presente é de resistência e, mais ainda, de necessário enfrentamento e

revolução social, que passa, necessariamente, pela educação pública, gratuita, universal, de qualidade, laica e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *In*: **Rev. Educação e Sociedade**, v. 35, n. 2, mai./ago. 2010.

BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. *In*: **Rev. de Economia Contemporânea**, número especial, 2017: elocation - e172129, p. 1-63.

BEHRING, E. R. **Política Social no Capitalismo Tardio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 163-189.

BELIK, W.; GROSSI, M. D. **O Programa Fome Zero no contexto das Políticas Sociais no Brasil**. Disponível em: http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQ_UIVO=14122. Acesso em: 9 ago. 2019.

CASTELO, R. O canto da sereia: social-liberalismo, neodesenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo. *In*: MACÁRIO, E.; VALE, E. S.; RODRIGUES JÚNIOR, N. (Orgs.). **Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2016, p. 43-74.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Relembre 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75466-conheca-os-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-no-brasil>. Acesso em: 29 abr. 2024.

EDUCACIONAL. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp. Acesso em: 25 ago. 2019.

FALEIROS, V. P. Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil. In: CFESS; ABEPSS-CEAD/NED-UNB. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Política Social. Brasília: UNB, Centro de Educação Aberta, Continuada à Distância. [2000], p. 41-56, Módulo 3.

FREITAS, R. C. M. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. In: **Revista Katalysis**, v. 10, n. 1, p. 65-74, 2007.

HARVEY, D. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IVO, A. A.; HYPOLITO, Á. M. O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise no contexto escolar. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, out. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-5475-int.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MEDEIROS FILHO, B. O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PEREIRA, P. A. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). Relembre os retrocessos do (des) governo Bolsonaro para a Educação. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2022/relembre-os-retrocessos-do-desgoverno-bolsonaro-para-educacao/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

VELOSO, I. V. Políticas públicas da educação no Brasil: desarticulação e estagnação (ou retrocesso). In: **Anais da VI Semana de Integração**. Inhumas: UEG, 2017, p. 448-459. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/8815>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ZIMMERMANN, C. A previdência rural brasileira no contexto das políticas públicas. In: **Revista Espaço Econômico**, n. 48, maio 2005.

A JUVENTUDE CAMPONESA ASSENTADA: VISIBILIDADES E INVISIBILIDADES NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Emmanuel Barbosa da Silva

Maria do Socorro Silva

1 INTRODUÇÃO

Este texto se origina da dissertação de Mestrado, vinculada à Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, e ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica – NUPEFORP, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido.

A pesquisa teve como objeto a contribuição da Educação Popular na formação da juventude assentada¹³, no município de Sossêgo, na Paraíba. Referenciamos-nos na Educação Popular, tal como concebida por Conceição Paludo (2015) – enquanto campo de conhecimento e como prática educativa, que se constitui em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente – assim como na contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por tal sistema difundido.

¹³ No texto, utilizamos o termo juventude assentada sempre que nos referimos aos jovens do assentamento; juventude camponesa, quando nos referimos à juventude do campo em geral. O termo juventude rural é utilizado quando um autor citado faz uso desse termo.

Conforme afirma Paludo (2015, p. 220), uma educação “Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política [...]”.

A pesquisa em questão teve como objetivo geral analisar a contribuição da Educação Popular na formação da juventude assentada, para o fortalecimento da identidade vinculada à luta pela terra, no município de Sossêgo, na Paraíba, dialogando com os princípios da Educação Popular e da Educação do Campo; e, especificamente: refletir sobre a luta pela terra como constituidora da identidade social da juventude assentada; identificar quais as finalidades sociais e formativas do trabalho de Educação Popular, realizado com a juventude assentada; identificar, a partir da visão da juventude assentada, a contribuição do trabalho educativo para sua auto-organização.

Quanto ao caminho metodológico, a pesquisa participante, numa abordagem do Materialismo Histórico-dialético, orientou nossa fundamentação teórica e os caminhos de produção e análise dos dados. Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos entre jovens dos assentamentos (Campos Novos, São Luís, Padre Assis), camponeses assentados e educadores da Comissão Pastoral da Terra.

Destarte, para Brandão (2007), a pesquisa participante se trata de um enfoque de investigação social, por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação.

Na produção dos dados, utilizamos a triangulação de procedimentos e instrumentos, dentre estes, o estudo exploratório, para levantamento de dados e da produção acadêmica acerca da Educação do Campo e da Juventude Assentada, pois tínhamos como pressuposto que existiam poucos estudos sobre a juventude rural,

especificamente a juventude assentada, principalmente no que se refere ao seu envolvimento em processos de educação não escolar. Portanto, este texto foca sua abordagem no procedimento realizado para mapeamento da produção acadêmica e os achados a partir da análise deste material.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A abordagem deste estudo teve, primeiramente, um compromisso social com o ato de pesquisar e com a produção do conhecimento. Como destaca Meksenas (2002, p. 31, grifos do autor), “A pesquisa [...] é uma atividade intencional. Como tal, é uma prática inscrita na elaboração de planos capazes de produzir conhecimento”. Sendo assim, emergem reflexões sobre como se realiza esse ato intencional, sobre os lugares do pesquisador, dos territórios e das fontes na pesquisa. Isso leva, portanto, à reflexão sobre o entendimento de Ciência, que embasa a práxis da pesquisa e favorece questionar a perspectiva hegemônica de fazer ciência, que nega outros conhecimentos, colocando-se como conhecimento único, global e universal, e que, portanto, invisibiliza realidades, territórios, grupos sociais e sujeitos, o que contribui para as desigualdades sociais.

Nesse sentido, ressalta-se que um estudo exploratório é um exercício de reconhecimento de algo quase desconhecido, o qual o pesquisador segue um itinerário de revisão sobre a temática que está se pautando. Vosgerdau e Romanowski (2014, p. 168) concebem como

estudos que pode conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos.

Para viabilidade deste estudo, foram escolhidas algumas categorias teórico-conceituais, no sentido de favorecer a compreensão de como essa juventude está em cena quando se estuda o mundo rural, por instituições de ensino superior e pesquisadores/as da educação.

É imperioso considerar ainda que, no campo dos conceitos, estes não estão acabados, podem ser reelaborados a partir da pesquisa, da relação teórica com o campo de estudo. Assim, neste estudo, serão pontuados os conceitos de Movimentos Sociais, Juventude Camponesa e Educação do Campo, para contribuir na análise de conteúdo nela envolvida.

a) Movimentos Sociais

Ao estudar a formação da classe operária inglesa, Thompson (1979) aponta características importantes, numa perspectiva que fundamenta o que podemos entender enquanto movimento e organização social, em especial, na questão da luta pela reforma agrária no Brasil. Tais movimentos podem ser entendidos como uma organização de classe, enquanto os consensos sociais, as disputas de caráter econômico e as estratégias políticas de resistência às dominações sociais que estes sujeitos fazem.

Ao estudar a sociedade inglesa, o referido autor trouxe uma grande colaboração na discussão de concepção de classe, ressaltando que a experiência de classe é condicionada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram ou entraram involuntariamente, e a consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas e valores.

Para tal autor, a classe não existe, nem para ter um interesse ou consciência ideal, sendo sociologicamente pensada pelos de “baixo”, como uma ação estática, que fica na dimensão do intelecto, ou por

fazer parte de um grupo, de uma organização. Para o autor em questão, o mais importante é perceber como esse indivíduo ocupa esse papel social, pois a “A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é a sua única definição” (Thompson 1987, p.12). Percorrendo esse entendimento de consciência de classe, implica dizer que o mais importante é a experiência concreta, vivenciada pelos indivíduos, experiência esta compartilhada com outras pessoas que vivem de modo parecido, pois a consciência de classe é um processo, e não o resultado.

Dialogando com o autor citado, Gohn (2008) ressalva que o movimento social constitui uma identidade própria, assume sua condição social subalternizada e oprimida; seu modo de ser, as maneiras de pensar a realidade e de sua capacidade de transformá-la. A consciência crítica dos sujeitos sociais é constituída nas suas experiências concretas, pois é a partir de suas necessidades materiais que emergem seus processos organizativos.

A referida autora nos possibilita enxergar a organização social popular no seio da sociedade civil organizada, trazendo um olhar além do conceito clássico de movimento social. Numa visão gramsciana, a sociedade civil é composta por sujeitos sociais organizados, que, junto aos chamados aparelhos privados de hegemonia, são promotores da ação política e conscientes na disputa pela afirmação de seu projeto de sociedade.

b) Educação do Campo

A educação do e no campo não nasce de um conceito educacional, mas, sim, de umas práxis camponesa, da luta de classe, da luta social de sujeitos do campo, que são historicamente oprimidos pelo capital, materializado historicamente por ciclos econômicos que concentram terras, recursos naturais e provocam diversos tipos de opressões.

Concordamos com Caldart (2012, p. 257), quando diz que

[...] a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação.

Reiteramos que não é possível desassociar essa discussão sobre educação do campo da luta pela reforma agrária, porque é a partir dela que vai se compreendendo a concretude de uma Educação do Campo. As estratégias empreitadas na construção dos assentamentos, desde o tempo do acampamento, não são meramente maneiras de organização social produtiva para a sobrevivência de famílias camponesas; nelas, estão implícitos processos educativos, que precisam ser percebidos e averiguados. E é exatamente percebendo e averiguando esses processos, que a Educação do Campo vai se constituindo no Brasil.

Nesse sentido, Caldart (2012, p. 261-262) sintetiza algumas características que podem definir o que é a educação do campo:

1. Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação), feita por eles mesmos e não apenas em seu nome;
2. Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política

- educacional brasileira;
3. Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território;
 4. Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, na conexão com as contradições sociais mais amplas, que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreendê-las e enfrentá-las;
 5. Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida;
 6. A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica;
 7. Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia;
 8. A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo, pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta;
 9. Como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta

contra a tutela política e pedagógica do Estado;

10. Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola.

Contudo, a Educação do Campo não se constitui por decreto, mas, sim, por sucessivas proposições vindouras do campesinato; são muitas mãos, muitas lágrimas, muito sangue derramado por uma diversidade camponesa, conduzida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Sindicatos de Trabalhadores (as) Rurais, Comunidades Eclesiais de Base, Pastorais Sociais, Organizações dos Povos Indígenas, Movimentos Quilombolas e por pesquisadores/as de instituições de ensino. Estes lutam por uma Educação do Campo isoladamente; a luta é por terra, por água, pela posse do território, pela agroecologia, pelos direitos sociais básicos e por políticas públicas. Foi e é uma arena em conflitos o tempo todo: de um lado, o latifúndio, o agronegócio, os grandes projetos e, por outro, os camponeses.

c) Juventude Assentada

Ressaltamos que a concepção de juventude tem relação direta com a inferiorização do espaço rural, historicamente presente em nossa sociedade, e por uma concepção etarista, que desconsidera o papel da juventude na sociedade, na comunidade, na família e nos movimentos sociais.

Nessa ótica, adotamos a própria definição acerca da faixa etária concernente à juventude não consensual, nas diferentes organizações, órgãos de pesquisa e legislação. Por exemplo, a Lei nº 12.852/2013, que abrange o Estatuto da Juventude, coloca esse segmento etário como as pessoas entre 15 e 29 anos. Por outro lado, os sindicatos de trabalhadores rurais consideram a idade entre 15 e 32 anos. No

entanto, as organizações internacionais situam os jovens como pessoas entre 14 e 29 anos.

Menezes (2016) aponta que, além da faixa etária e variáveis biológicas, existem aspectos diversos, que delimitam a definição de juventude (ambiente rural ou urbano, escolarização, questões socioeconômicas, estilo de vida) e que precisam ser considerados, no sentido da ampliação do olhar para essa categoria social. Weisheimer (2009), por seu turno, afirma que, por mais que os recortes etários sejam necessários à definição de “juventude”, esta deve ser correlacionada a representações sociais coletivas, que estabelecem papéis sociais a grupos etários distintos.

Castro (2012) discute a importância de associar a juventude não somente com a educação e lazer ou a sujeitos em processo de formação, mas também enquanto classe trabalhadora, pois não se pode reforçar a ideia de que o jovem não participa do mercado de trabalho, considerando-o sujeito sem responsabilidades. Muito pelo contrário, se a juventude empobrecida não trabalhar, não come, seja ela do campo ou da cidade.

A partir do ano 2000, devido à participação em espaços organizativos na comunidade, municípios e territórios das juventudes, concorda-se com a autora supramencionada, quando enfatiza que a organização desses sujeitos aponta um fenômeno em movimento.

Contudo, nesta pesquisa, consideramos juventude assentada da seguinte forma:

[...] jovem da roça, juventude camponesa, jovem agricultor familiar são categorias aglutinadoras de atuação política. Essa reordenação da categoria vai de encontro à imagem de desinteresse dos jovens pelo meio rural. Apesar dessa “movimentação”, esse “novo ator” é pouco conhecido e ainda muito negligenciado pelas

pesquisas sobre o tema juventude (Caldart et al., 2012 apud Castro et al., 2008, p. 442-443).

Mesmo que, nesses últimos 20 anos, a juventude assentada tenha alcançado maior visibilidade, seja em seus aspectos organizativos, seja na conquista de políticas públicas, essa juventude continua não sendo prioridade na pauta política, tampouco nas pesquisas em educação, pois ainda é considerada uma população minoritária para o Estado e, em se tratando de juventude assentada, o nível de subalternização é ainda maior, devido à carga em sua história dos aspectos da Reforma Agrária, que, por sua vez, é odiada pela classe dominante.

Com efeito, não se deve reforçar que a posição social desses sujeitos continue sendo “marcada pela subalternidade, à medida que reproduz em outros espaços da sociedade a relação configurada a partir da família patriarcal” (Castro et al. 2009, p.191). Na contramão desse olhar sobre juventude camponesa, é necessário reafirmar que “a presença cada vez mais evidente de organizações de juventude aponta para um fenômeno em movimento [...] pode-se afirmar que esse novo ator é pouco conhecido” (Castro et al., 2009, p.191).

2.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO: UM PROCESSO INVESTIGATIVO DE APROXIMAÇÕES DE TEMAS

Para tanto, realizou-se o levantamento em duas fontes nacionais: reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especialmente a produção dos Grupos de Trabalhos 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos) e 06 (Educação Popular); e a produção do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Como fontes locais, têm-se as produções de teses e

dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Na ANPEd, pesquisou-se os artigos científicos de reuniões nacionais de dois grupos (GT 03 e GT 06) de trabalhos de pesquisadores de Pós-Graduação em Educação de todo o Brasil, os quais representam uma oportunidade de perceber em que conjuntura estão as discussões nessa associação entre Educação do Campo e Juventude Camponesa, na perspectiva dos Movimentos Sociais.

No que se refere ao CPDA/UFRRJ, pode-se dizer que é um programa interdisciplinar referência no Brasil, que desenvolve pesquisas, especificamente sobre questões rurais, agrícolas e agrárias e, por isso, nos motivou a adentrar no banco de dissertações e teses da referida instituição, no intuito de verificar se as discussões sobre juventude do campo estão sendo pautadas pelos pesquisadores docentes e discentes do programa mencionado, sobretudo, a importância que é dada nesse programa às questões da educação junto aos sujeitos jovens rurais e/ou do campo, estudadas em seus anos de existência.

Ademais, a fonte local escolhida, o banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), justifica-se por fazer parte de um programa referência sobre educação popular, apresentando pesquisas que discutem processos educativos fora da escola e que, possivelmente, disponibiliza pesquisas que dialogam com a discussão sobre Educação do Campo e juventude camponesa.

2.2.1 FONTE NACIONAL: ANPED E CPDA/UFRRJ

No primeiro momento, foi realizado um levantamento geral nos grupos de trabalho selecionados, encontrando 276 (duzentos e setenta e seis) artigos (vide anexo). Destes, 48 (quarenta e oito) tratam dos

movimentos sociais; 34 (trinta e quatro) da Educação do Campo e 02 (dois) acerca da juventude camponesa.

A posteriori, foram cruzados os dados dos descritores “Educação do Campo” e “Movimentos Sociais”, dos quais identificamos os trabalhos descritos no quadro a seguir:

QUADRO 1 – REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED – GRUPO DE TRABALHO 03 –
MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS

| Grupo de Trabalho 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos |
|--|
| No trabalho de Maria Antônia de Souza, do ano de 2003, intitulado, “Educação em assentamentos: relações (re)criadas no cotidiano do movimento social”, são destacados alguns marcos da luta pela educação formal no contexto dos assentamentos rurais; a presença da educação não escolar no contexto do movimento social e, por fim, a articulação entre movimento social e atores organizados da sociedade civil, na elaboração de projetos educacionais, nos assentamentos rurais, que apresenta práticas pedagógicas, desenvolvidas nas escolas dos assentamentos. Souza (2008) apresenta uma produção pertinente na história da educação brasileira, ao reunir estudos que abordam aspectos da constituição histórica das escolas rurais, relacionados à infraestrutura, materiais pedagógicos, formação e prática docente. |
| No que tange à produção de Antônio Munarim, do ano 2008, intitulada “Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção”, situa as bases do Movimento de Educação do Campo, abordando, em especial, o viés pedagógico e o político em relação aos avanços tecnológicos na agricultura. Portanto, é feita a seguinte pergunta: a quem, afinal, serve o desenvolvimento tecnológico? |

Edson Marcos de Anhaia, com o seu trabalho de 2011, intitulado “Constituição do movimento de educação do campo: momento sociedade-política”, analisa o contexto histórico da constituição da Educação do Campo, a partir de recortes, que se denominam como “momento sociedade civil” e “momento sociedade-política”. O primeiro se consolidando com forte influência dos movimentos sociais do campo, principalmente, do MST, e o segundo, com uma participação maior do Estado.

Outros pesquisadores a serem mencionados, Salomão Antônio Mufarrej Hage e Carlos Renilton Cruz, produziram um trabalho em 2015, intitulado “Movimento de Educação do Campo na amazonia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação”, argumentando sobre as contribuições do Fórum Paraense de Educação do Campo para a construção do Movimento de Educação do Campo no Estado do Pará, que foca suas estratégias de organização e mobilização para o avanço de um projeto contra-hegemônico de desenvolvimento e de educação.

Os/as autores/as, Salomão Antônio Mufarrej Hage, Iranete Maria da Silva Lima e Dileno Dustan Lucas de Souza, em 2017, realizaram um trabalho intitulado “A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate”, no qual apresentam um conjunto de reflexões sobre a escola do campo em construção pelos movimentos sociais, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária. Os/as aludidos/as autores/as, no ano de 2019, analisam o Movimento da Educação do Campo em seus 20 anos de existência, destacando o protagonismo do Fórum Paraense e dos Fóruns Regionais de Educação do Campo, para enfrentar os desdobramentos da negação do direito à educação de qualidade aos povos tradicionais e camponeses.

Fonte: Elaboração própria baseado nos dados da ANPEd/Reuniões GT 03, julho/2022.

Com isso, observa-se que as produções, citadas acima, centram-se na importância do movimento social para uma Educação do Campo na história da educação brasileira e no direito a uma Escola no campo, dando ênfase aos assentamentos de Reforma Agrária. Apenas dois

autores mencionam a educação não escolar no contexto dos movimentos sociais e da sociedade civil, o que significa dizer que, à medida que a política pública de Educação do Campo vai sendo pautada pelos movimentos sociais, sobretudo no MST, a Escola do e no Campo é uma concretude dessa conquista.

Nos trabalhos que seguem no quadro abaixo, são expostos os cruzamentos dos descritores “Educação do Campo” e “Juventude Camponesa”.

QUADRO 2 – CRUZAMENTOS DOS DESCRITORES EDUCAÇÃO DO CAMPO E JUVENTUDE CAMPONESA – REUNIÕES ANPED GT 03

| Cruzamentos dos Descritores Educação do Campo e Juventude Camponesa – Reuniões Anped GT 03 |
|---|
| As autoras, Natacha Eugenia Janata, Vanessa Xavier Caldas e Alcione Awroski Jonata, em 2009, publicaram um trabalho intitulado “Reflexões acerca da educação de jovens do campo em Santa Catarina”, no qual retratam e caracterizam a educação de jovens do campo em Santa Catarina, vinculados ao Ensino Médio. Uma proposta parte da pesquisa “Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina”, vinculada ao Observatório de Educação do Campo/CAPES/INEP/SECAD. |
| A produção de Georgia Oliveira Costa Lins e Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, do ano 2012, intitulada “Juventude em Escolas Famílias Agrícolas do Semi-árido: paradoxos entre educação, trabalho e campo”, traz reflexões em torno de jovens rurais, que vivenciam uma dinâmica de diversidade educativa entre a escola, a família, a comunidade, baseada na Pedagogia da Alternância. Através da análise da relação trabalho e educação, vivenciada por jovens do rural, apresenta as contradições desse processo formativo. Rodrigues (2015) analisa, a partir das percepções de egressos do Ensino Médio, possíveis contribuições e limitações do Sistema de Organização Modular de Ensino (Some) na formação educacional de jovens do meio rural, do município de Breves/Pará; busca compreender também se, nesse processo formativo, há a |

| |
|--|
| afirmação ou negação dos pressupostos do paradigma da Educação do Campo. |
| O trabalho de Débora Mate Mendes e Marlo dos Reis, de 2017, intitulado “Residência Agrária Jovem No Amapá: Articulando ensino, pesquisa e extensão”, apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento, intitulada “Juventude do Campo, das Águas e da Floresta: Sujeitos e Trajetórias”, desenvolvida num processo mais amplo de ensino, pesquisa e extensão, que foi a Residência Agrária Jovem. Esse estudo objetiva discutir acerca das possibilidades de reprodução dos modos de vida extrativista, ribeirinho e quilombola, na realidade da sucessão hereditária nas reservas extrativistas, no campo, nos rios e florestas do Amapá, com foco nos fatores de permanência, tais como: Educação, geração de renda e participação social. |
| O esforço de Severine Carmem Macedo, em seu trabalho de 2019, intitulado “Temas, Programas e Direitos: compreendendo as demandas educacionais dos jovens rurais nas conferências nacionais da juventude”, foi o de compreender e discutir as demandas educacionais da juventude rural, formuladas nas três Conferências Nacionais de Políticas de Juventude (CNPJs), realizadas nos anos de 2008, 2011 e 2015. As demandas foram conhecidas e organizadas com base em relatórios elaborados no processo de realização das Conferências, sendo classificadas a partir das seguintes categorias de análise: demandas de distribuição, de reconhecimento e de participação. |
| No artigo de Vanessa Afonso da Silva, de 2021, intitulado “Juventude e Educação: Percepções e Expectativas de jovens ribeirinhos sobre o ensino médio”, são pesquisadas as percepções de jovens ribeirinhos sobre a educação. A autora expõe que a trajetória estudantil no Ensino Médio é marcada por desafios e dilemas que os jovens estudantes vivenciam cotidianamente e que implicam nos sentidos e significados que esses sujeitos atribuem à escolarização. |

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados da ANPEd /Reuniões GT 03, julho/2022.

Ao averiguar os artigos citados, dos/as referidos/as autores/as, pode-se dizer que nenhum trata da juventude camponesa assentada e/ou da Reforma Agrária, o que leva a compreender que tais sujeitos não são estudados pelos pesquisadores/as que participam das reuniões nacionais do referido GT e que confere a necessidade de olhar para esses sujeitos nas pesquisas em educação.

Há de se esclarecer, de maneira mais geral, que a juventude camponesa é diversa e nela se encontra a juventude da reforma agrária ou assentada. Uma questão importante é a negação da Educação do Campo no ensino médio: ora esse modelo de educação é considerado importante pelo sistema de educação local, ora a proposta de uma escola do e no campo é ignorada, negando, assim, uma educação contextualizada para a juventude do campo.

Outro fator a ser considerado é o de que a residência agrária, que prima por uma pedagogia da alternância, tem sido uma estratégia política e pedagógica para a reprodução do modo de vida camponês, tanto nos aspectos da participação da juventude na vida comunitária (na organização, no trabalho), quanto nos processos de autonomia, do ponto de vista da geração de trabalho e renda.

Além do exposto, convém perceber que a escolarização pode e deve ser uma estratégia para contribuir com a juventude na superação e enfrentamento de seus dilemas, uma vez que se entende e se faz uma escolha política por uma Educação do Campo, o que se configura como outro desafio, pois não há comentários de trabalhos publicados do GT 06, visto que não foram encontrados nenhum texto nessa linha, conforme cruzamentos dos referidos descritores. Isso pode indicar o quanto a temática juventude camponesa ainda é pouco abordada pelos pesquisadores desse grupo.

Adentra-se, agora, no olhar para trabalhos científicos, em âmbito de dissertações e teses do CPDA/UFRRJ. Conforme o quadro, foram encontradas 257 dissertações, das quais apenas 44 dialogam com os

descritores (“Movimentos Sociais”, “Educação do Campo” e “Juventude Camponesa”). Dentre as 23 teses encontradas, 19 dialogam com os descritores citados. No entanto, apenas 05 dissertações e 03 teses discorrem, especificamente, sobre juventude camponesa e, destas, apenas uma dissertação discute sobre juventude camponesa assentada e/ou reforma agrária.

Importa destacar que também foi realizado o cruzamento entre os descritores “Movimento Social”, “Educação do Campo” e “Juventude Camponesa” e, outrossim, foram encontrados trabalhos que tratam apenas sobre Juventude Camponesa, conforme segue quadro 3.

QUADRO 3 – CRUZAMENTOS DESCRITORES MOVIMENTOS SOCIAIS EDUCAÇÃO DO CAMPO E JUVENTUDE DISSERTAÇÕES CPDA/UFRRJ

| |
|---|
| Cruzamentos dos Descritores Movimentos Sociais, Educação do Campo e Juventude Dissertações CPDA/UFRRJ |
| Juventude Camponesa, Movimentos Sociais e Educação do Campo |
| Na dissertação intitulada “A Mística de tornar-se jovem no MST – A experiência do I Curso de Realidade Brasileira para Jovens do Meio Rural (1999)”, de Carmen Verônica dos Santos Castro, foi feito um olhar mais detalhado. A referida autora buscou compreender o processo dos jovens que se tornam parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, investigando o I Curso de Realidade Brasileira para Jovens do Meio Rural, em julho de 1999, na Universidade Estadual de Campinas; fez, no geral, um exercício de diálogo com esses sujeitos. Buscar entender a origem dos acampamentos e assentamentos desses jovens, a sua idade, sexo, escolaridade, residência, trabalho, sustento, sonhos, projetos de vida e referências sobre o MST foi uma tentativa de conceber quem são esses assentados e, acima de tudo, percebê-los enquanto sujeitos protagonistas de sua formação política e de construção de saberes, na perspectiva de uma educação escolar e não escolar. O Curso de Realidade Brasileira, acima mencionado, referenda a própria |

experiência política pedagógica do MST, do fazer aprendendo e do aprender fazendo e, sobretudo, considera o jovem enquanto sujeito importante na constituição do próprio movimento, sendo um espaço político, organizativo e pedagógico para os/as jovens sem-terra e assentados/as. Castro (2005) afirma que os sonhos, os projetos de vida e pertencimento juvenis se inserem na esfera da ação coletiva da luta pela terra e pela Reforma Agrária, passando pela mística de compartilhar subjetiva e objetivamente, individual e coletivamente experiências no MST.

Nesse trabalho, Castro (2005) faz um esforço em discorrer o que ela concebe enquanto mística, luta de classe (fazer-se) e o jovem camponês, ancorando-se em alguns autores. Stédille e Fernandes (1999), assim como Arruda (2005) colaboram para o entendimento da mística do movimento, enquanto mistura das necessidades materiais e espirituais, alimento ideológico de esperança e de solidariedade. Thompson (1987), Bogo (2002) e Gohn (1997) pontuam que luta de classe é um movimento que acontece a partir da realidade concreta, das necessidades materiais, do fazer histórico, da organização social, advinda da realidade dos sujeitos e não de conceitos, de modelos e de processos doutrinários.

Juventude Camponesa

Na dissertação de Eduardo Nunes Leite Rosas, de 2006, intitulada “Rapazes da Roça na Cidade Grande: trabalho, sociabilidade e projetos”, é proposto pensar a condição dos jovens vendedores de abacaxi como articuladores de uma ruralidade que imbrica rural e urbano, sem que seja refutada a identidade original de rapazes da roça. Nela, afirma-se que ocorre uma construção dessa identidade, num processo que funda e sustenta a possibilidade de resgatá-la e potencializá-la, quando muitos pensam em um processo de supressão ou desestruturação.

O trabalho de Lucas Ramos dos Santos, de 2020, intitulado “Juventude Rural, Consumo e Cultura Material: um Estudo em São Pedro da Serra, Nova Friburgo/RJ”, faz uma análise de temas pouco abordados nos estudos sobre juventude rural: o consumo e a cultura material. A partir de entrevistas com

jovens residentes no distrito São Pedro da Serra, em Nova Friburgo/RJ, foram identificadas quatro categorias que atravessam seus cotidianos: vestuário, tecnologias de comunicação digital, transporte e desperdício. A análise dessas categorias possibilitou construir uma visão inicial sobre a relação desses jovens rurais com o consumo e a cultura material; tais categorias revelaram particularidades na forma com que os jovens rurais lidam com a possibilidade de se fixarem em seu território e como “driblam”, principalmente através das compras pela internet, das limitações impostas por residirem longe dos centros urbanos, que concentram uma maior disponibilidade e variedade de mercados.

Mayná Peixinho Moreno de Melo, em seu trabalho de 2022, intitulado “Jovens em Rede – A permanência de jovens na agricultura a partir da participação em Redes Alimentares Alternativas”, busca compreender a relação entre jovens rurais e as iniciativas de produtores e consumidores na construção de redes alimentares, constatando as dificuldades enfrentadas pelos jovens para permanência no campo, o que torna um grande desafio, devido ao envelhecimento e masculinização das populações rurais. Em sua pesquisa, consegue perceber a participação dessa juventude no circuito carioca de feiras orgânicas, enquanto uma alternativa de permanência no campo.

Fonte: Elaboração própria baseado nos dados do CPDA/UFRRJ, agosto/2022.

Contudo, as dissertações acima apontam questões referentes ao trabalho, não na perspectiva apenas da inserção do jovem nos meios de produção, mas também enquanto estratégia política e pedagógica na formação do sujeito. Além disso, é evidenciada como centralidade a relação do jovem com o mundo urbano, por meio da comercialização, o que fortalece a identidade camponesa, à medida que essa relação gera trabalho e renda, e não um processo de (des)campenização dessa juventude, devido a essa relação.

A terceira dissertação enceta uma discussão e reflexão dessa relação da juventude sitiante com a compra virtual (cultura material),

por meio da comunicação digital, o que referenda que a juventude, para continuar sendo camponesa, não precisa se isolar das tecnologias e dos acessos a materiais de consumo, pois o que caracteriza sua identidade é sua relação com a terra e seu território. Essas produções vão revelando quem são esses jovens camponeses, como vão constituindo e fortalecendo uma identidade e que, possivelmente, os/as jovens assentados/as também se assemelham a eles.

Observa-se, a seguir, teses que indicam os descritores “Juventude Camponesa” e “Educação do campo”.

QUADRO 4 – CRUZAMENTOS DOS DESCRITORES JUVENTUDE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO DO CAMPO – TESES CPDA/UFRRJ

| Cruzamentos dos Descritores Juventude e Educação do Campo e Educação do Campo – Teses CPDA/UFRRJ |
|---|
| Juventude Camponesa e Educação do Campo |
| A tese de Gabriel Almeida Frazão, de 2015, intitulada “A serviço da Formação do Jovem Rural: desafios e contradições na atuação da CEFFA, CEA, Rei Alberto Icomo, agente de desenvolvimento do meio”, discute a relação entre a Pedagogia da Alternância e o conceito de desenvolvimento do meio, historicamente apontado como um dos seus pilares educativos. |
| Juventude Camponesa |
| Sérgio Barcellos Botton com a tese de 2014, intitulada “A formulação das políticas públicas para a juventude rural no Brasil: atores e fluxos políticos nesse processossocial”, problematiza, sob diversos prismas, como se configuram, material e simbolicamente, as relações de interdependência nos espaços institucionais do Governo Federal no Brasil. A questão central, colocada para a pesquisa, é como ocorreu o processo de configuração das políticas públicas para a juventude rural, no âmbito do Governo Federal. |
| Já Rodrigo Kummer, em sua tese de 2019, intitulada “Juventudes rurais e permanências: ruralidades e urbanidades representadas no extremo Oeste de |

Santa Catarina”, busca compreender como a construção de representações sociais sobre as ruralidades e urbanidades subsidiam e interferem nos processos decisórios desses atores sociais – a juventude camponesa. Constata ainda que, a partir dos anos 2000, a migração dos jovens rurais arrefeceu e, conseqüentemente, a permanência aumentou.

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do CPDA/UFRRJ, agosto/2022.

Pode-se observar, portanto, que, nessas teses, são tecidas discussões sobre sustentabilidade financeira e desenvolvimento na perspectiva da juventude; também é descrito como as políticas públicas são pensadas pela e para juventude rural, e como é configurada pela instância governamental. Outra questão também trazida se refere à representação social, construída pela juventude de ruralidades e urbanidades.

2.2.2 FONTE LOCAL: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFPB

Na biblioteca digital de dissertações e teses do PPGE, foram encontradas 98 dissertações que dialogam com os descritores “Movimentos Sociais”, “Educação do Campo” e “Juventude Camponesa”, sendo que apenas 02 sinalizam para a temática Juventude Camponesa. Sobre as teses encontradas, um total de 39 dialogam com os descritores “Movimentos Sociais” e “Educação do Campo” e uma discute sobre Juventude Camponesa. Por fim, uma faz o cruzamento entre Educação do Campo e Movimentos Sociais.

Diante do exposto, é importante considerar que algumas teses e dissertações não se encontram na biblioteca virtual pesquisada e a unidade física da Biblioteca Central, da referida Universidade, encontrava-se em reforma e sem atendimento presencial durante o calendário reservado para a pesquisa exploratória.

A seguir, observamos a dissertação que trata sobre Movimentos Sociais e Educação do campo.

QUADRO 5 – CRUZAMENTOS DOS DESCRITORES MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO – DISSERTAÇÃO PPGE/UFPB

| Movimentos Sociais e Educação do Campo |
|--|
| Evando Costa de Medeiros, em seu trabalho publicado em 2021, intitulado “Rede Epistêmica de Educação do Campo na Amazônia: Sujeitos coletivos em Movimento por uma Política e Pedagogia do Inédito Viável no Sudeste no Pará”, busca compreender e sistematizar informações sobre a história do movimento de Educação do Campo, emergido na região sudeste do Pará, caracterizada por um movimento político-pedagógico e epistêmico, com a consolidação dos cursos de Educação do Campo no Pará. É uma pesquisa que propõe analisar os avanços, potencialidades e limites dessa rede e das conquistas de sua atuação na região, com foco nas experiências do PRONERA e nas influências dessa rede no que diz respeito à construção de uma política pública em Educação do Campo no Pará. |

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do PPGE/UFPB, agosto/2022.

A seguir, no quadro 6, seguem 03 (três) dissertações que apresentam o cruzamento entre os descritores “Movimentos Sociais”, “Educação do Campo” e “Juventude”.

QUADRO 6 – CRUZAMENTOS DOS DESCRITORES MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E JUVENTUDE - DISSERTAÇÕES PPGE/UFPB

| Juventude Camponesa, Movimentos Sociais e Educação do Campo. |
|---|
| A dissertação de Souza (2014) faz uma sistematização com foco nas |

contribuições do Programa PROJOVEM Campo – Saberes da Terra em PE (edição 2008), para os Educadores do Campo e Agricultores Familiares na perspectiva da emancipação. A autora ressalva as contribuições do PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, no fortalecimento da agricultura familiar e na emancipação dos camponeses e de como é estabelecida a relação entre educação popular e educação do campo.

A dissertação de Maria das Dores Sales Barreto, de 2010, em seu trabalho intitulado “A formação de profissionais nas áreas de agropecuária e agroindústria para jovens assentados da Reforma Agrária-IFPB-Campus Sousa”, objetiva analisar como vem se desenvolvendo a experiência do PRONERA dentro do IFPB-Campus Sousa, suas dimensões educativas mais significativas e os resultados dessa experiência tanto para o IFPB quanto para as famílias e os assentamentos envolvidos.

Gislania Carla de Lima, em sua dissertação de 2021, intitulada “Juventude Rural e Processos Educativos: um estudo de caso sobre práticas de jovens em assentamentos rurais do Brejo Paraibano”, buscou analisar as experiências de jovens de três assentamentos rurais do Brejo Paraibano nos processos educativos de educação emancipadora, a contribuição para o desenvolvimento de práticas, de valorização e renovação de vida no campo, considerando a construção de uma identidade de jovem assentado e trajetórias de permanência, traçadas por essa juventude.

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do PPGE/UFPB, agosto/2022.

Continuando o estudo exploratório desta pesquisa, apresenta-se, a seguir, uma tese do PPGE/UFPB, que cruza os descritores Movimentos Sociais e Educação do Campo.

**QUADRO 7 – CRUZAMENTOS DOS DESCRITORES MOVIMENTOS SOCIAIS,
EDUCAÇÃO DO CAMPO – TESES PPGE/UFPB**

| |
|--|
| Cruzamentos dos Descritores Movimentos Sociais, Educação do Campo – Teses PPGE/UFPB |
| Educação do Campo e Movimentos Sociais |
| Ana Célia Silva Menezes, em sua tese concluída no ano de 2017, intitulada “Educação do Campo no semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos Sociais” faz um estudo que trata da Educação do Campo no Semiárido como Política Pública, destacando o protagonismo dos Movimentos Sociais Populares, na garantia do direito e na articulação dessa(s) política(s) com a proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro. Neste trabalho, percebe-se que a indagação dos elementos existentes em âmbito municipal, que incidem no processo de efetivação das políticas de Educação do Campo, e quais as articulações dessas políticas com a proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido se constituem como questões-problema da investigação. A partir dessa indagação, emerge o objetivo geral do trabalho, que é o de compreender os elementos existentes, em âmbito municipal, que incidem no processo de efetivação das políticas públicas de Educação do Campo no Semiárido e nas articulações dessas políticas com a proposta de Educação contextualizada, na perspectiva da Convivência com o Semiárido Brasileiro. |
| Juventude |
| Tessy Priscila Pavan de Paula Rodrigues, em sua pesquisa de 2021, intitulada, “Pedagogia dos Corpos Vivos: Relações entre Educação Popular, Agroecologia e Camponeses Experientes de Diferentes Gerações”, investigou a relação entre camponeses de distintas gerações, cujos jovens são oriundos do Curso Residência Agrária Jovem Paraíba, compreendendo essa relação como processo genuíno de Educação Popular e pergunta quais os processos educativos inspiraram essa juventude para a agroecologia. A autora conclui que a relação intergeracional entre |

camponeses experientes, atravessada por diferentes agentes de mediação no caminho da Agroecologia, constrói uma Pedagogia dos Corpos Vivos, pautada pela circularidade dos saberes, em tempos nos quais permanecer vivo se mostra como questão epocal e desafio urgente à espécie humana, ao mesmo tempo em que o desprezo às vidas se descortina como prática sistemática de forças hegemônicas no contexto da atualidade brasileira.

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do PPGE/UFPA, agosto de 2022.

As teses acima pontuam a importância de considerarmos a discussão de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido nos estudos do bioma caatinga, assim como trazermos essas relações intergeracionais em trabalhos científicos, no sentido de favorecer aprofundamentos sobre essas relações, que é um grande desafio para a sucessão do jovem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a contribuição da Educação Popular na formação da juventude assentada, para o fortalecimento da identidade vinculada à terra no município de Sossêgo/PB. O objetivo geral foi analisar a contribuição da Educação Popular na formação da juventude assentada, para o fortalecimento da identidade vinculada à luta pela terra no município supramencionado.

Do ponto de vista metodológico, guiamo-nos pelos encaminhamentos da pesquisa participante, que orientou os procedimentos e instrumentos que utilizamos para nos acercar do nosso objeto, que consistiu, inicialmente, de estudo exploratório, com mapeamento da produção acadêmica sobre Educação Popular e Juventude Camponesa Assentada, cuja sistematização e reflexão trouxemos neste capítulo.

Um primeiro achado que realizamos no trabalho se refere à incipiente produção acadêmica, que se tem sobre Juventude Camponesa Assentada, no que se refere ao seu envolvimento na vida dos assentamentos, nos processos organizativos e formativos que são realizados nesses territórios. Nesse sentido, os trabalhos existentes ainda têm uma ênfase na escolarização, especialmente nas experiências desenvolvidas pelo PRONERA, o que evidencia a importância desse programa para a juventude camponesa, questão que também identificamos na fala de jovens que estão realizando curso por esse programa ou são egressos dele. Tal fator também foi identificado nas atividades cotidianas do assentamento, embora não se tratasse do nosso foco ou fossem participantes diretos da nossa pesquisa, consideramos importante apontar esse registro.

Identificamos também que prevalece nos estudos a categoria juventude rural, sem evidenciar a diversidade que existe nesses sujeitos no território rural brasileiro, predominando abordagens com recorte etário nos estudos, que precisam cada vez mais ser articulados com o recorte de classe, de território e das culturas nas quais esses jovens pertencem, aprendem e se auto-organizam.

Discutir juventude camponesa assentada, necessariamente remete à discussão sobre a luta, a posse e a titulação da terra. Portanto, a pauta da Reforma Agrária, da produção agroecológica familiar, precisa se tornar objeto da pesquisa em educação, pois temos a necessidade de enfrentar os desafios presentes no seu acesso na escola, mas também nas práticas educativas não escolares, que envolve a produção, a formação e a auto-organização da juventude.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo:

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular; 2012.

CASTRO, E. G. Juventude Camponesa. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular; 2012.

CASTRO, E. G. *et al.* **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, 2009.

CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC: Brasília, 2001.

GOHN, M. G.M. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortês, 2012.

GOHN, M. G. M. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. Dossiê. **Caderno CRH**, Salvador, BA: 2008.

GOHN, M. G.M. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. Editora Loyola. São Paulo, SP: 2008.

MEDEIROS, L. S. Latifúndio. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular; 2012.

MENEZES, P. K. **O jovem do campo**: uma facetada(s) juventude(s) contemporâneas no estado de Goiás. Geo UERJ, Rio de Janeiro- RJ, 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, M. S. Nas trilhas da memória da materialização da escola no campo brasileiro: da educação rural à escola do campo. In: COELHO, G. L. S.; ARAÚJO, G. P. (Orgs.). **Educação do Campo e cidadania no Brasil contemporâneo**. Palmas – TO, 2018.

SILVA, M. S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: Molina, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão do Brasil. Brasília- DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

THOMPSON, E. P. **A formação da Classe Operária Inglesa**: a árvore da liberdade. Tradução de Denise Bottmann. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ZIKMUND, W. G. **Business research methods**. 5.ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.

**Debates contemporâneos sobre Formação de
Professores/as e Carreira**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: INVENTÁRIO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO BRASIL (2017-2022)

Evelyn Moreira Dias Gonzalez

Simone Vieira Batista

INTRODUÇÃO

O aprimoramento da formação de professores está passando por mudanças significativas, em um contexto claramente influenciado por aspectos mercadológicos. Esse cenário é caracterizado por perspectivas neoliberais, tais como: a competição acirrada, a expansão desenfreada das licenciaturas à distância, a adoção das novas tecnologias educacionais e a desconexão entre teoria e prática.

Diante disso, torna-se imprescindível repensar a formação de professores no Brasil, de modo a atender às demandas da sociedade, pois “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para atender às suas transformações” (Bertotti; Rietow, 2013).

A aproximação do Programa de Residência Pedagógica (PRP) com os interesses do mercado evidencia uma estratégia que visa alinhar a formação docente às exigências neoliberais, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao priorizar competências técnicas e práticas em detrimento de uma formação crítica e reflexiva, o PRP se insere em uma lógica de mercado, que valoriza a empregabilidade e a produtividade. Essa

tendência reflete uma tentativa de adequação às demandas econômicas, promovendo um modelo educacional, voltado mais para a eficiência e menos para o desenvolvimento integral dos educandos.

Assim, o PRP, ao se alinhar às diretrizes da BNCC, pode contribuir para a reprodução de uma educação que atenda prioritariamente às necessidades do mercado, em vez de promover uma formação cidadã e crítica.

Em consonância com as diretrizes das políticas públicas de educação, o Ministério da Educação (MEC) implementou, em âmbito nacional, uma série de programas como parte da “nova formação de professores”. Dentre os programas implementados, destacam-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), lançada em junho de 2006¹⁴; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), estabelecido em janeiro de 2007; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), iniciado em julho de 2008; e o Programa de Formação Inicial e Continuada, tanto presencial quanto a distância, de professores para a Educação Básica (PARFOR), implementado em janeiro de 2009. Todos esses programas têm como objetivo contribuir para a formação dos profissionais da educação.

Nesse contexto, neste artigo, focalizamos o Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Portaria nº 38, em 28 de fevereiro de 2018, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PRP passa a compor a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, fazendo parte da formação inicial de professores, em conformidade com o Decreto nº 8.752, de 2018, que estabeleceu em seu art. 11º:

¹⁴ Programa que busca ampliar e interiorizar cursos de educação, de nível superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial para licenciandos e, também, ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e a gestão escolar.

- VII – programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica;
- VIII – ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (Brasil, 2016).

A partir desse cenário, o PRP se tornou um elemento contribuinte para o aperfeiçoamento da formação inicial e continuada de profissionais da educação básica. Implementado junto aos cursos de licenciatura, o programa consiste em uma parceria entre os professores da educação básica (preceptores), responsáveis por supervisionar os licenciandos durante a imersão na escola. Tal proposta tem por objetivo não apenas aperfeiçoar a formação discente, mas também reformular o estágio supervisionado e adequar os cursos de formação de professores e os currículos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vale dizer que o formato e a proposta do PRP atende perfeitamente às demandas mercadológicas, por profissionais formados em menor tempo e com custos reduzidos. Uma das características distintivas do programa é a simplificação do processo de certificação e a promoção de uma formação alinhada ao currículo da educação básica (BNCC), priorizando o desenvolvimento de habilidades e competências.

Ao adotar uma abordagem centrada em competências e habilidades, o PRP acaba contribuindo para o alijamento da formação docente, de modo a desconsiderar as inusitadas complexidades que coexistem nesse processo formativo.

Este artigo¹⁵ corresponde a um recorte de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande-PB. Tem por objetivo inventariar e analisar, na produção acadêmica brasileira, durante o período de 2017 a 2022, o tratamento dado à temática “Programa Residência Pedagógica (PRP) e Formação de Professores”, localizando, em teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação, quais filiações institucionais, recortes geográficos e temporais, enfoques temáticos e tendências teóricas são predominantes nessas publicações e, dessa forma, apontarmos as contribuições de estudos do tipo “inventário” para identificar os aportes e tendências significativas na e para constituição da área de formação de professores no Brasil.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A proposição de um momento formativo, denominado “residência”, na área da educação, não é uma discussão nova no Brasil. A primeira proposta surgiu em 05 de maio de 2007, inspirada na residência médica, através do Projeto de Lei (PL) n.º 227, que propôs a residência educacional como elemento obrigatório da formação de professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendida como “etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (Brasil, 2007).

¹⁵ Este inventário é parte constituinte de uma pesquisa maior, intitulada “Programa Residência Pedagógica e a Formação de Professores: a produção acadêmica no Brasil (2017-2022)”.

Nesse PL16, a residência educacional, após dois anos de sua implementação, como formação continuada obrigatória, seria exigida como certificado para aprovação/contratação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, a residência educacional se tornaria obrigatória para o exercício do magistério.

Porém, tal projeto suscitou debates e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) se posicionou contra a proposta, apontando para o aviltamento da remuneração docente e desfavorecendo a construção de

[...] um sistema nacional de formação, organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal. [...] tal como está, a residência ficaria reduzida a um processo de certificação intraformação (Freitas, 2007, p. 506).

Na esteira das alterações na política de formação de professores, em 11 de julho de 2007, a Lei n.º 11.502 modificou a estrutura organizacional e as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, histórica e tradicionalmente, esteve incumbida de organizar a formação de professores de nível superior, especialmente, da Pós-Graduação, passou, a partir deste momento, a ser responsável por fomentar, via programas, a formação inicial e continuada para docentes da educação básica.

Essa mudança nas atribuições da CAPES deu origem a inúmeras políticas de formação docente, tanto inicial quanto continuada, mediante a proposição de um conjunto de programas, em

¹⁶ O Projeto de Lei n.º 227/2007 foi arquivado sem ter sido votado, sob a alegação da necessidade de uma fonte de financiamento. Contudo, experiências pautadas nos moldes do PL foram desenvolvidas no país sob a alcunha de residência educacional, residência docente, residência pedagógica.

conformidade com as linhas de ação da Diretoria de Educação Básica (DEB), a saber: formação inicial – PIBID, PARFOR; formação continuada – Novos Talentos, Prodocência, Residência Docente, etc.; Formação Associada à Pesquisa – Observatório da Educação, Edital de Competências Socioemocionais; Divulgação Científica – Feiras de Ciências, Olimpíadas (Silva Neto et al., 2016).

Na esteira dessas mudanças, ocorreu a promulgação do Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada de professores para as redes públicas de educação básica no Brasil, cujo modelo formativo estava alinhado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº. 9.394, de 1996, estabelecendo uma formação docente, marcadamente influenciada pelos acordos de Cooperação Técnica, imbuídos de formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, mediante uma formação alicerçada na aquisição de habilidades e competências a serem adquiridas pelos professores na formação inicial, por meio de uma formação prática, desconectada da teoria.

Em 04 de fevereiro de 2014, foi apresentado o Projeto de Lei nº. 6, que propunha alterar a LDB nº. 9.394/96, mediante a inserção da Residência Docente como uma etapa extra à formação inicial de professores da educação básica, com duração de 1.600 horas. Essa residência seria ofertada para estudantes egressos de cursos de licenciatura, com até três anos de formados, coordenada por docentes de IES e supervisionada por professores da rede de ensino – onde a residência estivesse ocorrendo – e com bolsa de estudo.

Note-se que essa proposta continha um modelo bem próximo do atual PRP. Contudo, esse PL não tramitou, devido a controvérsias, gerando a necessidade de debates com as associações e entidades de professores (Silva; Cruz, 2018).

Em 28 de fevereiro de 2018, através da Portaria nº. 38, foi instituído o Programa Residência Pedagógica (PRP), que diverge das experiências acima mencionadas; primeiro, por se tratar de um programa direcionado à formação inicial, proposto a priori como parte do processo de modernização do PIBID; segundo, o PRP tem como público-alvo discentes das licenciaturas, tanto presencial quanto na modalidade a distância (EAD); terceiro, pode ser ofertado por Instituições de Ensino Superior (IES), da rede pública e privada; quarto, induz a reformulação do estágio obrigatório das licenciaturas; quinto, fornece auxílio financeiro (bolsas) aos licenciandos, coordenadores e orientadores; sexto, promove a adequação dos currículos à Base Nacional Comum Curricular¹⁷ (BNCC), regulamentada pela Resolução CNE/CP nº. 2, de 22 de dezembro de 2017.

Nessa perspectiva, o PRP se torna um instrumento fundamental da “Nova Formação de Professores”, conforme o modelo de educação, estabelecido pelas políticas educacionais neoliberais, implementadas no Brasil desde a década de 1990.

O programa tem a CAPES como órgão responsável por conduzir e fomentar a formação docente, mediante a publicação de editais de seleção de IES. O primeiro lançado foi o Edital CAPES nº. 6/2018, estabelecendo que o PRP deve ter uma carga horária total de 440 horas distribuídas, em 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 horas de regência, incluindo o planejamento e a execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e a socialização de atividades (CAPES, 2018).

Logo, as mudanças na política de formação docente promoveram o aligeiramento no tempo de formação de professores, além de uma

¹⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrou em vigor em 20 de dezembro de 2019, dois anos depois da sua homologação.

compreensão de formação técnica, focada na prática. Isso não garantiu a solução dos problemas e melhorias na e para formação docente no Brasil, uma vez que os cursos de formação de professores foram direcionados ao desenvolvimento de competências e habilidades, tornando-se cursos aligeirados, fragmentados e desvinculados do contexto (Veiga, 2009).

CAMINHOS DA PESQUISA: A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE DISSERTAÇÕES E TESES

O ponto de partida desta pesquisa foi o levantamento das teses e dissertações, produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, com a finalidade de elaborar uma lista com as produções desenvolvidas no período de 2017 a 2022. Este recorte se deve ao marco temporal de cinco anos de implementação do PRP, como parte da Política de Formação Docente no Brasil.

A etapa seguinte consistiu em visitar a página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Plataforma Sucupira, realizando a busca, através dos descritores/palavras-chave: ‘Programa Residência Pedagógica e Formação de Professores’, ‘Programa Residência Pedagógica e Formação Docente’, ‘Programa Residência Docente e Formação de Professores’.

Dando continuidade ao inventário, realizamos a leitura dos resumos e elaboramos quadros gerais, com o tipo de trabalho (dissertação ou tese), título da produção, autores, palavras-chave e ano de publicação. Ampliando a análise dos dados obtidos, posteriormente, organizamos, separadamente, as dissertações e teses, de acordo com os seguintes aspectos: a) Filiação institucional; b) Recorte temporal e geográfico; c) Enfoque temático; d) Tendência teórica.

O inventário nos permitiu localizar um total de 24 dissertações e 05 teses sobre o PRP e a Formação de Professores, desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação do país.

Neste artigo, analisaremos apenas 22 dissertações e 05 teses. As dissertações intituladas – “Práticas de Ensino na Formação Inicial de Professores de Educação Física: um estudo a partir dos estágios e da residência pedagógica” e a pesquisa “Prática de Análise Linguística como Articuladora das Práticas de Leitura e Produção de Textos: um desafio para os professores de língua portuguesa em formação inicial”, ambas filiadas à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), respectivamente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Letras foram excluídas da análise, por falta de acesso aos trabalhos (leitura e/ou download), pois, na plataforma da CAPES, ambas não estavam listadas entre os trabalhos disponíveis para consulta.

INVENTÁRIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA: DISSERTAÇÕES SOBRE O PRP E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apresentaremos, inicialmente, o inventário das dissertações localizadas, sendo um total de 22 produções que versam sobre o PRP e a Formação de Professores, as quais foram publicadas entre 2017 a 2022. Os dados revelam que as produções são provenientes de Programas de Pós-Graduação em Educação das regiões Sudeste, Nordeste e Sul do Brasil.

Finalizada a etapa inicial do inventário das dissertações, organizamos os trabalhos de acordo com a filiação institucional das dissertações, objetivando compreender quais programas e regiões do Brasil têm desenvolvido estudos/pesquisas sobre a temática foco deste artigo.

Nessa perspectiva, os dados revelam que as pesquisas, majoritariamente, são vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, com 50% das dissertações, conforme o **Tabela 1** abaixo.

TABELA 1 – FILIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

| Filiação institucional das dissertações | Programas de Pós-Graduação em Educação |
|--|---|
| UNESP | 04 dissertações |
| UNIFESP | 02 dissertações |
| UFSCAR | 02 dissertações |
| PUC-SP | 02 dissertações |
| UNISANTOS | 01 dissertação |
| UEPB | 04 dissertações |
| UFC | 02 dissertações |
| UERN | 01 dissertação |
| UNIVATES | 01 dissertação |
| UFSM | 01 dissertação |
| UNIOESTE | 01 dissertação |
| UEL | 01 dissertação |

Fonte: Dados das pesquisadoras, 2022.

Destaque para os programas do Estado de São Paulo, com 50% das pesquisas: quatro dissertações filiadas à UNESP; duas dissertações filiadas à UNIFESP; duas filiadas à UFSCAR; duas dissertações filiadas à PUC-SP; e uma dissertação filiada à UNISANTOS.

Em segundo lugar, destacam-se os programas da região Nordeste, perfazendo um montante de 31,82% das dissertações, sendo quatro

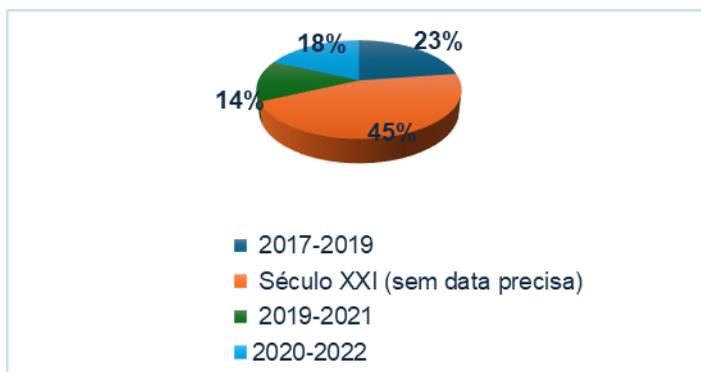
filiadas à UEPB, duas dissertações filiadas à UFC e uma dissertação filiada à UERN. Em terceiro lugar, temos as produções vinculadas a programas da região Sul, com 18,18% das dissertações, sendo uma dissertação filiada à Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES, da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES); uma filiada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); uma filiada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); e outra filiada à Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Acreditamos que a predominância de dissertações filiadas a programas situados no Estado de São Paulo se deve ao fato de que, historicamente, os programas de pós-graduação se iniciaram neste Estado e, portanto, são programas consolidados, com maior visibilidade e investimento em pesquisas. Além disso, os programas predecessores do PRP foram estabelecidos nesses centros universitários, a exemplo do **Programa Residência Educacional**, desenvolvido no Curso de Pedagogia da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), implementado em 2008, em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

No **Gráfico 1** abaixo, apresentamos o recorte temporal das dissertações. Ao analisar os recortes temporais, eleitos nas pesquisas, constatamos que 23% das dissertações estabeleceram como recorte temporal os anos 2017 a 2019.

Constatamos, também, que um quantitativo de 45% das dissertações deste inventário não indicou no resumo o recorte temporal das pesquisas. Agrupamos esses trabalhos na categoria “sem data precisa”, considerando que foram realizados no século XXI. Localizamos, com recorte temporal, entre 2019 a 2021, um quantitativo de 14% dos estudos e, por fim, com recorte temporal entre 2020 a 2022, um total de 18% das dissertações.

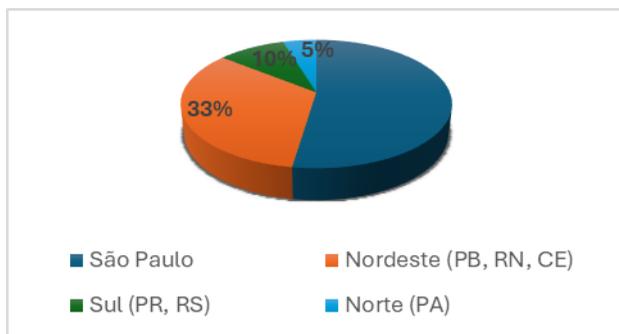
GRÁFICO 1 – RECORTE TEMPORAL DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Fonte: Dados das pesquisadoras, 2022.

Ao analisar os recortes geográficos, eleitos pelas pesquisas, que resultaram nas dissertações, constatamos que prevalece como recorte os municípios da região Sudeste, perfazendo um quantitativo de 52% das dissertações. Acreditamos que a escolha dessa região se deve ao fato de que, segundo dados fornecidos pelo MEC, do total de 187 instituições que desenvolvem as atividades do PRP no país, 60% são da região Sudeste, e apenas 6,50% são da região Nordeste (Brasil, 2018).

GRÁFICO 2 – RECORTE GEOGRÁFICO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

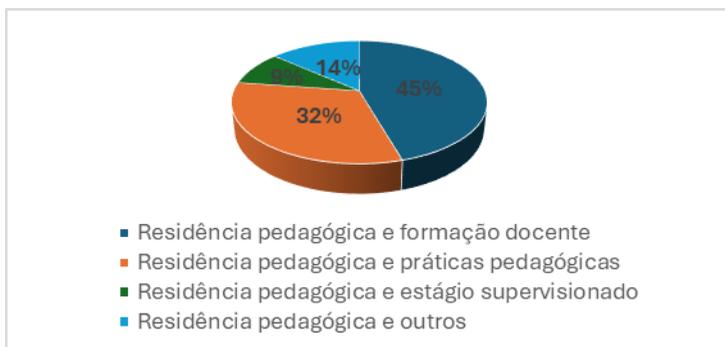


Fonte: Dados das pesquisadoras, 2022.

De acordo com o **Gráfico 2**, constatamos que um percentual elevado de pesquisas elegeu como recorte geográfico a região Sudeste, perfazendo um total de 52% dos estudos, destaque para o Estado de São Paulo, seguido pelo Nordeste com 33%, com destaque para o Estado da Paraíba. Por fim, as regiões Sul com 10%, e a Norte com 5%.

Abaixo, no **Gráfico 3**, apresentamos os dados referentes aos enfoques temáticos das dissertações. As dissertações foram agrupadas em quatro enfoques temáticos. O **primeiro** destaca o Programa Residência Pedagógica e Formação de Professores; o **segundo** indica o Programa Residência Pedagógica e Práticas Pedagógicas; no **terceiro**, Programa Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado e, no **quarto**, Programa Residência Pedagógica e outros. O agrupamento das dissertações em cada enfoque foi feito mediante a leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos.

GRÁFICO 3 – ENFOQUES TEMÁTICOS DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Fonte: Dados das pesquisadoras, 2022.

Conforme os dados apresentados no **Gráfico 3**, as pesquisas listadas, dentro do primeiro enfoque temático, perfizeram um total de 45% das dissertações, seguido de 32% no segundo enfoque temático; 14% no quarto; e 9% no terceiro enfoque temático.

Apesar do quantitativo de dissertações estar majoritariamente agrupado no primeiro enfoque temático, destacamos que as produções sobre o PRP e a Formação de Professores se mostram incipientes no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas do tipo estado da arte/inventário.

Os dados denotam uma alta produção de pesquisas sobre o Programa Residência Pedagógica e a Formação Docente, representando um montante de 45%. Isso evidencia o reconhecimento da importância de analisar os impactos do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial e continuada de professores. No entanto, é importante notar que os dados deste inventário evidenciam a formação inicial dos licenciandos.

Essa constatação é reforçada pelos dados referentes ao segundo enfoque temático, que abrange 32% das pesquisas sobre "residência pedagógica e práticas pedagógicas". Esses estudos discutem a experiência dos residentes em sala de aula e o uso de metodologias ativas de aprendizagem.

Com relação ao terceiro enfoque temático, "residência pedagógica e estágio supervisionado", os dados apontam para 9% das produções. Essas pesquisas versam sobre o PRP e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus impactos nos estágios supervisionados.

Quanto ao último enfoque temático, 14% das produções foram alocadas em "residência pedagógica e outros". Nesse enfoque, situamos os estudos que tratam de temas como educação escolar indígena e educação do campo. Os dados indicam uma baixa produção de pesquisas nessas áreas, principalmente devido à falta de adesão e engajamento de pesquisadores interessados em desenvolver trabalhos vinculados a essas áreas. A seguir, no **Tabela 2**, apresentamos as tendências teóricas mais referendadas nas dissertações.

TABELA 2 – REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

| Tendência teórica- Dissertações | Autores |
|--|---------------------------------------|
| Formação docente e profissional | IMBERNÓN, F.; TARDIF, M. NÓVOA, A. |
| O estágio na formação docente | PIMENTA, SG.; |
| Formação docente | GATTI, B. A.; FREITAS, H. C. L. |
| História da educação | SAVIANI, D. |
| Formação inicial e continuada de professores | GIGLIO, C. |

| | |
|---|---------------------------|
| Teoria e prática: escola e desigualdades | FREIRE, P.; LIBÂNEO, J.C. |
| A prática pedagógica do professor de didática | VEIGA, I. P. A. |

Fonte: Dados das pesquisadoras, 2022.

Analisando os dados acima, inferimos que, nas referências bibliográficas das dissertações, existe uma predominância de obras/livros em detrimento de artigos de periódicos; as obras com maior incidência são: “Formação docente e profissionalização”; “O estágio na formação docente”; “Formação docente”; “História da educação”; “Formação inicial e continuada de professores”; “Teoria e prática: escola e desigualdades” e a “A prática pedagógica do professor de didática”.

Os dados denotam que o referencial bibliográfico, que alicerça um quantitativo de 95,45% das dissertações, são obras que estudam a formação docente, dado este que acaba corroborando a concentração das dissertações no enfoque temático “residência pedagógica e formação docente”. Destaque para a dissertação “O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica”, que não fez menção a essas obras/livros em suas referências bibliográficas.

Acerca dos autores referendados, destacamos dez autores, a saber: Paulo Freire, citado com 17 citações, seguido de Gatti, com 12; Nóvoa, com 11; Tardif, com dez; Libâneo, com oito; Pimenta, com oito; Freitas, com sete; Saviani, com sete; Giglio, com quatro; e Veiga, com três.

Destacamos a dissertação intitulada “Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica”, de 2017, filiada à UNIFESP, cujas obras/livros de

referência se destacam das demais dissertações que compõem este inventário.

Na pesquisa, referida acima, elencamos o seguinte referencial bibliográfico: Freire (1997), com o livro “Política e Educação”; Gatti (2011) e a obra “Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte”; Giglio (2013), com “Diálogos Pertinentes na Formação Inicial e Continuada de Professores e Gestores Escolares”; Imbernón (2004), com o livro “Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza”; e Nóvoa (2009), com o livro “Professores: imagens do futuro presente”.

Destacamos que essa dissertação teve citações dos cinco autores mais referendados no inventário, especificamente no que tange à compreensão da educação enquanto prática reflexiva, mediadora e coletiva. A pesquisa se destaca pelas discussões sobre o PRP e a formação docente, particularmente, sobre o processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos.

INVENTÁRIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA: TESES SOBRE O PRP E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao inventariar as teses que discutem sobre o PRP e a Formação de Professores, localizamos cinco pesquisas, publicadas entre 2017 e 2022, filiadas a programas de Pós- Graduação em Educação, das regiões Sudeste e Sul do Brasil. Os estudos e pesquisas sobre o PRP têm ocorrido predominantemente na Região Sudeste do país, com destaque para os Estados de São Paulo e Minas Gerais, conforme o **Tabela 3** abaixo.

TABELA 3 – FILIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS TESES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

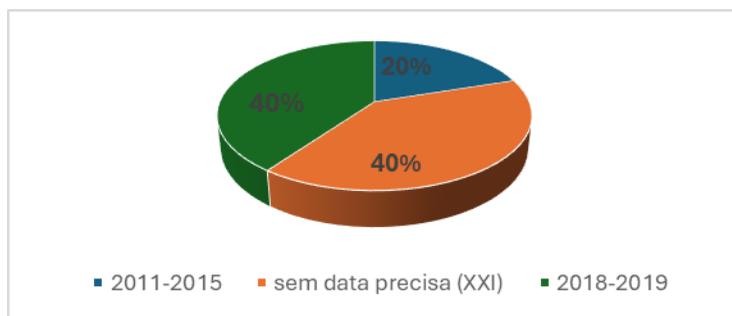
| Filiação Institucional das teses | Programas de Pós-Graduação em Educação |
|----------------------------------|--|
| USP | 01 tese |
| UNESP | 01 tese |
| UFMG | 01 tese |
| UEPG | 01 tese |
| UFSM | 01 tese |

Fonte: Dados das pesquisadoras, 2022.

Observamos que uma quantidade significativa das publicações são investigações ligadas às instituições do Sudeste do país, reiterando fatores históricos, associados ao processo de desenvolvimento político, social e econômico do Brasil, que privilegiaram tais locais, de modo que se beneficiaram durante a criação das IES e na implantação dos primeiros programas de pós-graduação.

Esse contexto favoreceu a concentração de boa parte de tais programas nessas regiões. No entanto, o PRP está presente em várias IES da região Nordeste, apontando para uma lacuna na compreensão sobre o PRP pelos programas de pós-graduação desta região. Abaixo, no **Gráfico 4**, apresentamos os recortes temporais das teses.

GRÁFICO 4 – RECORTE TEMPORAL DAS TESES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Fonte: Dados das pesquisadoras, 2022.

De acordo com o **Gráfico 4**, representando 20% das teses, encontramos, com recorte temporal de 2011 a 2015, a tese intitulada “O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente”, a qual analisou a convivência nos distintos tempos e espaços de formação da escola, das graduandas e graduandos envolvidos com o **Projeto Imersão Docente**¹⁸. Tal pesquisa está vinculada ao Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional, da Universidade de Minas Gerais (CP/UFMG), que oferece o ensino fundamental de tempo integral, no contexto de uma universidade pública, via colégio de aplicação.

Constatamos que 40% das teses foram desenvolvidas entre 2018 a 2019. A primeira tese – “Investigação das relações entre aspectos declarativos e procedimentais de licenciandos de matemática no

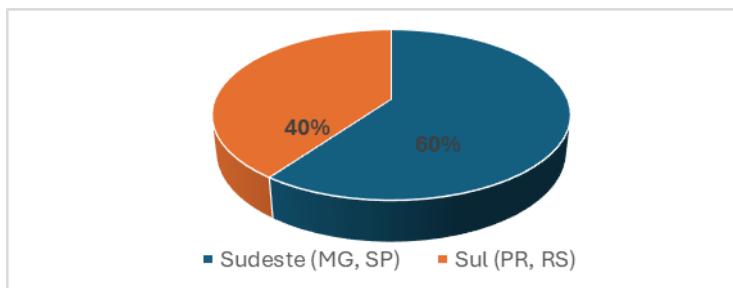
¹⁸ O Projeto Imersão Docente surgiu no mesmo ano em que se instituiu o currículo de Tempo Integral na escola (2011). A princípio nomeado Residência Docente, foi implementado em caráter experimental pela UFMG. Foi elaborado pela gestão administrativo-pedagógica do Centro Pedagógico e submetido à apreciação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

âmbito do Programa Residência Pedagógica/UFSM-RS” – apresenta uma investigação sobre o PRP na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com a participação de 24 licenciandos do subprojeto Matemática. Contudo, foram selecionados somente três residentes pelo(a) pesquisador(a), para realizar o acompanhamento das atividades em sala de aula. A pesquisa estabeleceu critérios previamente elaborados para a inclusão desses participantes.

A segunda tese “A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa”, com recorte temporal de 2018 a 2019, aborda a primeira edição do PRP na UEPG. Vale destacar que a pesquisa foi realizada com os pressupostos do materialismo histórico-dialético e considerando as categorias de totalidade, práxis, mediação e contradição. Participaram 96 bolsistas que cursavam oito cursos de licenciaturas.

As pesquisas, cujo recorte temporal não foi elucidado nos resumos, foram agrupadas na categoria sem data precisa, totalizando 40% das teses, com a pesquisa “Estudo dos efeitos da abordagem investigativa sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas de licenciandos em estágio supervisionado e residência pedagógica” e a tese “A Lesson Study como contexto formativo para o programa de residência pedagógica em um curso de licenciatura em Matemática”, iniciada no segundo semestre de 2019.

GRÁFICO 5 – RECORTE GEOGRÁFICO DAS TESES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Fonte: Dados das pesquisadoras, 2022.

No **Gráfico 5**, apresentamos os recortes geográficos das teses. Constatamos que os recortes privilegiados nos trabalhos estão localizados, principalmente, em municípios da região Sudeste, perfazendo um total de 60% das produções, seguidos de 40% dos trabalhos com recortes situados na região Sul.

Além disso, 60% das teses localizadas escolheram a região Sudeste enquanto lócus da pesquisa, correspondendo aos seguintes trabalhos: “O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente”, realizada em Minas Gerais, seguida da pesquisa “Estudo dos efeitos da abordagem investigativa sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas de licenciandos em estágio supervisionado e residência pedagógica”, e a tese “A Lesson Study como contexto formativo para o programa de residência pedagógica em um curso de licenciatura em Matemática”, ambas desenvolvidas em São Paulo.

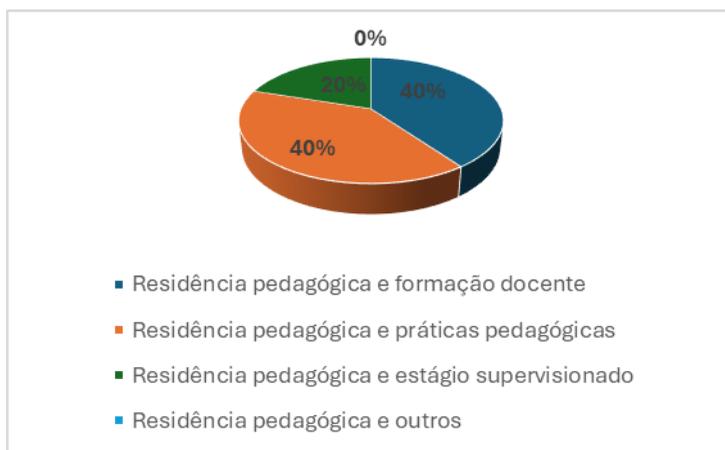
Vale destacar que 40% das teses desenvolveram estudos tendo como lócus a região Sul, a exemplo da pesquisa “Investigação das relações entre aspectos declarativos e procedimentais de licenciandos de matemática no âmbito do Programa Residência Pedagógica/UFSM-

RS”, do Rio Grande do Sul, e a “A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa”, no Paraná.

Ao agruparmos as teses, segundo os quatro enfoques temáticos. Assim, constatamos que duas teses ficaram concentradas no primeiro enfoque – ‘Programa Residência Pedagógica e Formação de Professores’ –; duas teses agrupadas no segundo enfoque – ‘Programa Residência Pedagógica e Práticas Pedagógicas’ – e, por fim, uma tese no terceiro enfoque – ‘Programa Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado’.

A seguir, no **Gráfico 6**, apresentamos o quantitativo de teses agrupadas, segundo os enfoques temáticos acima mencionados.

GRÁFICO 6 – ENFOQUES TEMÁTICOS DAS TESES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Fonte: Dados das pesquisadoras, 2022.

Analisando o resumo das duas teses que estão inseridas no primeiro enfoque – ‘Residência Pedagógica e a Formação Docente’ – constatamos que ambas investigam as mudanças ocorridas na formação de professores, inclusive, contextualizando o surgimento dos programas-piloto do PRP.

Neste inventário, localizamos apenas um trabalho enquadrado no enfoque temático ‘PRP e o estágio supervisionado’. Essa tese analisa as alterações ocorridas no estágio supervisionado, decorrentes da implementação do PRP, apontando os aspectos/impactos negativos na e para formação inicial e continuada de professores. Esse dado revela uma lacuna, no que diz respeito à compreensão do PRP e sua proposta de reformulação do estágio obrigatório, em cursos de licenciatura.

Diante dos resultados, acima apontados, torna-se evidente a necessidade de mais pesquisas/estudos em âmbito de doutorado sobre o PRP e cada um dos enfoques temáticos, especialmente, na região Nordeste.

No **Tabela 4** abaixo, apresentamos as referências bibliográficas predominantes nas teses. Constatamos que todas as pesquisas deste inventário referendaram 09 autores. Destacamos 06 autores que tiveram maior ocorrência nas teses, a saber: Paulo Freire, citado seis vezes em duas teses; seguido de Gatti, com três citações em três teses; Nóvoa, citado três vezes em duas teses; Freitas foi citado duas vezes em duas teses. Outros autores também foram citados, a exemplo de Libâneo, Giglio, Imbernón, Tardif e Pimenta, com uma citação em cada tese.

Destacamos a importância de mais pesquisas sobre a implementação do PRP, especialmente em cursos de licenciatura, revelando a necessidade de uma maior compreensão e avaliação crítica dessa reformulação. Esse cenário sublinha a urgência de mais estudos, particularmente no Nordeste, para aprofundar a análise dos enfoques temáticos do PRP. Paralelamente, a análise das referências

bibliográficas das teses mostrou a predominância de autores, como: Paulo Freire, Gatti, Nóvoa e Freitas, refletindo as influências teóricas que norteiam essas discussões acadêmicas.

TABELA 4 – TENDÊNCIA TEÓRICA DAS TESES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

| Tendência Teórica- Teses | Autores |
|--|--|
| Formação docente e profissional | IMBERNÓN, F.; TARDIF, M. |
| O estágio na formação docente | PIMENTA, SG. |
| Formação docente | GATTI, B. A.; FREITAS, H. C. L.; VEIGA, I. P. A. |
| A organização da escola e gestão escolar | LIBÂNEO, J. C. |
| Formação inicial e continuada de professores | GIGLIO, C. |
| Saberes necessários para a prática educativa | FREIRE, P. |

Fonte: Dados das pesquisadoras, 2022.

Os dados do **Tabela 4** apontam as obras/livros utilizados enquanto referencial teórico das teses. Nota-se que, prioritariamente, as discussões sobre a formação docente estão embasadas em Imbernón (2007), Tardif (2011) Gatti (2011), Freitas (2010), Veiga (2009). Sobre o estágio supervisionado, apenas uma tese citou Pimenta (2008).

Constatamos, ao analisar o Quadro 6, uma tendência nas teses, no que tange às discussões sobre formação docente, pois esses estudos utilizam os mesmos estudiosos e obras, denotando uma certa tradição acadêmica. Os dados sugerem a necessidade de diversificação e ampliação do referencial teórico, a fim de enriquecer as perspectivas,

abordagens e análises das pesquisas da área de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este inventário sobre a produção de dissertações e teses, desenvolvidas no período de 2017-2022, pelos Programas de Pós-Graduação do Brasil, sobre o PRP e a Formação Docente, nos permitiu identificar algumas tendências e, também, algumas lacunas. A primeira lacuna que identificamos se refere à escassez de estudos/pesquisas sobre o PRP e seus desdobramentos, tanto na formação inicial quanto no estágio supervisionado, cujo recorte geográfico seja a região Nordeste.

A segunda diz respeito ao predomínio do uso de livros em detrimento de artigos, teses e dissertações, como fontes de pesquisa bibliográfica. Tal situação, bastante comum em alguns campos de conhecimento, como é o caso da Educação, encontra-se hoje ameaçada diante do produtivismo acadêmico, que privilegia artigos publicados em revistas.

Outro dado relevante diz respeito à pouca utilização da literatura internacional, o que talvez resulte do caráter ainda recente da temática PRP no cenário acadêmico.

Em relação às tendências predominantes. Constatamos que as contribuições existentes estão centradas na análise do PRP e na formação de professores, buscando identificar seus impactos/contribuições para a formação inicial.

Considerando o ano de 2018 como o marco legal da implementação do PRP, concluímos que os dados mostram um avanço significativo dos estudos. Os dados denotam, também, a carência de estudos do tipo estado da arte. E, ainda, a necessidade de promover

pesquisas sobre o PRP em IES da região Nordeste, particularmente, na Paraíba.

REFERÊNCIAS

BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. **XI Congresso Nacional de Educação – Educere**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL, **Lei nº 11.892/2008**, de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Edital Nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018. p. 3. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018Residencia-pedagogica.pdf> Acesso: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 227**. Brasília: Senado Federal, 2007.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em. 12 jun. 2023.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, B. A. *et. al.* Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte. Brasília: UNESCO, 2011, 300 p.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do programa de residência pedagógica na UNIFESP. In: **Cadernos de Educação**, 46, 2013, p. 62-82.

IMBERNÓN, F. A formação inicial para a profissão docente. In: **Formação docente profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Ed. 2004. p. 57 – 66.

MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, A. Professores: Imagens do futuro presente. **EDUCA**. Lisboa. Portugal. 2009. p. 95.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.

37-50, set./dez. 2006. Disponível em:
<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisasdenominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE PROFESSOR EM DISPUTA

*Inácia Roselli de Queiroz Farias
Melânia Mendonça Rodrigues*

1 INTRODUÇÃO

A disputa entre as concepções de formação docente e de professor ganha ênfase no contexto da segunda conjuntura do Neoliberalismo de Terceira Via no Brasil (2007-2014)¹⁹.

Sistematizada por Anthony Giddens, a Terceira Via propõe um neoliberalismo para o século XXI, associando a ortodoxia econômica neoliberal a elementos da socialdemocracia. Na concepção dos seus adeptos, seriam minimizados os efeitos danosos da instituição do mercado como “fiador do pacto social” (Netto, 1993), estabelecendo-se uma relação equilibrada entre economia de mercado e justiça social (Estado).

Assim, diferentemente da versão ortodoxa, o neoliberalismo de Terceira Via propõe uma reconfiguração no papel do Estado, principalmente no que diz respeito às políticas sociais e a sua relação com a sociedade civil. Como sintetiza Martins (2009), o que está proposto não é nem o Estado máximo do Estado de Bem-Estar Social,

¹⁹ Conceito cunhado pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional, com base no entendimento de que “o capitalismo neoliberal vem-se desenvolvendo no Brasil do século XXI por meio de um programa específico – o programa da Terceira Via” (Martins; Neves, 2015, p. 18). A primeira conjuntura desse neoliberalismo de Terceira Via (1995-2006) corresponde ao slogan “Educação para todos” e, a segunda (2007-2014), ao slogan “Todos pela educação”.

nem o Estado mínimo neoliberal-monetarista, mas o “Estado necessário”.

Este texto visa discutir o embate entre as Concepções hegemônicas e contra-hegemônicas. A primeira como agenda política, no referido contexto; a segunda como luta por concepções de Formação Docente e de Professor que possibilite autonomia e emancipação política, social e cultural da classe desfavorecida da riqueza material e intelectual.

Nosso interesse por essa temática se fortaleceu no levantamento da produção acadêmica referente à temática em estudo, no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), bem como em periódicos. Esse levantamento foi realizado mediante a busca online das produções acadêmicas, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos anais dos eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Tal levantamento e estudo nos permitiram uma melhor compreensão e análise do objeto em investigação, bem como nos proporcionaram um panorama das produções acadêmicas a respeito do Pnaic, no tocante à prática do professor e às concepções adotadas por esse Programa.

Com base nessa aproximação preliminar do nosso objeto, elaboramos a questão norteadora deste estudo: quais as concepções que fundamentam o eixo da formação continuada dos docentes alfabetizadores, desenvolvida pelo Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa (Pnaic)?

A importância de se discutir a referida temática está relacionada aos tipos de concepções de formação continuada de professores, inseridas no Pnaic, tendo em vista a prioridade em competências, em detrimento da concepção de formação integral.

Nossos estudos, desenvolvidos com referencial teórico, mencionado adiante, bem como em análise documental do Programa Pacto Nacional de Alfabetização, apontaram que duas orientações epistemológicas definem os campos das concepções em disputa: por um lado, a epistemologia da prática pauta as concepções hegemônicas – a Pedagogia das Competências e o professor reflexivo; por outro lado, a epistemologia da práxis nutre as concepções contra-hegemônicas – a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Libertadora.

As concepções hegemônicas têm como pano de fundo os interesses do grupo no poder, um sistema que visa atender ao mercado em detrimento das necessidades da classe trabalhadora; em contraposição, as concepções contra-hegemônicas têm seus fundamentos na emancipação política, social e cultural da maioria da população, classe trabalhadora.

Desse modo, realizamos uma revisão de literatura da temática, tendo por referência estudiosos da área de políticas educacionais, voltados para as políticas de formação docente, especificamente a formação continuada de professores e suas concepções, a saber: Freitas (2002), Saviani (2003, 2011), Facci (2004), Duarte (2010), Ramos (2010), Freitas (2014) Shiroma e Evangelista (2015), Rodrigues (2017), dentre outros.

Quanto à análise documental, selecionamos os documentos do PNAIC que se relacionam, mais diretamente, ao objeto da pesquisa (Portaria que institui o Pacto, Cadernos de apresentação e de formação).

Este artigo está organizado em três pontos: Introdução; Contextualizando as concepções em disputa de Formação Docente e de Professor; Concepções hegemônicas de formação docente: a epistemologia da prática; Concepções contra-hegemônicas de formação docente: a epistemologia da práxis e Considerações Finais.

2 CONTEXTUALIZANDO AS CONCEPÇÕES EM DISPUTA DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE PROFESSOR

No âmbito educacional, a despolitização²⁰ da educação é justificada como adequação às demandas de uma proclamada sociedade do conhecimento. Desse modo, vem criando condições favoráveis para a intensificação do predomínio, desde os anos 1990, do neoprodutivismo e suas variantes: o neoescolanovismo e o neotecnicismo (Saviani, 2007a).

A variante “neotecnicismo” é considerada, por Freitas (2002) e Saviani (2007), como uma nova roupagem do modelo tecnicista (1970) e que tinha sido superado nos anos 1980, a partir de lutas das entidades acadêmicas e representativas da área da educação, que agora “surge” com mais vigor.

Para Freitas (2014), os atuais reformadores da educação retomaram a filosofia pragmatista do século passado, atendendo às “exigências tecnológica e de controle social”, o que, para o autor, “[se trata] novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e [...] a recompor taxas de acumulação de riqueza” (Freitas, 2014, p. 1105). Ademais, Freitas (1992, p. 98) constata que a base fundamental do tecnicismo, que permanece no neotecnicismo, é “uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais”, o que preconiza a Concepção contra-hegemônica.

As semelhanças entre as correntes [neotecnicismo e o escolanovismo] se evidenciam no que Saviani (2007) e Duarte (2010)

²⁰ Martins aponta três movimentos constituintes desse processo: “(1º) formação de um novo homem – o cidadão trabalhador voluntário ou colaborador; (2º) refuncionalização das organizações, que no passado atuavam com referências classistas para configurá-las como “esquerda para o capital”; (3º) incentivo à criação de novas organizações (fundações, institutos, associações), destinadas a difundir os preceitos da nova sociabilidade” (Martins, sd. p. 1).

consideram como as suas raízes, tanto no desprezo à transmissão do conteúdo clássico quanto à ênfase no método, expressa no lema “aprender a aprender”, privilegiando o método em detrimento do conhecimento.

Nesse sentido, é notório o deslocamento da teoria para prática nas concepções em estudo, o que sinaliza fragilização na formação docente. Freitas (1992) ressalta que o conceito de “prática social” tem sido reduzido a “problemas concretos”, e – o que se revela mais grave – esses últimos têm sido a base para a formação do educador, de modo que “[...] a formação teórica do educador corre sérios riscos” (Freitas, 1992, p. 96).

Nesses moldes, compreendemos que a formação de professor não tem base sólida para a construção do conhecimento histórico-social, uma vez que a base está no cotidiano dos docentes e discentes. Configura-se a “epistemologia da prática” (Silva, 2011) como fundamento das concepções hegemônicas, nas políticas oficiais de formação inicial e continuada de professores: a pedagogia das competências e o professor reflexivo.

Como uma superação dialética das teorias crítico-reprodutivistas, no início dos anos 1980, o embate com as concepções não-críticas ganha maior consistência com a elaboração ou retomada de concepções contra-hegemônicas, dentre as quais destacamos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Libertadora, dada sua maior presença na literatura da área e em experiências na educação escolar até os dias atuais²¹.

A PHC, elaborada por Dermeval Saviani, expressa uma concepção dialética da educação e da instituição escolar, reconhecendo que, embora determinada pela formação social

²¹ Também integra esse campo a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo, para a qual “a difusão de conteúdos é a tarefa primordial [da escola]. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais” (Libâneo, 1984, p. 38-39).

capitalista, a escola pode se constituir como um instrumento contra-hegemônico, contribuindo para a transformação dessa sociedade (Saviani, 2003; 2011).

Corroborando a compreensão de Saviani, Gasparin e Santos (2011) assinalam que a escola pode se configurar como instrumento de transformação política e social, desde que haja uma articulação pedagógica e sociopolítica diante das necessidades da classe trabalhadora. Desse modo, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a prática pedagógica deve se pautar na compreensão da realidade em que está inserida e se orientar pela perspectiva da construção de condições intelectuais, críticas e analíticas para transformá-la.

A Pedagogia Libertadora, sistematizada por Paulo Freire, parte da compreensão de que o homem é sujeito da história, da cultura e da política, portanto, defende que a educação cumpre um papel fundamental na formação do sujeito humano, abrindo, assim, caminho para a libertação dos oprimidos.

A PHC e a Pedagogia Libertadora, escolhidas para atestar a força e a resistência das concepções contra-hegemônicas de educação e de formação de professores, fundamentam-se e expressam uma epistemologia da práxis²².

As concepções de formação docente e de professor precisam ser construídas no diálogo com a classe trabalhadora, uma vez que, historicamente, não tiveram voz nem vez no campo do conhecimento histórico-social, deixados aquém da construção de riquezas materiais e intelectuais. Desse modo, a luta tem sido em prol da grande maioria, minimizando e até superando uma cultura de negação, luta que já obteve conquistas, como também retrocessos.

²² Que valoriza o movimento dialético; revela as contradições e mediações [da prática docente]; utiliza conceitos e categorias teóricas; e recupera uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e, principalmente, do trabalho docente (Silva, 2018, p. 37).

3 CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Desde a década de 1990, a política do governo federal para a formação inicial e continuada de professores, conforme analisam diversos autores (Freitas, 2002; Ramos, 2010; Duarte, 2010; Freitas, 2014), orienta-se em perspectivas de desresponsabilização do Estado quanto ao financiamento público, bem como a responsabilização individual dos docentes no que concerne sua formação.

E, ainda, “pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores” (Freitas, 2002, p. 161), a autora considera que tais orientações configuram “um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações” (Freitas, 2002, p. 161). Essas considerações são referentes à pedagogia das competências e à concepção de professor reflexivo, das quais trataremos a seguir.

3.1 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Na compreensão de Perrenoud (1999), formulador da concepção das competências e muito disseminado no Brasil, competência é a capacidade de agir de forma eficaz em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas não limitada a ele. Essa compreensão reforça o vínculo da pedagogia das competências com o princípio do aprender a aprender, uma vez que, de acordo com Ramos (2010), o referido princípio possibilita que o indivíduo realize aprendizagens significativas por si só, desconsiderando [pedagogia

das competências], de acordo com a autora, o conhecimento já elaborado.

Perrenoud defende uma profissionalização, com base nas competências²³, considerando que é a melhor forma de prestar contas de seu trabalho. No entanto, muitos estudiosos da área criticam e se contrapõem à pedagogia das competências (Pimenta, 2002; Ramos, 2010), pois defendem que tal concepção reforça uma perspectiva pragmática e instrumental de formação docente, implicando uma formação de professores com pouca solidez teórica e forte cunho de adaptação à sociedade capitalista.

Facci (2004) destaca que há um dismantelamento da escola, além de uma banalização do conhecimento em prol de uma “sociedade do conhecimento”, cujo objetivo maior, segundo a autora, é “pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades”, uma vez que são considerados como mais importantes ao conhecimento hitórico-científico. Porém, de acordo com a referida autora, é o conhecimento que “pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização” (Facci, 2004, p. 34).

De acordo com Brito (2007, p. 33),

[...] As competências seriam, se pudessem existir descoladas do conhecimento real e histórico, capacidades gerais, relativas a um indivíduo

²³ Pelo menos dez competências são postuladas pelo autor: 1. organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. administrar a progressão das aprendizagens; 3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. trabalhar em equipe; 6. participar da administração da escola; 7. informar e envolver os pais; 8. utilizar novas tecnologias; 9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e 10. administrar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000).

flexível, moldável e acomodável às determinações e aos interesses da produção.

Desse modo, de acordo com o autor, justifica serem tão bem ajustadas aos projetos de avaliação institucional, considerando que são tomadas em sua singularidade abstrata: “as competências não passam de referências quantificáveis e controláveis (trata-se, portanto, de mensurar performances individuais e produzir escalas para classificar sujeitos e estabelecer condutas e procedimentos ‘pedagógicos’)” (Brito, 2007, p. 33-34, parênteses e aspas do original).

Ainda conforme o referido autor, “o conceito de competência, mesmo que travestido de modernidade, de motivador da criatividade individual e da participação, é”, efetivamente, “muito útil para uma educação que tenha como eixo a reprodução da desigualdade e da exploração” (Brito, 2007, p. 34). À medida que quantifica e controla os conhecimentos dos indivíduos, não proporciona uma formação humana, ou seja, com vistas à emancipação social, política e cultural dos sujeitos, promovendo, dessa forma, a manutenção da desigualdade e da exploração.

Ramos (2009) postula que o processo de ensino-aprendizagem, para a pedagogia das competências, é indissociável da experiência vivenciada dos alunos, sendo organizado a partir da problematização dessa experiência. A autora cita, como destaque dessa concepção, o material instrucional e o método utilizado, cabendo ao professor ocupar o papel de mediador e supervisor do processo de ensino-aprendizagem, com eficácia, eficiência, racionalidade e produtividade, características inerentes ao neotecnicismo.

Ademais, essa mediação objetiva desenvolver competências, como: domínio da leitura, da escrita e das diversas linguagens utilizadas pelo homem; realização de cálculos; análise, síntese e interpretação de dados, fatos e situações; compreensão do seu entorno social e atuação sobre ele; recepção crítica dos meios de comunicação;

localização, acesso e melhor uso da informação acumulada; planejamento, trabalho e decisão em grupo (Toro apud Ramos, 2010).

Sabemos que a predominância conferida ao método desconsidera aspectos importantes do processo de ensino-aprendizagem, a exemplo do papel do professor como sujeito ativo, intelectual, pesquisador e com conhecimento historicamente produzido; a pesquisa, a partir de saberes elaborados e formais; os conteúdos geral e local, dentre outros aspectos.

Podemos, portanto, perceber a base filosófica da pedagogia das competências: o pragmatismo, que destaca o conhecimento na prática e na experiência (Ramos, 2009). Em outras palavras, para a referida concepção, o saber científico e teórico não representa uma base epistemológica, e a práxis – ou o que ela assim denomina – é dicotômica, dando ênfase à prática, que prepondera sobre a teoria (Ramos, 2009).

No exposto, fica claro o caráter reducionista e utilitarista da concepção em estudo, claramente explicitado por Ramos (2010, p. 205), a saber:

- a) [redução das] chamadas competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) [redução da] natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) [consideração da] atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; e d) [omissão da] efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Em síntese, a pedagogia das competências está centrada no saber fazer e no aprender a aprender, enfatizando o desenvolvimento de

habilidades e competências, bem como privilegiando a prática em detrimento da teoria, sendo “baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos” (Martins, 2010, p. 20). Essa concepção, portanto, está em sintonia com o perfil de profissional exigido pelo mercado de trabalho, polivalente e flexível, além de revestido por conhecimentos elementares, de fato, necessários ao capital.

Assim, a formação docente, pautada na noção de competências, visa direcionar o professor a reproduzir meios de ensino que possibilitem a aquisição de competências e habilidades pelo aluno, em coerência com o assinalado por Martins (2002), para a formação do trabalhador, na “era da sociedade do conhecimento”: a profissionalização se restringe à aquisição de competências e habilidades, de modo que a propiciar ao trabalhador um conhecimento mais genérico, adaptável a diferentes atividades, com campo de ação mais amplo.

Portanto, compreendemos que a concepção de formação de professor em tela está inscrita nas políticas de formação docente, conforme assinalado por teóricos da área, na perspectiva de formar os sujeitos com base no conhecimento pragmático, neotecnicista, ou seja, instrumental e utilitarista. Desse modo, formando para a reprodução da sociedade capitalista, de acordo com os interesses do bloco no poder.

3.2 O PROFESSOR REFLEXIVO

Desenvolvida inicialmente por Donald Schön, como uma proposta para a formação profissional em geral, a teoria do profissional reflexivo ganhou larga divulgação no campo da formação

de professores²⁴, especialmente associada à ideia de educação permanente ou formação continuada ou educação ao longo da vida.

Segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então, a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito, que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação (Duarte, 2010).

A análise do referido autor já sinaliza uma concepção com base na prática em detrimento da teoria, haja vista que o fundamento do conhecimento do professor deve partir do cotidiano e não o contrário, isto é, o conhecimento teórico-científico deve levar o docente a refletir sobre situações do cotidiano, inclusive sua prática. Desse modo, a concepção do professor reflexivo descaracteriza essa função maior do professor, que é o aprofundamento do conhecimento teórico-científico para seu fazer prático.

Conseqüentemente, é possível inferir que tal concepção fragiliza a formação docente, bem como a formação de gerações, repercutindo em sérios prejuízos no tocante à formação de sujeitos políticos, que, ao invés de buscarem uma transformação social, se limitam à manutenção do status quo econômico e político.

A esse respeito, Facci (2004) considera que, quando a formação docente se pauta na valorização da experiência e na prática, considerando, predominantemente, a subjetividade do docente, bem como de seus pares, como algo particular, é desconsiderada a realidade social em que atua o docente. Para a autora, também se faz

²⁴ Teve sua origem na Inglaterra (1960) e Estados Unidos (1980). No Brasil, ganha ampla projeção desde os anos de 1990 (Duarte, 2010) e, nos anos 2000, ocupa cada vez mais espaço na formação de professores, seja inicial ou continuada.

necessário que os professores possam refletir sobre as condições econômicas, políticas e sociais que envolvem sua profissão e, ainda, “que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura” (Facci, 2004, p. 54).

Também, analisando a formação de professor baseada na epistemologia da prática, Shiroma e Evangelista (2015) analisam que ela tem se tornado rarefeita, com predominância da prática em detrimento da teoria, ou, como sintetiza Facci (2004), a prática constitui o eixo central e o ponto de partida no currículo da formação de professores. Trata-se, portanto, de uma formação assentada no conhecimento tácito e de caráter utilitarista, atendendo, desse modo, aos interesses dos blocos no poder.

A formação do professor reflexivo é concebida como um processo que se realiza sobre si mesmo, como instrumento de resolução imediata de problemas do cotidiano, o que, em última instância, “significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes” (Martins, 2010, p. 28).

Em análise da referida concepção, Facci (2004) destaca sua base epistemológica no pragmatismo, sendo a prática considerada como fonte e finalidade do conhecimento, da aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor desenvolve habilidades a partir de uma reflexão de sua própria prática, processo em que busca respostas, resolução para os conflitos ou dificuldades que surgem no dia a dia da sala de aula, ou seja,

A formação reflexiva de professores tem na “prática” docente o critério de referência em torno do qual o professor, em formação inicial ou contínua, deva construir conhecimentos, problematizar o trabalho docente e buscar as alternativas necessárias à melhoria da educação escolar (Martins, 2010, p. 28, grifos do autora).

Na perspectiva do professor reflexivo, é na prática da educação escolar que se buscam melhorias na aprendizagem. Desse modo, nossa compreensão é a de que a formação docente está em risco, uma vez que a prática se torna primária.

Conforme analisa Silva (2011), a prática se torna eixo norteador da formação do professor, à medida que “a partir de situações práticas reais, torna-se responsável pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica, num aprender fazendo chamado de *practicum*” (Silva, 2011, p. 21), o que, segundo o autor, é traduzido pela concepção epistemológica da prática, isto é, “aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática” (Silva, 2011, p. 21-22, grifos do autor).

Podemos inferir, com base nos autores citados, que a formação docente, concebida a partir da base na prática, atende sobremaneira aos requisitos dos preceitos do mercado de trabalho, uma vez que instrumentaliza os professores para a reprodução dos conhecimentos necessários para tais exigências, que, por sua vez, prepara os discentes para esse mercado.

Nesse sentido, vislumbramos uma formação cada vez mais com caráter reprodutivista e neotecnicista, voltada a um sujeito que desenvolve habilidades e competências predefinidas e que seja capaz de se sobressair diante dos fortuitos do cotidiano escolar, com criatividade e dinamicidade. Conforme sintetiza Duarte (2010, p. 42), “[...] aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria [...] o maior objetivo da formação de professores”.

Consequentemente, o objetivo do trabalho do professor seria possibilitar a aprendizagem dos seus alunos com base no aprender a pensar e a resolver problemas que surgem no dia a dia, ou seja, “postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo” (Duarte, 2010, p. 42).

Ainda para o autor citado, a supervalorização do “conhecimento tácito, cotidiano, pessoal” produz uma resignificação do trabalho do professor, uma vez que seu papel não será mais o de transmitir os conhecimentos elaborados ao longo da história, deixando de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual da humanidade, para ser um organizador de atividades no cotidiano da escola (Duarte, 2010).

Facci (2004) e Martins (2010), também criticando a exclusividade da prática com base no conhecimento, analisam que essa concepção limita a formação docente a práticas reflexivas, reducionistas, desconsiderando o contexto mais amplo em que os alunos e os professores em formação estão inseridos (Martins, 2010).

Para as referidas autoras, não há como compreender a formação e a prática pedagógica de professores sem fazer vinculação com as condições sociais, econômicas e políticas em que elas se desenvolvem. É fundamental compreender todo esse contexto, tendo em vista as relações diretas da formação de professores com as necessidades postas pelo sistema, ou seja, os interesses econômicos e políticos do bloco no poder.

A formação docente, numa perspectiva de professor reflexivo, implica também a responsabilidade pela autoformação, uma vez que a mudança na própria prática decorre da autorreflexão sobre ela. Nessa direção, Facci (2004) levanta o questionamento no tocante ao professor ser responsabilizado quanto ao caos da educação contemporânea, isto é, o professor assume tal responsabilidade ao fazer parte dessa formação reflexiva? Trata-se de uma questão pertinente, pois, no contexto atual, o professor vem sendo responsabilizado pelos resultados obtidos, pelo sucesso ou fracasso dos alunos, assim como lhe é atribuído o papel de minimizar as desigualdades sociais.

Tal responsabilização sobre o profissional acarreta prejuízos, seja de natureza psicológica ou física, quanto de natureza social e política. No primeiro, adoecimento dos professores, notadamente a síndrome de Bournout²⁵; no segundo, a desvalorização social dos professores [remuneração e status social], seja por uma possível descaracterização ou ressignificação do papel docente. O terceiro, de natureza política, decorre da ressignificação do papel do professor; no âmbito individual, a perda de autonomia do professor enquanto sujeito na sua formação continuada, bem como no âmbito da sala de aula, uma vez que participa como receptor de cursos e programas a ele impostos, devendo executar atividades pré-determinadas, reproduzindo uma formação esvaziada de fundamentação teórica, respectivamente.

Facci (2004) sintetiza consequências do professor reflexivo para a formação docente²⁶. De modo geral, os aspectos citados por ele sintetizam as apreciações críticas acerca da concepção da formação reflexiva do professor. Como implicação do exposto, de cunhos ético e político de uma formação pautada nessa concepção, aparentemente desconsiderado, convergem para a conformação ao modelo societário vigente, buscando, portanto, formar o professor como intelectual orgânico do capital.

²⁵ Trata-se de um distúrbio psíquico, de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intenso.

²⁶ Quais sejam: responsabilização – ou culpabilização – do professor pelos seus insucessos ou de seus alunos; redução do processo de reflexão à resolução de problemas no espaço escolar, ao orientá-lo, exclusivamente, para a ação, negando a teoria como elemento fundamental nesse processo; contribuição para a desqualificação da universidade como instância formadora de professores; risco de conversão da pesquisa em ação esvaziada de significados, se, na reforma curricular dos cursos de formação de professores, “não for garantida uma formação teórica sólida” (Facci, 2004, p. 71-72).

4 CONCEPÇÕES CONTRA-HEGEMÔNICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: A EPISTEMOLOGIA DA *PRÁXIS*

Contrariamente às concepções discutidas no item anterior, as concepções a seguir estão comprometidas com os excluídos da riqueza material e intelectual, isto é, com a classe trabalhadora, uma vez que busca instrumentá-la para lutar em prol de sua emancipação social, política e cultural.

Efetivamente, conforme Saviani (1999) e Freire (1996), a mudança precisa partir dos dominados, da classe trabalhadora, haja vista ser esta com direitos negados historicamente. Nessa perspectiva, Saviani (1999, s/p) assevera que, pensar numa teoria crítica, se trata de “Retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”.

E, ainda, de acordo com o referido autor, é preciso lutar contra a marginalidade por meio da escola, engajar-se com afinco em prol de garantir melhor qualidade nas condições históricas atuais aos trabalhadores. Com isso, “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (Saviani, 1999, s/p.).

A defesa pela escola como espaço de luta e resistência, a favor da classe trabalhadora, é assumida pelas concepções contra-hegemônicas, para as quais a escola assume um papel substancial em prol de uma classe que tem seus direitos renegados historicamente, na perspectiva da transformação social. Para isso, é necessário que a escola propicie o conhecimento da realidade em que está inserida, em seus determinantes sociais, políticos e econômicos, bem como da luta da classe trabalhadora, com base no conhecimento teórico-científico produzido histórica e coletivamente pela humanidade.

Essa perspectiva de educação crítico-emancipatória alimenta as concepções contra-hegemônicas de formação de professores, a Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Libertadora, de que passamos a tratar.

4.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A PHC, com marco de 1979, culminando um esforço coletivo de um grupo de doutorandos²⁷, coordenado pelo próprio elaborador da PHC, Saviani, surge com compromisso de “[...] transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica” (Saviani, 2011, p. 80).

De acordo com estudiosos defensores da referida pedagogia (Duarte, Fonte, Marsiglia, 2011; Batista, Lima, 2012), a PHC é uma concepção revolucionária da educação, compatível com “nossa fundamentação filosófica e com nosso compromisso político” e, ainda, “com base na qual entendemos ser possível apresentar uma crítica radical ao ‘aprender a aprender’ e às interpretações neoliberais e pós-modernas” (Duarte, 2001, p. 4).

Nessa direção, Saviani (2011) entende como necessário o conhecimento da sociedade com seus determinantes e especificidades, ou seja, do processo histórico e suas contradições. Ao partir desse conhecimento, o sujeito se entende como histórico e, para tanto, considera-se como sujeito ativo de transformação, de modo a abandonar a naturalização da realidade em que está inserido e a compreender que a sociedade é campo e expressão da luta de classes.

²⁷ Primeira turma do doutorado em educação na PUC-SP, compostas por 11 doutorandos, dentre eles: Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luís Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Oliveira, Mirian Warde e Osmar Fávero, que foram orientandos de Saviani.

Duarte (2012, p. 18) assevera que a PHC defende uma educação escolar, cuja centralidade é a “transmissão e apropriação dos conteúdos clássicos integrantes da cultura universal”. É uma pedagogia que critica as pedagogias não críticas – ou seja, a teoria tradicional, escola nova e tecnicista –, uma vez que a centralidade não está no professor, nem no aluno, tampouco nos métodos, mas, sim, nas relações sociais do professor com o aluno.

De acordo com essa perspectiva, a escola é considerada um mecanismo de transformação, inserida num contexto histórico e que deve socializar o conhecimento para a classe trabalhadora, visando a emancipação desta.

Nessa direção, a concepção de formação docente se alinha à perspectiva de luta, transformação, sobretudo, no tocante a conceber o papel do professor no processo de produção de conhecimento e de formação humana das gerações. Conceber a formação docente na perspectiva crítico-emancipadora da PHC implica a formação dos alunos, especificamente, dos filhos de trabalhadores, na direção de embates e resistências em prol de uma transformação social.

De acordo com Fonte (2011, p. 38), no campo da produção do conhecimento, as lutas ideológicas configuram-se “como um aspecto de lutas mais amplas pela superação do capitalismo, assim como o é o fortalecimento e a valorização da escola”. A perspectiva da PHC valoriza a escola, por considerar indispensável o papel da educação escolar na emancipação do indivíduo, mediante a universalização do saber teórico-científico.

Com isso, não estamos colocando a escola na condição de instituição redentora, como teorias pedagógicas citadas neste estudo, mas considerando o papel relevante da educação escolar no processo de emancipação do indivíduo, conforme entendem os pensadores ora citados.

A esse respeito, Bueno (2011, p. 100) assevera que a escola deve ser vista de “forma realista, tendo-se em conta os limites e as possibilidades históricas e políticas que ela nos apresenta”. O autor ainda acrescenta que “As políticas realizadas pelo Estado na escola contemporânea têm cada vez mais empobrecido a formação humana dela proveniente” (Bueno, 2011, p. 100).

Segundo Batista e Lima (2012), a PHC apresenta como proposta a ação pedagógica com fundamento da práxis, com o propósito de o indivíduo superar a visão imediata no tocante ao fenômeno. Os referidos autores compreendem que “se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora” (Batista; Lima, 2012, p. 2).

A ação reflexiva ocorre na defesa do acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano, historicamente desenvolvido, sem o qual “[...] não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista” (Batista; Lima, 2012, p. 2).

O papel do professor, no processo de ensino-aprendizagem, incorpora e ultrapassa a transmissão do conhecimento elaborado historicamente. Para Silva (2011), a pesquisa é fundamental no exercício da docência, tendo em vista o desenvolvimento do conhecimento, uma vez que, segundo a autora, para uma formação omnilateral, não é suficiente o acúmulo de conhecimentos ou informações, sendo necessária, também, a capacidade de produzir conhecimentos.

Na mesma direção, Gasparin e Santos (2011, p. 1) destacam o caráter contra-hegemônico da PHC: “Na tentativa de elaboração de propostas capazes de orientar a prática educativa numa direção transformadora, as pedagogias contra hegemônicas têm-se manifestado”. Seu fundamento está no materialismo histórico-

dialético, se estruturando como “possibilidade inovadora de formação de professores”. E, ainda, de acordo com os referidos autores, uma formação para além do senso comum, “que o transforme e que, de posse de uma fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico promova a transformação social” (Gasparin; Santos, 2011, p. 1).

A história da PHC está em desenvolvimento, em luta e em conquistas. É preciso superar um sistema que privilegia apenas uma minoria; é fundamental pensar numa sociedade de todos, que usufrua do patrimônio cultural como um todo e se aproprie dos bens materiais e não materiais. Nesse sentido, a PHC vem construindo essa história em prol de uma sociedade socialista, em que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento coletivo e historicamente elaborado pelos homens, sem o qual não virá a emancipação.

4.2 PEDAGOGIA LIBERTADORA

Nascida no trabalho de Paulo Freire, na educação popular de jovens e adultos, nos primeiros anos da década de 1960, a Pedagogia Libertadora possui sua formulação teórica, sistematizada em duas obras seminais do seu fundador: Educação como Prática de Liberdade (1967) e Pedagogia do Oprimido (1968)²⁸.

A Pedagogia Libertadora se contrapõe à “educação bancária”, visando a sua superação, por uma “[...] problematizadora, [que] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, [...] à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente [...]” (Freire, 1987, p. 68, grifos do autor).

²⁸ Escrito e publicado primeiramente no Chile, onde o autor cumpria exílio político, desde o início da ditadura empresarial-militar no Brasil (1964).

Essa é a perspectiva para uma educação calcada numa relação dialógica dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico escolar – e, conforme as raízes dessa corrente, extraescolar. No pensamento freireano, essa relação dialógica, horizontal, não significa a perda da especificidade do papel do professor, uma vez que, para o autor, ensinar exige, dentre outros aspectos, a tomada de decisões consciente (Freire, 1996).

A crítica ao autoritarismo da educação bancária é complementada, nos anos 1990, pela crítica ao ideário neoliberal e a sua proposta educacional, voltada, simplesmente, ao treinamento dos educandos, no sentido de desenvolver destrezas, conforme destacamos, ao tratar da pedagogia das competências.

Segundo Freire, essa perspectiva só demonstra “a malvadeza do neoliberalismo”, uma vez que busca o desempenho dos alunos com o propósito de atender as demandas do capital, desconsiderando a formação integral do ser humano (Freire, 1996). Nas palavras do autor,

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do *falar com*, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (Freire, 1996, p. 44, *itálicos desta citação*).

Nesse sentido, assim como a PHC, a Pedagogia libertadora faz a defesa de uma formação humana omnilateral, como possibilidade de emancipação dos oprimidos. Para Paulo Freire, o oprimido é o sujeito

que é vítima tanto da exploração no trabalho quanto da negação do acesso ao conhecimento, isto é, ao patrimônio social e cultural da sociedade em que vive. Compromissada com esse sujeito, a Pedagogia Libertadora objetiva contribuir para que o indivíduo desenvolva a consciência crítica acerca da realidade que lhe oprime e possa, em decorrência, lutar por sua emancipação.

Essa luta supõe a consciência, pelos oprimidos, de sua condição de sujeitos históricos e sociais, inseridos em um contexto de correlação de forças, no qual o interesse de um determinado grupo, predominantemente, sobrepõe-se ao outro. Por isso, Paulo Freire defende uma formação política do sujeito, para que, por meio da educação, seja gestada uma consciência crítica, ideológica e política, com vistas a uma radical transformação social.

Nessa direção, torna-se imperativo que a educação “jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que [...] lhe propicie condições de verdadeira participação” (Freire, 1967, p. 93). Portanto, na perspectiva da Pedagogia Libertadora, a democratização da sociedade requer a participação das classes populares no processo de tomada de decisões.

Destarte, cabe à educação promover condições de mobilização e participação da classe trabalhadora no poder, a partir da leitura crítica, da análise e reflexão acerca dos determinantes sociais, econômicos, históricos e culturais da realidade concreta. Para Freire (1967, p. 88), trata-se de “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”.

Segundo Paulo Freire, essa pedagogia, fundada em uma

posição dialética [e democrática acerca das] relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto [...] implica a intervenção do intelectual como condição indispensável à sua tarefa (Freire, 1994, p. 106-107).

Nessa citação, já podemos perceber a centralidade que assume, na Pedagogia Libertadora, o professor, como intelectual orgânico das classes subalternas, e a alfabetização, na perspectiva do letramento – da qual Paulo Freire é considerado como um precursor, no Brasil –, da “leitura do mundo”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções hegemônicas de formação docente e de professor caminham de mãos dadas com o interesse do grupo no poder, reproduzindo a perspectiva de manutenção do status quo econômico e político, uma vez que não buscam a superação das condições da classe trabalhadora, pelo contrário, mantém uma formação com base na reprodução de conteúdos ou na resolução de problemas imediatos no cotidiano escolar.

Duarte (2010) afirma que uma das características das pedagogias [das competências e do Professor reflexivo] é, sobretudo, a ausência de ideias que visem à superação do modelo econômico atual. De acordo com o autor, mesmo quando tecem críticas a certos aspectos do capitalismo, tais pedagogias não representam uma perspectiva de superação desse modelo societário, tendo em vista que consideram possível a resolução dos problemas sociais, por meio apenas da educação.

As concepções contra-hegemônicas buscam uma formação com base na emancipação política, econômica, social e cultural do sujeito, possibilitando condições de superação, por meio do conhecimento histórico-social, isto é, através do conhecimento de sua realidade [classe trabalhadora] e munido de condições para superá-la.

Furtado (2017) defende uma formação na perspectiva crítica, de formação humana e emancipadora, uma formação que, em contraposição às concepções subjacentes às políticas de formação

oficiais na contemporaneidade, “[...] implica uma intensa recusa ao ideário pedagógico que tem norteado a política de formação de professores, caracterizados [...] pela pedagogia do professor reflexivo e pela pedagogia das competências” e, ainda, “propõem, por isso, a sua superação” (Furtado, 2017, p. 7, destaque nosso).

Destarte, o autor acrescenta que a superação na política de formação de professores se faz necessária, para que, em vez de uma formação reducionista, que desconsidera o saber construído historicamente, seja instaurada uma formação humana integral, com teor científico, teórico, político e ético, comprometida com a perspectiva de uma educação para a emancipação individual e coletiva.

Por fim, entendemos que o campo das políticas de formação de professores necessita que se reconheçam os determinantes que interferem na educação dos alunos, com vistas a compreender o processo de formação, bem como o tipo de sujeito que se almeja. Necessita, ainda, do enfrentamento à perspectiva neotecnicista, que não tem outro objetivo a não ser a manutenção do bloco no poder, utilizando a educação, a escola, especificamente o professor, para suas demandas serem postas como agenda.

Para esse enfrentamento, cabe reafirmar a perspectiva crítico-emancipatória da educação que, de acordo com Freire (2013), compreende a “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 1999, p.67).

REFERÊNCIAS

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor

reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONTE, S. S. D. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia 30 anos Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 jun. 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.129, p. 1085-1114, out/ dez, 2014.

FREITAS, L. C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Campinas-SP: Papirus; São Paulo: Ande: Anped, 1992. (Coletânea C.B.E.)

MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia 30 anos Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

MARTINS, A.; NEVES, L. M. W. **Educação básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010a, p. 33-49.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Tradução de Patrícia Chirroni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, M. Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. 290 p.

RAMOS, M. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 153-173, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 11. ed. 2011. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Coleção O que você precisa saber sobre)

RAÍZES EUROPEIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Valesca Daniele de Almeida Santana
Melânia Mendonça Rodrigues*

O presente texto é um recorte da pesquisa intitulada “A formação de professores no curso Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB): concepções basilares”, que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de História, Política e Gestão Educacionais, e se situou no campo da formação de professores, mais especificamente, da formação de professores de Educação Física.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a(s) concepção(ões) basilares da formação de professores de Educação Física, desenvolvidas pelo curso de Educação Física, na Universidade Estadual da Paraíba. E os objetivos específicos foram: explicitar as orientações epistemológicas relativamente à formação, no nível superior, do professor de Educação Física no Brasil; analisar o processo de reconfiguração do curso de licenciatura em Educação Física da UEPB, considerando os projetos pedagógicos do curso, dos anos de 2007 e 2016; e identificar a(s) concepção(ões) basilares de formação de professor, orientadoras do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UEPB.

Além dos objetivos supracitados, a pesquisa se nutriu dos processos de reestruturação curricular, que aconteceram no curso de Educação Física da sua criação até a atualidade, e no que isso reflete

na formação dos professores de Educação Física graduados por essa instituição; do conhecimento histórico sobre a Educação Física e as funções que empenharam nela ao longo dos anos; e da necessidade de aprofundamento na área da Educação e Educação Física, de pesquisas que se debruçam sobre projetos de formação, aqui especificamente sobre as bases teóricas, epistemológicas e políticas.

Para a análise e compreensão do objeto de estudo, a pesquisa se inspirou no materialismo histórico dialético, objetivando ir além da aparência imediata do objeto e compreender sua essência, capturando sua estrutura e dinâmica, excluindo qualquer pretensão de neutralidade. Quanto às categorias metodológicas de análise, escolhidas para o trabalho, optamos pelas categorias historicidade, totalidade e contradição. Utilizar essas categorias nos possibilitou uma maior reflexão sobre o nosso objeto, não o reduzindo apenas a uma análise técnica e evitando possíveis ecletismos.

Já como categorias conceituais, o estudo adotou: concepção de Educação Física escolar, formação de professores e formação de professores de Educação Física.

A concepção de Educação Física – especificamente, da Educação Física Escolar – considerada mais coerente, trata-se da descrita pelo Coletivo de Autores (2012)²⁹ e se refere à Educação Física como disciplina na escola, que trabalha com uma área chamada cultura corporal, abrangendo os conteúdos, jogos, esportes, ginásticas, danças, entre outros, que têm por objetivo a apreensão da expressão corporal

²⁹ Livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, mais conhecido como “Coletivo de Autores”, elaborado pelo grupo de professores: Carmen Lúcia Soares; Celi Nelza Zülke Taffarel; Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto; Lino Castellani Filho; Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. “Uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física, configurando-se como leitura imprescindível aos que atuam com a Educação Física escolar” (Souza Júnior *et al.*, 2011). Esse livro foi escrito coletivamente, sem a divisão de capítulos por autor, por isso, na maioria das vezes, ele é referenciado como “Coletivo de Autores” e não com o nome de algum autor específico; é assim referenciado na própria ficha catalográfica do livro.

como linguagem. Esses conteúdos devem ser trabalhados na perspectiva de propiciar reflexões sobre

[...] grandes problemas sociopolíticos atuais, como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (Coletivo de autores, 2012, p. 62-63).

Em relação à Educação Física Escolar, essa tem um papel muito além da simples reprodução e repetição de atividades físicas e de proporcionar saúde, lazer e disciplina aos alunos. Ela deve ser incorporada a sua prática, o que Marinho (2012) chama de pedagogia do conflito³⁰ e trabalha para a construção de uma nova moral, nova cultura e de um novo humanismo, a fim de lutar pela hegemonia da classe subalterna (Marinho, 2012).

Ao tratarmos de formação de professores, concordamos com a definição de Silva (2011, p. 15), ao afirmar que a formação é

³⁰ “A pedagogia do conflito incorpora, portanto, um caráter de contra-ideologia (contra-hegemonia), sendo uma pedagogia socialista, visto que sua luta é antiburguesa. Essa pedagogia contesta os valores desta sociedade. Não se trata de renegar a competitividade por si própria, mas sim a forma por ela assumida no mundo capitalista. A necessária autoridade pedagógica tem de ser desvinculada de um abjeto autoritarismo. A cooperação socialista não é a mesma que nos educa para que todos saíamos ganhando e a disciplina não se deve confundir com educação para a subalternidade” (Marinho, 2012, p. 196).

[...] um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

Além dessa definição, de acordo com Neves (2013, p. 5), “a natureza de sua formação e de sua prática profissional [...] são decisivas para alimentar a coesão social ou para fomentar a crítica do status quo”.

Ademais, temos o pensamento alinhado ao da Associação Nacional de Formação de Professores da Educação (ANFOPE), no que diz respeito à formação docente, uma vez que essa organização tem papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial, que entende a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação. Nessa perspectiva,

[...] o Educador social é o profissional que desenvolve ações de Educação (para o) Social alicerçado nos pressupostos da Pedagogia Social. É um sujeito que entende que a educação é muito mais do que escolarização e que ela acontece em todos os espaços sociais. Um ser – profundamente humano – que, em suas ações cotidianas, oferece alento, cuidados, orientações, mediações e processos educativos plurais para a formação de diferentes sujeitos em suas singularidades (Ferreira; Sirino, 2019, p.1856).

Desse modo, não estamos de acordo com uma formação de professores que não esteja ligada a aspectos sociais, humanos, críticos,

emancipatórios e que também não esteja em constante desenvolvimento. Para Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006, p. 93),

[...] deve-se formar professores para uma realidade complexa e contraditória que exige a formação humana na perspectiva da omnilateralidade, da emancipação humana e da transformação social, ou seja, na perspectiva da construção de um projeto histórico para além do metabolismo social determinado pelo capital para organizar a vida e a formação humana? O conceito em foco neste momento é o da formação do educador na ótica de um projeto contra hegemônico, ou seja, centrado em uma concepção omnilateral”.

Além das categorias, para alcançar os objetivos do estudo, foi utilizada a análise documental, uma vez que ela possibilita a utilização de ferramentas que ainda não foram analisadas criteriosamente e nos permite a utilização de diversas fontes. Concordamos com Cellard (2012, p. 295), quando ele afirma que

Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador em ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstrução referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, eles permanecem como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Os principais documentos escolhidos para esta análise documental foram:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física – Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- 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;
- Parecer CNE/CES nº 400/2005, que trata de uma consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005.
- Parecer CNE/CES nº 255/2012, que indica uma consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005;
- Resolução CONFEF nº 94/2005, que dispõe sobre os documentos necessários para inscrição profissional no âmbito do Sistema CONFEF/CREFs;
- Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física, da UEPB (2007), e Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Educação Física, da UEPB (2016).

Atendendo à categoria da historicidade, foi escrito um capítulo para apresentar uma retrospectiva das raízes europeias da Educação Física, a sua organização e reorganização ao longo do tempo, bem como os sujeitos envolvidos nas mudanças epistemológicas na década de 1980. E foi a partir desse capítulo que construímos a ideia do presente texto, com a finalidade de apresentar o que essas raízes europeias repercutiram e repercutem na formação do professor de Educação Física, através dos documentos analisados.

RAÍZES EUROPEIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: EUGENISMO, HIGIENISMO E MILITARISMO

Na Europa, no século XIX, com a burguesia no poder, surge a necessidade da formação de um homem novo, que ampare a nova ordem política, econômica e social. Foi nesse momento que a burguesia se consolidou como classe e necessitava de homens novos para manter a sua hegemonia. A Educação Física se apresenta nesse momento, como disciplina necessária, em todos os espaços, para construir esse novo homem, seja no campo, na fábrica ou na escola.

A serviço da burguesia, atribui-se à Educação Física gestos automatizados e disciplinados; além disso, o corpo saudável era considerado o remédio para curar os homens dos males desse tempo. Tudo isso para serem os operários mais produtivos quanto fosse possível (Soares, 2012).

A abordagem positivista da ciência possuía destaque nesse período. Desse modo, os fatos sociais eram naturalizados, sendo criado o perfil “social biologizado”, no qual o homem biológico e não o antropológico era o centro dessa nova sociedade. Ainda na lógica positivista, adota-se um modelo de conhecimento, baseado na física, biologia e história natural, que é o modelo mecanicista e tem sua natureza individualista (Soares, 2012).

Toda essa lógica da formação de um homem novo, do positivismo e a ascensão do homem biológico foi incorporada ao que se chamava de Educação Física, com a finalidade de

Garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, por meio dela, a formação de hábitos morais [...] capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar essa educação higiênica e de moralizar os hábitos. [...] domesticar as massas urbanas (Soares, 2012, p.8).

Dessa forma, conseguimos deduzir o papel da Educação Física na Europa com diferentes interesses, seja o de proporcionar uma educação higiênica, que emergiu na Europa no século XIX, como parte de um movimento mais amplo, que enfatizava a importância da higiene e da saúde pública na sociedade. Esse movimento foi uma resposta às condições precárias de saúde pública que prevaleciam nas cidades industrializadas e urbanizadas da época.

A Educação Física Higienista tinha como objetivo principal promover a saúde e o bem-estar, por meio da prática de atividades físicas regulares. Ela estava fundamentada na crença de que o exercício físico regular, quando realizado de forma adequada, poderia fortalecer o corpo, prevenir doenças e melhorar a qualidade de vida.

Alguns dos principais aspectos da Educação Física higienista na Europa incluíam: a prevenção de doenças, através da prática regular de exercícios físicos, acreditando-se que o exercício fortalecia o sistema imunológico, aumentava a resistência do corpo a doenças e melhorava a saúde em geral e a promoção da higiene, que, além do exercício físico, também enfatizava a importância da higiene pessoal e ambiental. Isso incluía a promoção de hábitos saudáveis, como banhos regulares, boa alimentação e cuidados com o ambiente em que se vivia.

Sendo assim, a Educação física higienista seria capaz de assegurar um melhor controle das doenças da época, seja em domesticar os trabalhadores, para que tenham saúde e continuem trabalhando, mas também para o adestramento destes, a fim de não perturbarem a ordem vigente. Todos esses interesses estão diretamente relacionados e atendem exclusivamente aos anseios da classe dominante.

Outro aspecto relevante da Educação Física na Europa foi o da eugenia, uma pseudociência que defendia a melhoria da raça humana, por meio do controle da reprodução e da seleção de características consideradas desejáveis. A eugenia teve um impacto significativo na educação física, especialmente no contexto da ginástica e do esporte.

Algumas das maneiras pelas quais a eugenia influenciou a educação física incluíram: a promoção de corpos "aprimorados", enfatizando a ideia de que certas características físicas eram geneticamente superiores e deveriam ser promovidas para "aprimorar" a raça, o que levou à valorização de corpos fortes, atléticos e saudáveis na prática da ginástica e do esporte. A seleção e competição como meio de identificar e promover os indivíduos com as melhores características físicas. Isso se refletiu na ênfase dada às competições esportivas e aos testes de aptidão física, que visavam identificar os mais "aptos" e "superiores" fisicamente.

Nesse contexto, houve a ênfase na Educação Física Escolar, influenciando a inclusão da Educação Física nas escolas, como parte essencial da formação do cidadão, uma vez que se acreditava que a prática regular de atividade física, desde a infância, contribuiria para o desenvolvimento de corpos saudáveis e atléticos, o que, por sua vez, melhoraria a qualidade da população. Com efeito, houve a discriminação e exclusão de certos grupos da sociedade, como pessoas com deficiência, minorias étnicas e imigrantes. Aqueles que não se encaixavam no ideal eugênico de corpo perfeito eram, muitas vezes,

marginalizados e excluídos das oportunidades de participação na educação física e no esporte.

É importante reconhecer que a eugenia foi uma ideologia profundamente problemática e moralmente repugnante, que foi posteriormente desacreditada, devido ao seu uso para justificar atrocidades, como: o racismo, a esterilização forçada e o genocídio. No entanto, seus vestígios podem ser encontrados em certas práticas e abordagens na história da Educação Física na Europa, servindo como um lembrete de como as ideologias pseudocientíficas podem distorcer nossas percepções e práticas. Nesse sentido, no Brasil,

[...] a Educação Física aparecerá vinculada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, figurando em congressos médicos, em propostas pedagógicas e em discursos parlamentares. As teorias raciais, particularmente a eugenia, foram poderosos instrumentos nas mãos da burguesia para justificar seu domínio de classe, para auto intitular-se a única classe capaz de manter a “ordem” e de viabilizar, a partir dela, o “progresso” (Soares, 2012, p.14).

Os sujeitos à frente dessa perspectiva biológica da Educação Física – que pretendia educar apenas o físico e proporcionar saúde ao corpo – foram os médicos higienistas, que se diziam competentes para determinarem novos hábitos à população.

Além dos médicos higienistas, outros sujeitos fortemente presentes na Educação Física foram os militares. Paralelo ao trabalho com a saúde do corpo, esse grupo tinha por objetivo formar homens fortes e preparados para lutas e guerras, a fim de servir e defender a sua pátria.

A Educação Física Militarista na Europa teve um papel proeminente, especialmente durante os séculos XIX e XX,

influenciando a formação física e moral dos cidadãos em diversos países do continente. Essa abordagem da Educação Física estava intimamente ligada aos interesses militares e à preparação para o serviço militar, sendo utilizada para promover valores, como: disciplina, hierarquia, obediência e patriotismo.

Alguns dos principais aspectos da Educação Física Militarista na Europa incluíram o treinamento físico, como parte essencial da preparação para o serviço militar. Isso incluía o desenvolvimento de habilidades físicas, como: força, resistência, agilidade e coordenação, que eram consideradas fundamentais para o desempenho eficaz no campo de batalha. A ginástica militar era um componente central da Educação Física militarista, sendo utilizada para fortalecer os soldados e prepará-los para os rigores da guerra. Os exercícios de ginástica militar, os quais enfatizavam movimentos específicos, que imitavam as ações realizadas durante o combate, promoviam a disciplina e a coordenação de grupo.

A formação moral e cívica tinha como objetivo promover valores morais e cívicos, como lealdade à pátria, respeito à autoridade e espírito de equipe. Através das atividades físicas e esportivas, os indivíduos eram ensinados a obedecer ordens, a trabalhar em equipe e a se sacrificar pelo bem maior, valores considerados essenciais para a coesão e eficácia militar.

A promoção do nacionalismo e identidade nacional era usada para reforçar a identidade nacional. Os jogos e competições esportivas entre unidades militares ou entre diferentes nações eram utilizados para demonstrar superioridade física e moral, promovendo um senso de orgulho e coesão nacional.

O controle social foi especialmente sentido durante períodos de autoritarismo e regimes totalitários. Os programas de Educação Física eram frequentemente utilizados para doutrinar os jovens e promover a conformidade com os valores e ideologias do Estado, pois

A Educação Física Militarista não se resume numa prática militar de preparo físico. É, acima disso, uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna (Ghiraldelli Júnior, 1988, p. 25).

Por impor padrões e comportamentos específicos, essa forma de educar se tornou segregadora, uma vez que separavam os “fortes e capazes” dos “fracos e incapazes”, que não poderiam se tornar cidadãos soldados. Nessa lógica, as atividades tinham uma finalidade específica:

Na Educação Física Militarista, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. só têm utilidade se visam à eliminação dos “incapacitados físicos”, contribuindo para uma “maximização da força e poderio da população”. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõe a plataforma básica da Educação Física Militarista (Ghiraldelli Júnior, 1988, p. 18).

Tal educação não ficou restrita aos quartéis, visto que os militares se tornaram os professores de Educação Física no século XIX, ocupando todos os espaços que precisavam de instrutores para as atividades e os exercícios físicos.

Na Europa no século XIX, também eram comuns apresentações circenses de acrobatas, funâmbulos e artistas nas ruas, eles aproveitavam os lugares com maior concentração de pessoas para realizar seus espetáculos, que possuíam caráter lúdico e popular. Essas manifestações chamavam muita atenção da população, porém os artistas eram considerados marginais e atribuíam a eles responsabilidade pela barbárie da civilização. Além disso, o modo

como eles viviam (sem residência fixa) não era exemplo para a sociedade e ainda desafiava a ordem (Soares, 2012).

Aproveitando que a Educação Física ganhava atenção social e o Estado tinha interesse em desviar o foco das pessoas nas representações artísticas, que os ameaçava, resolveram sistematizar alguns dos exercícios que a população assistia na rua, acrescentando práticas militares, com o objetivo de moralização social. Através desse esforço, nascem os métodos ginásticos, que se originaram principalmente em alguns países no início do século XIX: Alemanha, Suécia e França. Cada um desses métodos, conhecidos também como escolas, possuem diferentes objetivos.

A escola alemã teve como precursor Guths-Muths e, na sequência, Friederich Ludwig Jahn, que auxiliou na estruturação dela. O trabalho dessa escola tem a perspectiva de formar corpos saudáveis para defender a pátria e tem caráter extremamente militar e nacionalista, uma vez que o país ainda não possuía sua unidade territorial. A ginástica alemã era indicada para todas as idades e os sexos, sendo considerada a “ginástica das massas”. Em relação ao ambiente escolar, Adolph Spiess foi a pessoa que lutou para que houvesse ginástica nas escolas e que determinado tempo escolar fosse voltado para atividades físicas (Fiorin, 2002).

A escola sueca foi sistematizada por Pehr Henrik Ling e tinha a finalidade de formar indivíduos fortes, saudáveis, livres de vícios, a fim de assegurar a saúde física e moral, para serem úteis à produção e à pátria. Ela foi dividida em quatro tipos, em consonância com seu objetivo: a ginástica pedagógica ou educativa, para todas as idades e os sexos, a fim de garantir saúde para o trabalho; a ginástica militar, além dos objetivos da ginástica pedagógica, deveria orientar exercícios específicos para preparar guerreiros; a ginástica médica e ortopédica, para curar enfermidades, através de alguns exercícios, e a ginástica estética, que objetivava a construção de um corpo

harmonioso. Esse método ginástico ganhou rapidamente muitos espaços e praticantes, assim como, através dos seus exercícios, ficou claro o seu viés médico higiênico (para manutenção da saúde) e a concepção anatomofisiológico do homem, que utiliza a ciência para determinar uma série de movimentos específicos para o corpo (Fiorin, 2002).

A escola francesa emerge com ideais baseados na escola alemã, de Jahn e Guts Muths, trazendo consigo uma atenção voltada ao corpo anatomofisiológico e a traços morais e patrióticos. O seu fundador, D. Francisco Amorós y Ordeño, foi um militar espanhol, naturalizado francês. Tal escola tinha como prática ginástica o desenvolvimento de qualidades físicas, psicológicas e morais, uma vez que traria aumento da riqueza e da força, tanto para o indivíduo quanto para o Estado. Sua ginástica poderia ser civil e industrial, médica, militar, cênica ou funambulesca, de acordo com sua finalidade (Soares, 2012).

Em relação à ginástica alemã, a ginástica francesa passou por modificações, sobretudo no que diz respeito aos aparelhos associados aos exercícios. A ginástica da França tinha o caráter militar e as exigências acrobáticas apresentavam muito risco, por isso, foi alvo de muitas críticas. A ginástica de Amorós dominou o cenário militar e civil da França no início do século XIX (Langlade; Langlade, 1970).

As escolas ginásticas na Europa apresentaram aspectos plurais, guardando características de espontaneidade popular, ao mesmo tempo portavam um rigor científico e eram organizadas conforme a disciplina militar. Seus métodos ultrapassaram os seus países e circularam no mundo, através de livros, jornais, discursos de intelectuais e políticos (Soares; Moreno, 2015).

A partir dessa breve descrição sobre os métodos ginásticos na Europa, é possível observar que essas formas distintas de prática de exercícios físicos foram a expressão da Educação Física durante o século XIX, protagonizando uma grande expansão mundial com esse

novo olhar. A busca por corpos saudáveis, a defesa da pátria, a saúde física, a moral, os hábitos higiênicos e o caráter militar nacionalista foram fortemente difundidos, assim como a ausência de uma Educação Física com função social, preocupação política e um papel de luta contra o status quo.

Diferentes instituições sociais eram usadas com a finalidade da higienização, moralização e disciplinarização da classe trabalhadora; o ambiente escolar também se tornou instrumento desse interesse. Houve a expansão de escolas, as quais contribuíram com espaços para o controle social por parte da burguesia e a disseminação dos seus conhecimentos próprios.

Outra tendência, advinda do berço europeu, foi a do liberalismo tecnicista, que atuava no aperfeiçoamento dos indivíduos, para atender exclusivamente às demandas do mercado de trabalho. Essa tendência estava ligada ao sistema de produção e se utilizava da ciência para mudar comportamentos, com a finalidade de criar indivíduos com competências para o mercado de trabalho. No ambiente escolar, essa perspectiva enxerga o aluno como passivo e acumulador de conhecimentos (Viana Neto; Alves; Alves, 2014).

Conforme vasta literatura, a Educação Física no Brasil carregou e ainda carrega consigo todos esses aspectos, advindos da Europa. Refletindo sobre isso, concordamos com Soares (2012, p. 36), quando aponta o que nela foi incorporado:

A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que não por acaso surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais” e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do

positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”. Um ser que se avalia pelo que resiste.

Durante o período colonial, a Educação Física no Brasil refletia fortemente as tradições europeias, especialmente as portuguesas. A prática física estava muitas vezes associada à formação militar e religiosa, sendo utilizada para disciplinar corpos e controlar comportamentos.

Com o passar do tempo, especialmente no século XIX e início do século XX, as influências europeias na educação física brasileira se diversificaram, incluindo também contribuições de países, como Alemanha, França e Suécia.

As teorias e métodos de Educação Física desses países foram importadas e adaptadas às necessidades e realidades brasileiras. A partir dessas influências, surgiram diferentes abordagens e práticas na Educação Física brasileira, incluindo a ginástica, o esporte e a dança. Essas práticas foram incorporadas tanto ao contexto escolar quanto ao contexto comunitário, desempenhando papéis variados na promoção da saúde, disciplina, integração social e, até mesmo, na formação de identidades nacionais.

Tomando como ponto de partida os aspectos europeus da Educação Física, descritos no texto, podemos inferir que muitas, senão todas, são as características europeias, absorvidas pela Educação Física brasileira. Seja a perspectiva positivista do homem meramente biológico, a perspectiva militarista de formação de um exército forte para a defesa da pátria, a higienista, para controle de “saúde” da população, e a utilização das ginásticas para adestramento das massas. Assim, vista de todos os ângulos a serviço da classe dominante.

RESULTADOS DA PESQUISA

Nesse sentido, decidimos observar os resultados da pesquisa e identificar se através dos documentos analisados essas raízes europeias repercutem na formação atual do professor de Educação Física ou não, especificamente no curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual da Paraíba, que foi o curso no qual nos debruçamos.

Através da nossa análise, voltada aos dois projetos pedagógicos do curso, que temos disponíveis, conseguimos identificar diversas características do curso, sendo elas explícitas ou implícitas. Encontramos várias incoerências nos documentos, que, por vezes, afirmam desejar algo, mas caminham em outro sentido.

Um projeto pedagógico de um curso que forme professores para atuarem na educação básica deve priorizar as disciplinas e as práticas pedagógicas, além de ter bem definido sua perspectiva de formação humana, com os devidos objetivos e estratégias.

Os projetos pedagógicos que analisamos, PPP do ano de 2007 e PPC do ano de 2016 apontam diferentes objetivos, perfis profissionais, diferentes campos de atuação, e uma formação diferenciada. Porém, quando analisamos a fundo o currículo dos cursos, várias características que o antecede se tornam contraditórias.

Esses documentos indicam cursos diferentes, tanto que o PPC de 2016 trata de um “novo” curso e não de uma atualização do documento anterior. Contudo, quando analisadas as equivalências das disciplinas nos dois projetos e as cargas horárias, constatamos que as grandes mudanças realizadas estão mais na teoria (apresentação do curso, histórico, objetivos, etc.), do que na prática (no currículo e na formação).

O currículo dos cursos é basicamente o mesmo, sofrendo alterações em poucas disciplinas, uma pequena diferenciação na carga

horária e alteração nas nomenclaturas dos componentes curriculares. O problema é que a orientação epistemológica que encontramos nesse curso é a positivista, que invalida os fatos sociais e coloca a ciência em primeiro lugar. Um curso que apresenta um direcionamento positivista não é um curso preocupado com a transformação da sociedade, ao contrário disso, reproduz a lógica médico-pedagógica e moral-pedagógica.

Neste sentido, podemos perceber que através das análises realizadas na pesquisa, o currículo do curso de Educação Física, bem como a formação do professor, ainda estão empregnados com as raízes trazidas da Europa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução MEC/CFE nº 69**, de novembro de 1969. Fixa o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Brasília/DF: Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação.

BRASIL. **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://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. LEI Nº 9.696, DE 1 DE SETEMBRO DE 1998.

Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. PARECER CNE/CES Nº: 142/2007. Alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces142_07.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. PARECER CNE/CES Nº: 255/2012. Reexame do Parecer CNE/CES nº 400/2005, que trata de consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11551-pces255-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. PARECER CNE/CES Nº: 274/2011. Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8772-pces274-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. PARECER CNE/CES Nº: 82/2011. Solicitação de informações relativas aos cursos de Instrutor e Monitor de Educação Física. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7917-pces082-11-pdf&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 4 DE OUTUBRO DE 2007.

Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139031-rces007-07&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 8.270, DE 3 DE DEZEMBRO DE 1945. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. PARECER CNE/CES, Nº 215 DE 11 DE MARÇO DE 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Disponível em:

<https://www.confef.org.br/confef/legislacao/10>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. PARECER Nº: CNE/CES 0058/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf.
Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. PARECER Nº: CNE/CES 0138/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138_02.pdf.
Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 03, DE 16 DE JUNHO DE 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em:
https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 1.212, DE 17 DE ABRIL DE 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72004.pdf?query=PLENA. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **PARECER CNE/CES Nº: 400/2005**. Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEEF nº 94/2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400_05.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Currículo Mínimo de Educação Física**: Resolução n.º 03, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1937.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, A.V.; SIRINO M. B. QUAL É A FORMAÇÃO DE QUEM FORMA? DISCUSSÃO (EXTRA) CURRICULAR SOBRE O EDUCADOR SOCIAL, 2019, p.1864-1867. In: ANFOPE. FORUMDIR. FORPARFOR. FORPIBID RP. UFBA. **Anais do XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação / XL Encontro Nacional do FORUMDIR / I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP**. 'Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência'. Salvador, UFBA,

2019. ISBN: 978-85-8292-223-1. Disponível em <http://www.anfope.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 11 out 2022.

FIORIN, C. M. **A ginástica em Campinas**: suas formas de expressão da década de 20 a década de 70. 2002. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

LANGLADE, A.; LANGLADE, N. R. **Teoria general de la giminasia**. Tradução de Alexandre Henrique Silva Bezerra. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970, p. 17-31. Salvador, 2008. 14p.

MARINHO, V. **Consenso e conflito**: educação física brasileira. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 2013.

SILVA, K. A. P. C. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista linhas críticas** – Faculdade de Educação da UnB, v. 17, n. 32, 2011.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias no Brasil. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, C. Z.; SANTANA, M. L.; FLORES LUZ, S. **Formação de professores de Educação Física: a disputa nos rumos da formação.** Revista Fluminense de Educação Física, Edição Comemorativa, v. 2, ano 02, jun. 2021.

TAFFAREL, C. Z. A Formação de professores de Educação Física e a licenciatura ampliada. **XVII Semana de Educação Física/UFMS.** IV Jornada de Iniciação Científica do Curso de Educação Física/UFM, 2012.

TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de Educação Física: Diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v.30, n.1, Jan/Jun. 2012.

TAFFAREL, C. Z.; LACKS, S; SANTOS JÚNIOR, C. L. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: estratégia e táticas.** **Motrivivência**, ano XVIII, nº 26, p. 89-111, Jun/2006.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do educador: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP/Faculdade de Educação, Campinas/SP, 1993.

UEPB. Resolução/UEPB/CONSEPE/068/2015. **Aprova o Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB e dá outras providências.** Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/068-2015-APROVA-O-REGIMENTO-DA-GRADUACAO.pdf>. Acesso em: 10 out 2022.

VIANA NETO, A .A.; ALVES, D. J. F.; ALVES, A.L.J.F. As
tendências liberais da educação e sua influência nas abordagens não
críticas da Educação Física. EFDesportes.com, **Revista Digital**.
Buenos Aires, n193, jun, 2014.

REMUNERAÇÃO VARIÁVEL: POLÍTICA DE DESMANTELAMENTO DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA (2011-2018)

*Marcos Antonio Félix da Silva
Melânia Mendonça Rodrigues*

NEOPRODUTISMO

O neoprodutivismo, implantado desde os anos 1990 na educação brasileira, foi instaurado na Paraíba, mais decisivamente, a partir do primeiro mandato do governador Ricardo Coutinho, em 2011. Segundo Dermeval Saviani (2013, p. 413), o neoprodutivismo incentiva à competitividade entre professores; na Paraíba, ficou marcado pela política de remuneração variável (PRV), expressa em premiações e bonificações para professores, pagas, segundo o seu desempenho e produtividade, não sendo incorporadas permanentemente aos vencimentos.

A PRV é definida por Moura (2015a, p. 27) como sendo “premiações pecuniárias anuais para a diferenciação das remunerações dos/as docentes, tendo caráter temporário, sem qualquer vinculação com o sistema de carreira”. Conforme entendemos, essa política privilegia a remuneração provisória e parcial, criando uma acomodação nos docentes, inibindo reivindicações por condições salariais justas e isonômicas, dificultando a atualização no Plano de

Cargos, Carreira e remuneração (PCCR), demandas até hoje ainda não efetivadas.

De acordo com João Monlevade (2001, p. 11), a carreira é garantida ao servidor “a partir da sua entrada no emprego por meio de concurso público ou outra modalidade seletiva”, assegurando sua efetivação e direito a progressões por tempo de serviço – progressão horizontal – ou por formações continuadas de aperfeiçoamento profissional – progressão vertical.

Nessa perspectiva, os direitos conquistados na Constituição Federal (CF) de 1988 foram instaurados no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério público de todo o país, legitimando esse documento como um instrumento importante, no qual se encontram os anseios de valorização da categoria em todo o país.

PROCESSO DE BUSCA PELA CARREIRA E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

Após a promulgação da Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, a sétima instituída em nosso país, desde a nossa “independência”, vários direitos, de um modo geral, foram conquistados, ou pelo menos postos na Lei, tais como a liberdade de expressão, o direito ao voto para analfabetos e voto não obrigatório para os jovens entre 16 e 18 anos, dentre outros.

No que se refere à questão trabalhista, tivemos a liberação do pagamento de férias e o 13º salário para aposentados; passamos a ter o poder de greve e a liberdade sindical; a redução para 44 horas na jornada semanal de trabalho, também conquistamos a indenização de 40% do FGTS na demissão e o seguro desemprego, dentre outros. Mesmo assim, várias brechas ficaram abertas, para que os direitos adquiridos, através da CF de 1988, não fossem consolidados.

Os anos 1980 foram muito importantes para a luta pela redemocratização e de direitos ainda não conquistados, havendo uma eminente mobilização da sociedade civil por mudanças estruturais para o país, levando às ruas um grito por liberdade em favor da construção de uma nova Constituição Federal.

Nesse processo de redemocratização política, tivemos o primeiro presidente civil, eleito, ainda indiretamente, pelo Colégio Eleitoral. Assumiu esse cargo o vice-presidente José Sarney (1985-1990), em virtude da morte de Tancredo Neves, falecido antes mesmo de assumir o mandato.

Durante o governo Sarney, foi restaurado o Estado de direito, desmantelado durante o período da ditadura empresarial-militar, tendo como ponto culminante a elaboração da Constituição Federal pela Assembleia Nacional Constituinte. Segundo Pino (2010), quase nesse mesmo período em que se discutia a elaboração da CF, um fórum preocupado com a educação brasileira se reunia no ano de 1987, o Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que, em 1989, bem mais estruturado, passou a ser o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, passando a discutir e construir um projeto da sociedade civil para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PINO, 2010). Muitas reivindicações do Fórum ficaram expressas nas páginas da CF, como o art. 206, no inciso V:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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 (Brasil, 1988).

Posteriormente, o inciso V, do artigo 206, foi modificado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, nos seguintes termos:

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;
VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 2006).

Essa preconizada valorização não veio de imediato, tendo experimentado vicissitudes, decorrentes das orientações dos sucessivos governos federais, a começar no governo Collor de Mello (1990-1992), quando o grande capital e seus representantes políticos conseguiram iniciar uma contrarreforma de reestruturação neoliberal, iniciada há mais de uma década (Netto, 2004). No governo que o sucedeu, Itamar Franco (1992 -1994), a valorização docente teve um pequeno avanço com o Plano Decenal de Educação para Todos (PDEPT). Nele, a valorização do magistério público foi contemplada em uma das suas 12 metas globais, como exposto a seguir:

Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salário e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social (Brasil, 1994, p. 42).

Ainda no Governo Itamar Franco, foi firmado, em julho de 1994, o “Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação

Básica”, que visava estabelecer, dentre outros compromissos: a aplicação dos percentuais mínimos na manutenção e desenvolvimento do ensino; o empenho na aprovação da LDB e a implantação de um Piso Salarial, a ser firmado, através da assinatura do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, cuja assinatura ocorreu em 15 de outubro de 1994 (Monlevade, 2000). Esse acordo ficou conhecido como o Pacto, o qual objetivava, “de forma integrada e compartilhada (entre os entes federados)”, a valorização do professor, “visando a novos padrões de formação, carreira, remuneração, condições de trabalho e produtividade dos docentes” (Almeida, 2010, p. 42).

Ao Fórum, como assim ficou conhecido o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), coube a indicação dos “mecanismos de implantação do piso salarial profissional nacional, do novo regime de trabalho e dos Planos de Carreira, dos montantes necessários para viabilizá-los” (Monlevade, 2000, p. 167).

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu a Presidência da República e, no segundo ano do seu mandato, firmou um acordo sobre o Piso Salarial Nacional Profissional, bem diferente daquele proposto por Itamar ao CNTE.

Esse novo acordo decepcionou as entidades participantes do Pacto, que “havia abandonado a estratégia do confronto direto com o Poder Público, especialmente no que se referia às condições de trabalho e de salário” (Neves, 2000, p. 158), por acreditarem que FHC cumpriria o acordo firmado pelo seu antecessor. Ao contrário, o seu primeiro mandato estabeleceu um novo direcionamento “de cunho neoliberal e neoconservador” (Hermida, 2006, p. 240-241), sob orientação dos Organismos Internacionais (OI’s), enfatizando um programa de equilíbrio fiscal, com reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias (Saviani, 2013). Firmou o gerencialismo como modelo de gestão, enfatizando a desregulamentação,

descentralização e privatização, elementos apresentados no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE (Mare, 1997).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mencionou a instauração de estatutos e planos de carreira, também a instituição de um piso salarial para os professores. Porém, como nenhuma das duas leis (CF de 1988 e LDB) estabeleceu um prazo para sua efetivação, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) só foi regulamentado no ano de 2008.

Passados apenas quatro dias após a instituição da LDB, em 24 de dezembro de 1996, foi publicada a Lei nº 9.424, dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro do mesmo ano, que tratou, especificamente, da remuneração do magistério de forma fragmentada e restrita, não abrangeu toda a educação básica, focando no financiamento apenas do Ensino Fundamental, desconsiderando a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sobre a carreira, a Lei que instituiu o FUNDEF determinou a elaboração dos Planos de Cargo, Carreira e Remuneração para o magistério (PCCR's). De acordo com o Art. 9º, da referida Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam, no prazo de seis meses, a partir da vigência da Lei, dispor de “novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério” (Brasil, 1996).

Na Lei, Estados, Distrito Federal e Municípios receberam o prazo de seis meses para criar seus PCCR's, conforme ficou disposto no Art. 9º, porém, não foi cumprido, devido ao surgimento de diversas questões judiciais, levantadas por estados e municípios, a fim de

dificultar a elaboração desse documento, em que se fez necessária a atuação dos sindicatos e associações por todo país.

No segundo governo FHC (1999-2003), a Lei nº 10.172, de 2001, instituiu o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001), que, na Seção IV, tratou do Magistério da Educação Básica, principalmente acerca da formação e da valorização. A valorização do magistério da Educação Básica, nesse PNE, foi apresentada como uma das cinco prioridades do Plano, atribuindo “especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação” (Brasil, 2001, p. 64).

Ainda segundo a Lei citada, faziam parte da valorização do magistério: “a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial” (Brasil, 2011, p. 7). Quanto à carreira e à remuneração, o texto aprovado compreendia quatro objetivos ou metas:

1. Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.
2. Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.
3. Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.

4. Implantar, no prazo de um ano, planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração (Brasil, 2001a).

No entanto, o Presidente FHC vetou a meta nº 4, com a justificativa de que a implantação desses planos gerais de carreiras exigiria a necessidade de mais recursos para atender a 94 mil servidores federais, “sem considerar o possível impacto em relação a 66 mil inativos e pensionistas” (Brasil, 2001b). Porém, o veto não estava relacionado ao desrespeito à lei de responsabilidade fiscal, mas, sim, à perspectiva da redução de custos e da desvalorização do funcionalismo público.

No governo FHC foram aprovadas poucas leis que atendiam às reivindicações dos professores, mas cada pequena conquista constituía um avanço nos direitos adquiridos na legislação nacional, resultado de embates com relação às ações dos políticos neoliberais e dos OI's. E, assim, cada avanço, por menor que tenha sido, significou uma vitória da sociedade civil organizada, em especial, das entidades representativas do magistério, na caminhada pela valorização.

Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva (PT) foi eleito para a Presidência da República, este instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para substituir o FUNDEF, cujo prazo de vigência estava previsto, em sua própria lei, para dez anos, a partir da sua implantação. Após tal prazo, através da Emenda Constitucional 53/2006, foi regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006, convertida na Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, já no primeiro ano do segundo mandato presidencial do governo Lula. Cabe registrar que essa configuração do Fundo, atendendo a toda a educação básica, constituía reivindicação das entidades da área educacional desde a criação do FUNDEF.

No segundo governo Lula (2007- 2010), ao lado da manutenção da lógica gerencial, houve adoção da lógica neoprodutivista, cuja expressão mais forte foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que regulamentou a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), alinhando a educação ao Programa de Aceleração Econômica (PAC), visando adequar o Brasil ao projeto global de desenvolvimento, defendido pelos Organismos Internacionais.

Ainda no segundo governo Lula, foi, finalmente, instituído o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN), por meio da Lei 11.738, de 16 de Julho de 2008.

Na Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, foi elaborado um documento final, que deveria ser a base da proposta de PNE a ser analisada pelo Congresso Nacional. Essa proposta do PNE tramitou três anos e meio no Congresso Nacional, até ser aprovada para o decênio 2014-2024, sendo sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, já no primeiro governo Dilma Rousseff (2011-2014).

O PNE 2014-2024 contemplou a valorização dos (as) profissionais da educação nas suas 10 diretrizes, bem como nas metas 15, 16, 17 e 18. Na meta 17, o PNE trata da valorização dos profissionais da educação básica sob o aspecto da remuneração:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (Brasil, 2014).

O efetivo cumprimento da Meta 17 está relacionado diretamente à realização da Meta 1831, cujo foco está nos planos de carreira: a implantação do PCCR é fundamental para conferir amparo legal à carreira do professor. Portanto, as estratégias que incentivem essa implantação devem ser valorizadas e postas em prática.

Em agosto de 2016, já no seu segundo mandato, a presidente Dilma Rousseff, por meio de um golpe jurídico-parlamentar, sofreu impeachment, assumindo a Presidência o seu vice, Michel Temer (2016-2018), que instituiu a Reforma Fiscal, por meio da EC 9532, de 15 de dezembro de 2016, conhecida como a “lei do teto”, tendo como fundamento básico o ajuste fiscal e, conseqüentemente, “o desmonte da economia e dos direitos sociais, dentre eles a educação” (Lima, 2017, p. 1-2).

A EC 95/16, em seu artigo 109, proíbe que os governos (Federal, Estaduais e Municipais) adotem diversas medidas, diretamente relacionadas à carreira e remuneração dos servidores públicos, o que inclui os profissionais da educação:

I – concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros de Poder ou de órgão, de servidores e empregados públicos e militares, exceto dos derivados de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal decorrente de atos anteriores à entrada em vigor desta Emenda Constitucional;

³¹ Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII, do art. 206, da Constituição Federal (Brasil, 2014).

³² A EC 95 se originou da PEC 241, que foi aprovada na Câmara dos Deputados e seguiu para análise do Senado Federal, onde passou a tramitar com o nome de PEC 55.

- II – criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa;
- III – alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa;
- IV – admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa e aquelas decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios;
- V – realização de concurso público, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso IV;
- VII – criação de despesa obrigatória; e
- VIII – adoção de medida que implique reajuste de despesa obrigatória acima da variação da inflação, observada a preservação do poder aquisitivo referida no inciso IV do caput do art. 7º da Constituição Federal (Brasil, 2016).

Portanto, as conquistas dos trabalhadores da educação, embora parciais, sofreram investidas da lógica neoliberal, através de ações que cobraram mais eficiência, eficácia e produtividade dos seus servidores. Esses princípios caracterizam o gerencialismo instalado no país, a partir da segunda metade da década de 1990, pela reforma do aparelho de Estado, que transformou o campo educacional em um espaço mercadológico de graves repercussões na carreira docente.

POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO VARIÁVEL

O modelo de carreira do magistério público, legalmente vigente no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e disposto na Lei de Diretrizes e bases e nas Diretrizes do CNE, tem por princípios básicos: a garantia do ingresso, por meio de concurso público de provas e títulos; a progressão na carreira profissional, baseada na titulação, na capacitação, no desempenho do trabalho docente e na

aferição do conhecimento; a remuneração relacionada à jornada de trabalho e à formação.

A política de remuneração variável (PRV) ou flexível é oriunda do campo empresarial e chegou ao setor público, conduzida pela globalização, após ter sido considerada, por alguns governos, como uma experiência exitosa na forma de gerir a educação, na perspectiva do aumento da produtividade no sistema escolar, para melhoria da qualidade educacional. No entanto, como observa Moura (2015, p. 119),

[...] a política de remuneração variável flexibiliza o sistema de carreira e rompe com direitos legalmente conquistados, implicando negativamente na qualidade do trabalho docente e, assim, contradizendo o próprio objetivo de fomento à qualidade da educação.

Para receber a remuneração das bolsas e premiações, é necessário atender a alguns critérios e cumprir algumas metas pré-estabelecidas, tendo em vista que a lógica do gerencialismo-neoliberal preconiza que professores e escolas recebam recompensas quando cumprem requisitos de produtividade. Dentre os requisitos, o mais interessante, para essa lógica, é a elevação do Ideb, índice que determina, segundo os neoliberais, a qualidade educacional.

No estado da Paraíba, os governos que se sucederam desde os anos 1990 anunciaram investimentos públicos na valorização de seus professores. Essa valorização, segundo esses governos, favoreceria “a construção da identidade profissional e da profissionalização, ambas dentro de uma perspectiva de carreira” (Moura, 2015, p. 143), com remuneração e aumentos constantes, concedidos aos professores..

Ricardo Coutinho (PSB) foi eleito governador na Paraíba por duas vezes consecutivas, governando, assim, de 2011 a 2018. Em se tratando da carreira docente, ele lançou, em agosto de 2011, a política

de remuneração variável, no âmbito do Plano de gestão Paraíba faz Educação, constituído de 18 projetos, dentre os quais a criação dos prêmios Educação Exemplar e Gestão Exemplar (Paraíba, 2011a). Nessa direção, quatro meses depois da sua posse, o Governador Ricardo Coutinho começa a concretizar essa lógica da remuneração variável com as bolsas, como uma nova e estratégica forma de remuneração, principiando pela bolsa de desempenho profissional. E, ao longo do período 2011-2018, foram aprovadas cinco leis tratando da remuneração dos profissionais do Grupo Operacional Magistério, a lei que causou maior impacto nos profissionais da educação, por extinguir a GED e a GEAP. O fim dessas duas gratificações causou insatisfação e rendeu dezenas de ações na justiça, porque os professores e suas entidades representativas consideraram a substituição daquelas gratificações pela bolsa desempenho uma perda, que correspondia a 40% (quarenta por cento) dos vencimentos dos professores (APLP, 2020d). Ao longo das duas gestões de Coutinho, foram implementadas três bolsas, todas pagas por cumprimento de critérios preestabelecidos pela Secretaria da Educação, a saber:

AS BOLSAS

Ao longo das duas gestões de Coutinho, foram implementadas três bolsas: desempenho profissional (BDP), incentivo (BI) e cidadã (BC), todas pagas por produtividade e desempenho, através de critérios preestabelecidos pela Secretaria da Educação.

a) Bolsa Desempenho Profissional (BDP)

Através do Decreto nº 32.160, de 26 de maio de 2011, foi instituída a BDP para os servidores do Grupo Ocupacional Magistério, em efetivo exercício das atividades de docência ou de suporte

pedagógico à docência no valor uniforme de R\$ 230,00 (duzentos e trinta reais) (Paraíba, 2011b).

O artigo 3º da Lei explicita o caráter transitório da BDP, ao determinar que

Art. 3º A Bolsa de Desempenho Profissional não se incorporará ao vencimento ou salário do servidor para qualquer efeito e não poderá ser utilizada como base de cálculo para contribuição previdenciária ou quaisquer outras vantagens, inclusive para fins de cálculo dos proventos da aposentadoria e das pensões (Paraíba, 2011c, p. 3).

A BDP é questionada pelos professores e suas entidades representativas, porque, segundo apontam, o seu valor serve para complementar “o PSPN para a carga horária de 30 (trinta) horas semanais”. Segundo Moura (2015), a instauração dessa bolsa, em lugar da GED e da GEAP, foi um “retrocesso com profundos impactos na valorização docente”, pois, além da redução salarial, também foi perdido o valor previdenciário que a extinta GED possuía.

b) Bolsa Incentivo (BI)

A segunda bolsa instituída pelo governo Ricardo Coutinho foi a BI, criada por meio da Medida Provisória nº 259, de 12 de maio de 2017, convertida na Lei nº 10.920, de 21 de junho de 2017, que instituiu o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba – PMEGAP-PB. Esse Programa visa, segundo o parágrafo único do artigo 1º da Lei,

otimizar os procedimentos de rotina realizados por professores da rede estadual de ensino com vistas a favorecer a melhoria do processo de

gestão do ensino e da aprendizagem dos estudantes, garantindo ainda aos professores participantes do Programa bonificação mensal por mérito (Paraíba, 2017, p.2, grifo nosso).

Com essa finalidade, o Programa – artigo 3º – utiliza os dados da plataforma SABER, “sistema de gestão de informações da Secretaria de Estado da Educação, para possibilitar a inserção e monitoramento de dados educacionais da rede estadual de ensino” (Paraíba, 2017, p. 3).

c) Bolsa Cidadã (BC)

A última criada nos governos Ricardo Coutinho foi a BC, estabelecida no artigo 18, da Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, sendo destinada aos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e coordenadores administrativos financeiros das Escolas Cidadãs Integrais (ECI's) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS's), que possuem carga horária de 40 (quarenta) horas semanais (Paraíba, 2018).

Essa Bolsa Cidadã, no valor de R\$ 1.000,00 (um mil reais), ratifica a diferenciação, vigente desde o programa CEPES, entre o professor lotado na escola de tempo integral e o professor que trabalha, em tempo parcial, nas demais escolas estaduais da Paraíba. Essa bolsa também faz parte da lógica remuneratória variável e flutuante, que não é incorporada ao salário.

OS PRÊMIOS

Como já apresentamos anteriormente, o governo do Estado criou os Prêmios Escola de Valor (PEVa) e Mestres da Educação (PMEd), pela Medida Provisória nº 198, de 24 de julho de 2012, posteriormente

convertida na Lei nº 9.879, de 13 de setembro de 2012. De acordo com o parágrafo único do artigo 1º dessa Lei, os referidos prêmios consistem na fomentação, seleção, valorização e premiação das práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercício nas escolas públicas estaduais de educação básica e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem (Paraíba, 2012). Embora haja mudança em alguns critérios a cada ano, tomamos como referência o ano de 2018, por ter sido a última edição dos prêmios no governo de Coutinho.

PRÊMIO ESCOLA DE VALOR (PEVA)

O PEVa consiste no pagamento do 14º salário aos profissionais das escolas de educação básica da rede pública estadual, “mediante atendimento aos critérios e condições estabelecidos em Edital”. Tem por objetivo, conforme a SEE apresenta nas Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais em 2018:

valorizar escolas públicas da rede estadual de Educação Básica que se destaquem pela competência na gestão escolar e por iniciativas de experiências inovadoras e bem-sucedidas que contribuam para a melhoria contínua da educação (See, 2018b, p. 44).

No PEVa, a escola precisa comprovar o alcance de 100% da meta projetada para a escola em 2018 ou alcançar a variação esperada de, no mínimo, 50% de melhoria de rendimento dos estudantes em pelo menos uma das etapas, considerando, para o cálculo, a diferença entre a nota obtida pela escola no ano de 2017 e a meta projetada para o ano de 2018, conforme planilha a ser disponibilizada pela Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO (PMEd)

Dentre os elementos da política de remuneração variável, destacamos o Prêmio Mestres da Educação (PMEd), como foco central do nosso trabalho. Como já anteriormente apresentado, o PMEd foi criado – juntamente com o PEVa – pela Medida Provisória nº 198, de 24 de julho de 2012, convertida na Lei nº 9.879, de 13 de setembro de 2012, substituindo o prêmio Professor Exemplar.

Destinado, exclusivamente, a professores lotados em escolas da rede pública estadual da Educação Básica e em efetivo exercício de suas funções, o PMEd corresponde a um salário (15º, para os professores já contemplados com o PEVa), atribuído ao final do ano letivo, mediante a elaboração e execução de projetos de intervenção pedagógica.

Segundo as “Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2018”, são objetivos do PMEd

selecionar, valorizar e premiar as práticas pedagógicas exitosas executadas por professores em exercício, lotados nas escolas públicas da rede estadual de Educação Básica, que estejam efetivamente em sala de aula e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem (Sec, 2018b, p. 44).

Para cada projeto, será efetuada média aritmética das notas atribuídas pelos avaliadores, sendo selecionados os projetos que obtenham média igual ou superior a 7,0 (sete).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, reforçando a importância da historicidade, que nos levou a refletir sobre a determinação e coragem dos educadores dos anos 1980, que arriscaram suas vidas contra a força militar, objetivando a redemocratização do país e conquistas de direitos, exemplo a seguir em tempo de diminuições de direitos. A onda de manifestações ocorridas nos grandes centros do país, nos anos 1980, também chegou à Paraíba, tendo a adesão da AMPEP (que, em 1990, passou a ser o SINTEP), entidade representativa dos professores da educação básica da rede estadual de ensino.

Nos anos 1990, com as novas leis aprovadas (LDB, FUNDEF e a Resolução CNE/CEB nº 03/1997), o SINTEP e a APLP reivindicaram a implantação do documento mais importante para a carreira dos professores estaduais da Paraíba, o PCCR-PB, aprovado em 2003. A conquista do PCCR-PB trouxe uma carreira com acesso, através de concurso público e direito a progressões. Porém, essa carreira foi comprometida nos governos Ricardo Coutinho, quando o discurso da valorização dos professores da rede estadual de ensino buscou legitimar a implementação da política de remuneração variável, baseada em bolsas e premiações. Essa política, fundamentada na lógica gerencial, seguiu as orientações dos Ois, reduzindo direitos e diminuindo salários, constituindo-se em um retrocesso para a valorização docente.

A carreira do magistério público estadual da Paraíba, antes dos governos Ricardo Coutinho, respeitava a estruturação em cargos, a estabilidade salarial, em progressões funcionais, segundo a formação, conforme determinado no PCCR. Embora, formalmente, esse Plano ainda esteja em vigor, a carreira foi efetivamente desmantelada em decorrência da implementação da política de remuneração variável,

seguindo o modelo flexível do toyotismo, com ênfase na produtividade e em resultados de tarefas, muitas delas realizadas em horário de trabalho, intensificando o fazer docente.

Durante seus dois mandatos no governo da Paraíba, Ricardo Coutinho implantou três bolsas e duas premiações, com foco na eficiência e produtividade, pagas por desempenho de metas e produtividade, de acordo com os critérios pré-determinados pela Secretaria, sem ouvir os professores e nem levar em consideração suas condições de trabalho. A implementação da política de remuneração variável teve também como contrapartida a paralisação do processo de aprovação do PCCR, reformulado em 2015, apesar das constantes reivindicações da APLP e do SINTEP.

Acreditamos que, enquanto os governos, orientados pela lógica neoliberal e gerencial, continuarem a tratar a escola como empresa, estimulando a competitividade, a produtividade e o individualismo, estabelecendo uma gestão administrativa, que seleciona e recompensa apenas uma minoria de “merecedores”, a fim de aumentar os seus índices educacionais, a maioria dos professores estará sendo excluída do processo remuneratório, que deveria ser isonômico e o trabalho individual sendo valorizado em detrimento do coletivo.

A implantação das bonificações confere centralidade à PRV em detrimento do PCCR, indicando uma diretriz de destruição da carreira e um abandono das medidas de valorização docente, duramente conquistadas pela categoria, pois, apesar de insuficientes, trouxeram alguns avanços para o magistério, destacados neste trabalho.

Portanto, somos contra a essa PRV, de inspiração neoliberal, gerencial e de orientação dos OIs, porque ela é uma política oponente à isonomia salarial, que tem como principal estratégia convencer os professores a pensarem que produzindo mais, ganharão mais. Ademais, o caráter meritocrático e competitivista da PRV incentiva o individualismo entre os professores, criando a disputa por uma

premiação, pautada no ranqueamento, que separa os professores em “bons” e “maus” profissionais, definidos de acordo com sua submissão à lógica subjacente a essa política.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. C. G. **Valorização da carreira docente**: um estudo sobre a contribuição das políticas para a profissionalização do magistério público da educação básica na Bahia (1997-2006). 147 f. Dissertação em educação. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

BATISTA, N. C. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**: participação na elaboração do princípio constitucional de Gestão Democrática do Ensino Público. 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15136487-O-forum-nacional-em-defesa-da-escola-publica-participacao-na-elaboracao-do-principio-constitucional-de-gestao-democratica-do-ensino-publico.html> . Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional 95**, Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, de 15 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional

nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 16 de julho de 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 20 de junho de 2007.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 53**, de 22 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 22 de dezembro de 2006.

BRASIL. **Mensagem n. 9**, de 09 de janeiro de 2001. Decide vetar parcialmente o Projeto de Lei n. 42, de 2000 (no 4.155/98 na Câmara dos Deputados), que "Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências". Brasília, 09 de janeiro de 2001a.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 09 de janeiro de 2001b.

BRASIL. **Lei n.º 9.424**, de 24 de dezembro de 1996, que Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**.
Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
Brasília, 22 de setembro de 1988.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Assembleia Nacional Constituinte de 1987**. Brasília, 1987. Disponível em:
https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/constituintes/constituintes. Acesso em: 18 abr. 2020.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

HERMIDA, J. F. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006. Editora UFPR. Disponível em: revistas.ufpr.br/educar/article/view/6483 . Acesso em: 05 jan. 2021.

JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. Plano Nacional de Educação e Remuneração Docente: Desafios para o Monitoramento da Valorização dos Professores Brasileiros no Contexto da Meta 17. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em:
<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4065.pdf> . Acesso em: 17 out. 2020.

LIMA, K. R. R. A desconstitucionalização dos direitos sociais em tempos de retrocesso: O desmonte da Educação Brasileira. **VIII**

Jornada Internacional de Políticas Públicas. Agosto, 2017.

Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/adesconstitucionalizaodosdireitossociaisemtemposderetrocessoodesmontedaeeducacaobradi.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

MARE. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, Brasília, 1997.

Disponível em:

<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf> >HYPERLINK

"<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>%20Acesso%20em%2020/08/2019". Acesso em: 20 ago. 2019.

MONLEVADE, J. A. C. **13 Lições sobre fazer-se educador no Brasil**. João Pessoa. Editora Idéia, 2001.

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de valorização dos professores da educação básica pública.** Tese em educação. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2000. 317 f.

MOURA, A. S. **Remuneração variável do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba: (des) valorização profissional?** Tese em Educação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015. 232 f.

NETTO, J. P. Notas sobre a reestruturação do Estado e a emergência de novas formas de participação da sociedade civil. In: BOSCHETTI,

I.; CÉSAR, M. A.; CARVALHO, D. B. B. (Orgs.). **Política Social: alternativas ao neoliberalismo**. Brasília: UNB, Programa de Pós-graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, 2004, p. 61-83.

PARAÍBA. **Lei nº 10.920**, de 21 de junho de 2017, que Institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba. DOEPB, 23 junho 2017, p. 2-3. Disponível em: [auniao.pb.gov.br > diario-oficial-23-06-2017.pdf > file](http://auniao.pb.gov.br/diario-oficial-23-06-2017.pdf). Acesso em: 30 mar. 2020.

PARAÍBA. **Lei Nº 11.100**, 06 de abril de 2018, que Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. DOEPB, 12 abril 2018, p. 1. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/04/Diario-Oficial-12-04-2018.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PARAÍBA. **Lei nº 9.383**, de 15 de junho de 2011, que Institui a Bolsa de Desempenho Profissional, no âmbito do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. DOEPB, 16 julho 2011c. Disponível em: http://www.informarejuridico.com.br/Prodinfo/boletim/2011/ce/lei_9383_30_2011.html#:~:text=lei_9383_30_2011&text=Institui%20a%20Bolsa%20de%20Desempenho,Estadual%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 20 nov. 2019.

PARAÍBA. **Medida Provisória nº 176**, de 25 de maio de 2011, que institui a Bolsa de Desempenho Profissional no âmbito do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. DOEPB, 26 maio

2011b, p. 3. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/27038301/pg-3-diario-oficial-do-estado-da-paraiba-doe-pb-de-26-05-2011>. Acesso em 20 nov. 2019.

PARAÍBA. **Lei nº 9.879**, de 13 de setembro de 2012, que institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e dá outras providências. DOEPB, 14 setembro 2012, p. 1. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2012/setembro/diario-oficial-14-09-2012.pdf/view>. Acesso em: 8 mar. 2018.

PARAÍBA. **Secretaria de Estado da Educação**. Paraíba faz educação: versão preliminar. s.n.t. 2011. 14 p.

PINO, I. R. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). Dicionário Trabalho, profissão e condição docente. **Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG)**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas. 4. ed. **Revista** – Campinas, SP. Autores associados, 2013.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEE. Edital 003/2018, que estabelece normas relativas à realização de Processo Seletivo, visando selecionar boas práticas do cotidiano curricular desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, no intuito de laurear professores com o que dispõe sobre o Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO, nos termos da Lei 9.879, de 13 de

setembro de 2012. **Diário Oficial da Paraíba**, 20 de fevereiro de 2018a. p.12-13. Disponível em <file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Pedrop/Downloads/Diario%20Oficial%2020-02-2018.pdf> Acesso em: 15 jul. 2020.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO- SEE. Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2018. João Pessoa: SEEPB, 2018b. 278 p. Disponível em: http://paraiba.pb.gov.br/downloads/DIRETRIZES_2018_PARA_DIVULGA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

**Debates contemporâneos sobre políticas de
avaliação e empresariamento da educação**

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE: UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA) E DE SEUS IMPACTOS NA GESTÃO ESCOLAR

*Tatyana Almeida de Abreu Henriques
Luciana Leandro da Silva*

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as iniciativas de avaliação externa vêm ganhando evidência como um instrumento indispensável para a proposição de melhorias para a qualidade da educação, tornando-se o eixo central, que oferece suporte ao processo de elaboração e monitoramento das políticas públicas educacionais.

No Brasil, durante a década de 1990, foi possível observar a adoção de iniciativas de avaliação em larga escala, em âmbito nacional, impulsionadas pela criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir da sua reformulação em 2005 e com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, houve um aumento considerável dos sistemas próprios de avaliação em âmbito estadual e municipal.

Desse modo, a criação desses sistemas próprios de avaliação passa a ter maior destaque na agenda político-educacional de estados e municípios, confirmando as palavras de Afonso (2014), quando diz

que vivemos um período de “obsessão avaliativa” nas políticas educacionais contemporâneas.

Alvarse, Machado e Arcas (2015) verificaram que, em geral, as propostas das avaliações externas dos estados seguem a mesma metodologia aplicada pelo Saeb, por meio de testes padronizados, aplicados aos estudantes da educação básica e de questionários respondidos por gestores, professores, pais e alunos. Porém, apesar da similaridade das iniciativas avaliativas dos estados com o Saeb, pesquisas apontam que, aos poucos, as avaliações externas estaduais foram se diferenciando “em sua execução, especialmente nos usos dos resultados” (Perboni, 2016, p. 191) e se adequando ao interesse de suas redes.

Conforme Bauer et al. (2015), as iniciativas de avaliação externa têm se consolidado na gestão educacional dos municípios brasileiros. Entre os 4.309 municípios brasileiros, que responderam ao survey, 1.573 (37%) já possuíam avaliações próprias, enquanto 905 (21%) manifestaram a intenção de implementá-las. Silva et al. (2021) observa que, no estado da Paraíba, o cenário é igualmente diversificado. Dos 223 municípios paraibanos, 34,6% já utilizam instrumentos próprios de avaliação para o ensino fundamental; 33,1% ainda não possuem sistemas ou iniciativas próprias, mas planejam implantá-los e 30,7% indicaram não possuir nenhum instrumento de avaliação próprio. Esses dados refletem o processo de consolidação da avaliação externa em contextos municipais.

Diante dessas considerações e com o intuito de contribuir para o debate sobre as avaliações externas, este capítulo apresenta resultados da pesquisa de mestrado que analisou as implicações do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) na gestão das escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande, no período de 2015 a 2020.

Com relação ao percurso metodológico, foi realizada uma revisão bibliográfica, com o objetivo de expandir nosso conhecimento sobre o objeto de estudo, além de identificar análises já realizadas previamente e compreender as diferentes perspectivas sobre as políticas de avaliações externas. Para isso, buscamos e selecionamos teses e dissertações publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2010 a 2020, além de consultar alguns repositórios institucionais de programas de pós-graduação em educação. Utilizamos palavras-chave, como: políticas de avaliação educacional; avaliação externa e em larga escala; avaliação externa em municípios; e gestão escolar. Conforme Fonseca (2002, p. 32), “qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

Além da revisão bibliográfica, empregamos a análise de documentos normativos, de fontes nacionais e locais, a fim de permitir uma investigação mais detalhada das fontes relacionadas ao objeto de estudo e examinar as contradições identificadas ao longo da pesquisa. De acordo com Evangelista (2012), os documentos oferecem pistas, sinais e vestígios para compreender os significados históricos dos fenômenos.

Dentre os documentos analisados, destacamos o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2020, que propõe a criação de um sistema próprio de avaliação para o município, estabelecendo metas e estratégias para monitorar a aprendizagem dos/as estudantes. Além disso, analisamos a Matriz de Referência do Sama, um instrumento que fundamenta o Sama, delimitando os conhecimentos, habilidades e competências esperados para cada ano.

Este texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, trazemos a fundamentação teórica, com base em autores que discutem

a política de avaliação externa e seus impactos amplos na educação, bem como os documentos oficiais, que regulamentam a adoção dessas iniciativas. Em seguida, indicamos como essas políticas foram implementadas nas escolas da rede municipal de Campina Grande/PB e seu impacto na atuação dos gestores escolares. As considerações finais trazem uma síntese dos principais resultados e discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA (1990-2020)

As avaliações externas em larga escala da educação básica estão presentes na política pública há mais de três décadas e têm se desenhado no cenário mundial sob o discurso da qualidade e da equidade, ou seja, na busca por equiparar o modelo educacional dos países em desenvolvimento aos “padrões de qualidade” dos ditos desenvolvidos. Conforme afirmam Pereira, Calderano e Marques (2013, p. 33),

as avaliações surgiram no contexto mundial buscando uma ‘equiparação’ da qualidade com metas que já são realidade em países desenvolvidos como a Inglaterra e Estados Unidos e que passam a ser a perspectiva de países como o Brasil.

Assim, as avaliações externas se disseminam nas redes de ensino, de maneira indutora, prescritiva e regulatória. Como parte da reforma do Estado no Brasil, alinhadas ao ideário neoliberal e aos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), essas avaliações assumem um papel político central na educação brasileira. Elas são estabelecidas como ferramentas de regulação e controle do trabalho pedagógico e da

autonomia das instituições de ensino. O propósito é obter melhores resultados, os quais são apresentados por meio de dados quantitativos e utilizados para classificar as escolas em rankings.

Sob a égide neoliberal, o Estado redefine sua atuação para se tornar um estimulador da produção de uma educação de qualidade diferenciada. Isso é feito por meio da incorporação de mecanismos que publicizam resultados e incentivam a competição entre os envolvidos (Sousa, 2009). O Estado atua como regulador e avaliador, criando, implementando e sustentando políticas que reduzem as obrigações da União e fortalecem a lógica da privatização dos serviços.

No atual cenário da educação brasileira, as políticas de avaliação externa se destacam como um dos mecanismos centrais da lógica gerencial no setor educacional. Elas têm o objetivo de mensurar e quantificar o ensino público, mas acabam se distanciando de um projeto coletivo e imparcial. Isso ocorre, porque essas políticas foram delineadas com base no projeto neoliberal e influenciadas por seus agentes bilaterais e multilaterais (Freitas, 2014).

Acrescentamos ainda que as avaliações externas são exames planejados, elaborados, corrigidos e divulgados por agentes externos à escola, normalmente produzidas por órgãos superiores da hierarquia do sistema educacional e empresas privadas, que prestam serviços e assessoria aos órgãos públicos, tendo por objetivo melhorar os resultados nas avaliações externas, o que demonstra o quanto essa política gerou todo um mercado de venda de serviços educacionais.

Segundo Perboni, Militão e Giorgi (2019, p. 15), um “mercado das avaliações” compreende de “forma ampla as relações estabelecidas entre os estados e as empresas ou entidades que organizam as avaliações”, em que “predomina na prática uma mesma concepção calcada na lógica de mercado, na padronização e na

apresentação da proficiência dos alunos na forma de escalas e/ou índices que representariam a síntese da qualidade da educação”.

Se a emergência do Estado-avaliador na educação escolar pública constituiu, segundo Afonso (1999, p. 50), “uma das dimensões mais expressivas dos valores neoconservadores”, a introdução de mecanismos de mercado se constituiu como a mais importante expressão dos valores neoliberais. Para Freitas (2007), os valores neoconservadores e neoliberais se associaram por meio da modalidade de avaliação, propiciando o controle de objetivos predefinidos e publicação de resultados, favorecendo a expansão do Estado e do mercado na educação.

Diante do exposto, é essencial compreender o percurso e o impacto das avaliações externas na educação brasileira. Essas avaliações não apenas influenciam o cenário nacional, mas também se destacam em âmbitos estaduais e municipais, configurando-se em uma política educacional abrangente. Elas afetam toda a rede educacional, subsidiando a gestão das escolas e impactando as práticas em sala de aula.

A década de 1990 foi um marco histórico com a implantação das avaliações externas no Brasil, a partir da influência internacional, seguindo o modelo desenvolvido nos Estados Unidos. Nessa perspectiva, o Estado brasileiro assumiu a avaliação como prioridade das políticas estatais, considerando-a como instrumento estratégico para melhoria da qualidade da educação e para a instauração da Nova Gestão Pública, que tinha como pretensão controlar as instituições, reduzir os gastos e elevar a eficiência dos serviços.

Assim, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) implantaram o Saeb, um conjunto de avaliações externas em larga escala. O Saeb permite ao INEP realizar um diagnóstico abrangente da educação básica brasileira e identificar fatores que podem influenciar

o desempenho dos estudantes. Dessa forma, estabelece-se um parâmetro para avaliar as escolas (Brasil, 2020).

No Brasil, as avaliações externas foram formalizadas como uma ferramenta estatal, com a criação do Saeb em 1995, respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu art. 9º, parágrafo VI, a LDB estabelece que a avaliação de desempenho escolar no ensino fundamental, médio e superior é uma das responsabilidades da União, em colaboração com os sistemas de ensino. O objetivo é definir prioridades e melhorar a qualidade do ensino (Brasil, 1996).

De acordo com Cury (1998, p. 76), a “avaliação é o eixo nodal da LDB, [entregando] nas mãos da União um poder tão grande que jamais governo algum o deteve”. O autor ainda reforça que a legislação valoriza a adoção de um “sistema nacional de avaliação”, ao invés de priorizar o projeto da constituição de um “sistema nacional de educação”.

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) reforçou o papel da avaliação, para promover e elevar a qualidade do ensino, por meio da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro 2001, quando afirma em seu artigo 4º que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE.

A expansão do Saeb foi formalizada em 2005, durante a vigência do PNE 2001-2011, por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. A partir de então, o Saeb passou a ser composto por duas avaliações distintas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil.

A ANEB, de caráter amostral, manteve os mesmos objetivos, características e procedimentos do Saeb anterior (1990-2004), avaliando um mínimo de dez estudantes por turma. Já a ANRESC, de

caráter censitário, é aplicada nas escolas com pelo menos 20 alunos matriculados nas turmas da 4ª série/5º ano dos anos iniciais e da 8ª série/9º ano, com testes de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Governo Federal, no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), entre os anos de 2003 a 2010. Para a sua efetivação, foi criado, por meio do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que estabeleceu um conjunto de diretrizes, para que a União, os estados, o DF e os municípios, em regime de colaboração, conjugassem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existentes em nosso país (Brasil, 2008).

O Ideb, elemento central do PDE, criado como indicador da qualidade da educação, foi apresentado como meta, para que a educação brasileira atingisse a média igual ou superior a 6,0, no prazo estabelecido até o ano de 2022, comparando essa média a um índice de qualidade dos países desenvolvidos da OCDE.

No ano de 2013, no governo da presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores, 2011-2016), foi instituída a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que pretendia avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas e aplicadas em caráter censitário. A ANA foi lançada vinculada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e tinha como objetivo garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estivessem alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2012).

Ainda na mesma perspectiva, a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) destaca, em seu Art. 11, que a avaliação em larga escala é uma ação que “se constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica

e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino” (Brasil, 2014). Podemos observar, também, que a Meta 7 reforça “o fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb” (Brasil, 2014).

Em 2019, durante o governo de Jair Bolsonaro, uma nova mudança nas políticas nacionais de avaliação foi implementada pela Portaria n.º 271, de 22 de março. O Saeb passou por uma reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que alterou o ciclo de alfabetização, encerrando-o no 2º ano em vez do 3º ano. Com essa mudança, as siglas ANA, ANEB e ANRESC foram descontinuadas, e todas as avaliações passaram a ser identificadas sob o nome Saeb, com a inclusão das respectivas etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos utilizados.

A Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, estabeleceu normas complementares para a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e redefiniu a realização do Saeb. A partir dessa portaria, o Saeb passou a ser realizado anualmente com caráter censitário. De acordo com o Art. 8º, seu objetivo é aferir o domínio das competências e habilidades esperadas ao longo da educação básica, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes curriculares nacionais correspondentes.

Diante das informações, que conferem uma linha temporal, referente à implantação e às modificações estruturais do Saeb, é possível constatar que as iniciativas de avaliação externa, presentes no Brasil há três décadas, têm assumido um papel central no quadro das políticas educacionais, servindo de “base para elaboração de políticas e estratégias destinadas a melhorar os conhecimentos e as competências dos estudantes bem como a equidade na aprendizagem” (Unesco, 2019, p. 21).

Assim, a avaliação externa em larga escala se configura como uma das estratégias do Estado, na tentativa de determinar e controlar não apenas os resultados mensuráveis, mas de todo o processo de aprendizagem, no sentido de direcionar as ações nas instituições, de transferir a responsabilização para os atores que compõem a gestão escolar, interferir nas formações e na prática docente, bem como, no currículo, verificar o produto da ação da escola, certificando sua qualidade (Sousa; Oliveira, 2003). Além disso, estimula um acirrado treinamento, para que o/a estudante se aproprie do que será abordado nos testes e obtenha desempenho satisfatório, estreitando as possibilidades de uma formação ampla, crítica e reflexiva.

O SAMA E SEUS IMPACTOS NA GESTÃO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE

Acompanhando as reformas gerenciais, implementadas no Brasil, a partir da década de 1990, que foram reforçadas pelas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído em 2007, com metas de desempenho do Ideb até 2021, e pelas disposições do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG) promoveu alterações legais, alinhadas às novas dinâmicas da administração pública.

Desde os anos 2000, a PMCG incorporou elementos do modelo gerencial de gestão, formalizados por meio da Lei Complementar n.º 015, de 26 de dezembro de 2002, demonstrando um alinhamento com as práticas contemporâneas de gestão pública, estabelecidas em âmbito nacional. A Lei Complementar n.º 015/2002 estabeleceu a organização da estrutura administrativa do Poder Executivo de Campina Grande, introduzindo mudanças significativas na gestão municipal. Entre essas mudanças, determinou-se que as atividades, antes desempenhadas por diretorias ou coordenadorias, fossem

substituídas e reorganizadas em gerências. No contexto da Seduc/CG, essa reorganização resultou na criação de diversas gerências, dentre as quais se destaca a Gerência de Avaliação Educacional, responsável por coordenar as atividades relacionadas ao monitoramento e avaliação do desempenho educacional no município.

Esse cenário evidencia a transposição da lógica empresarial para o setor público, conforme estabelecido pela referida Lei. Segundo Castro (2009, p. 29), "a adoção do novo modelo de gestão pública está associada a uma inspiração do pensamento neoliberal, objetivando o redimensionamento do papel do Estado nos serviços públicos".

A partir dessa compreensão, desde os anos 2000, a Seduc/CG tem fortalecido suas redes de alianças com o setor privado, permitindo que Institutos e Fundações articulem e insiram seus projetos e seus meios de intervenção na educação municipal, sob a justificativa de tornar o serviço público cada vez mais eficiente e inovador, dando a entender que a visão da gestão empresarial pode reabilitar a administração pública, intensificar a regulação da gestão educacional e propiciar um maior controle político do aparato escolar (Lima, 2013).

Nessa perspectiva, a Seduc/CG, em consonância com a política nacional, passa a implementar programas e/ou projetos criados pelo setor privado, com foco no aprimoramento da gestão e na ênfase nos resultados, corroborando "a valorização excessiva de processos de avaliação em larga escala, creditando a estes exames completa suficiência acerca da qualidade da educação" (Oliveira, 2018, p. 93).

Assim, é possível constatar o crescente interesse e atuação de instituições privadas na educação pública, influenciando na execução das políticas, ao negociar e definir o caminho que a instituição deve percorrer seja na definição de conteúdo, na atuação de seus profissionais e/ou na gestão da educação. Isso reforça a afirmação de Freitas (2018, p. 29), ao dizer que "a educação, está sendo sequestrada

pelo empresariado para atender seus objetivos de disputa ideológica”, orientando, de forma verticalizada, as determinações que a sociedade deve cumprir.

Sob tal perspectiva, a gestão pública campinense assume como política prioritária a avaliação externa, tendo como direcionamento as metas e estratégias estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025), que trata do ensino fundamental e da qualidade da educação, propondo a criação de um sistema próprio de avaliação, para monitorar a aprendizagem dos/as estudantes e para melhorar os indicadores educacionais, aferidos pelos Ideb.

O PME/CG (2015-2025) ratifica o Ideb como uma das estratégias para alcançar a tão almejada “qualidade” da educação municipal, estimulando as escolas a utilizarem instrumentos de avaliação para diagnosticar o desempenho dos/as estudantes dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, além de viabilizar a elaboração de estratégias pedagógicas, que promovam avanços significativos em relação ao nível de desempenho dos/as estudantes. Para Freitas (2014), a organização escolar passa a intensificar suas ações para atender as proposições e demandas das políticas educacionais.

Na Meta 5, estratégia 5.3, do PME/CG, é possível confirmar o interesse da rede municipal em melhorar o desempenho dos/as estudantes nas avaliações externas e no Ideb, criando seu próprio instrumento avaliativo, registrando que

criar e instituir no âmbito municipal instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas públicas, privadas e instituições não governamentais de caráter sócio educativo, que trabalham com alfabetização de crianças, usando os resultados para aferir e implementar práticas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e

alunas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (Campina Grande, 2015, p. 64).

Em 2015, a rede municipal de ensino de Campina Grande/PB cumpre o que estava posto no PME (2015-2025) e cria o seu próprio Sistema de Avaliação, estabelecendo o Sama como instrumento avaliativo de âmbito municipal. Cabe enfatizar que, embora prevista pelo PME (2015-2025), por meio da Lei n.º 6.050, de 22 de junho de 2015, a referida avaliação não possuía, até o fechamento da presente pesquisa, uma resolução própria, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação ou Portaria da Secretaria de Educação, o que confirma “que a legitimação da avaliação enquanto instrumento de política educacional antecede sua regulamentação” (Bauer; Horta Neto, 2018, p. 65).

Ao analisar o PME (2015-2025), podemos identificar o interesse da rede municipal em melhorar o desempenho nas avaliações externas e atingir a meta esperada para o Ideb. Além disso, identificamos o interesse no monitoramento da aprendizagem dos/as estudantes da rede, bem como verificar se o que está posto na política educacional vem sendo cumprido.

Tais considerações evidenciam que o Sama expõe uma preocupação com a gestão de resultados e, por essa razão, é possível identificar ações desenvolvidas pela Seduc/CG, que articulam avaliação, monitoramento e formação. Nessa perspectiva, segundo Costa (2020), o Sama é uma avaliação externa, criada pela Seduc/CG, que objetiva direcionar as ações da escola, dos/as gestores/as, professores/as e estudantes para aquilo que é cobrado nas avaliações nacionais e internacionais, sem considerar a diversidade e as especificidades de cada escola e de cada aluno.

Por essa razão, o Sama também é tratado como um instrumento de gestão escolar e torna imperativa a ação dos/as gestores/as na reestruturação da organização do trabalho escolar, responsável por

promover práticas pedagógicas ditas “inovadoras” e atuar na perspectiva de fortalecer o compromisso com os resultados nas avaliações externas em larga escala, a partir do direcionamento de ações estratégicas, baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades elencadas para cada ano. Com isso, as avaliações passam a influenciar o funcionamento interno das escolas e a impactar os valores e a motivação dos profissionais da educação.

Nessa perspectiva, os resultados da avaliação externa têm sido utilizados pela gestão educacional como mecanismos de controle e monitoramento, impactando diretamente o trabalho dos gestores escolares. Suas atividades agora incluem não apenas o acompanhamento das ações pedagógicas e administrativas, mas também a organização e o monitoramento dos processos avaliativos da escola. Além disso, os gestores são responsáveis por analisar os resultados das avaliações externas, cobrando desempenho dos professores para ajustar possíveis insucessos ou fracassos dos estudantes, com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem.

Tais ações são consideradas como uma prática racionalista, por meio da qual o gestor direciona o trabalho da equipe de forma objetiva, impondo um alinhamento nas práticas das salas de aula, para que todos possam conduzir os conhecimentos e alcançar altos índices no Ideb (Ribeiro, 2016).

No PME/CG (2015-2025), identificamos vários conceitos recorrentes, que sublinham a importância atribuída à avaliação externa e, especificamente, à elaboração e implementação de um instrumento de avaliação para a educação municipal. Entre esses conceitos, destacam-se: autonomia, gestão, diagnóstico, planejamento, monitoramento, qualidade, foco na aprendizagem e melhoria de resultados. Esses termos reforçam o compromisso do PME com a avaliação contínua como ferramenta central para o aprimoramento educacional no município.

Ao mesmo tempo, por se tratar de um plano municipal de educação, alguns conceitos não foram considerados no texto do documento, tais como: conjuntura social, desigualdades, ludicidade, politização, criticidade, entre outros, que também são importantes para formação integral e de qualidade dos/as estudantes.

Cabe ressaltar que, além do PME/CG (2015-2025), o instrumento de avaliação – Sama – também é orientado pela Matriz de Referência, elaborada em 2018 pela Seduc/CG, anos após a primeira aplicação da avaliação nas escolas. Esse documento oferece uma base mais específica para o Sama, abordando aspectos, como: conceito, marco teórico e um “conjunto de conhecimentos, habilidades e competências para cada ano e etapa de ensino, no âmbito da garantia do direito de aprender dos/as estudantes do Ensino Fundamental” (Campina Grande, 2018, p. 1). A Matriz segue as diretrizes da BNCC, que padroniza as finalidades educativas e orienta a formulação de estratégias e questões dos testes.

Segundo a Matriz de Referência, a avaliação prevista no Sama é aplicada duas vezes por ano e tem como intenção aferir o nível de desempenho dos/as estudantes e oportunizar a realização de uma análise comparativa de resultados das escolas, com o discurso de promover um aporte para realização de intervenções pedagógicas, elencando algumas ações que viabilizem e/ou auxiliem na efetivação e/ou progressão da aprendizagem dos/as estudantes.

Na Matriz de Referência do Sama, identificamos a ênfase nos resultados de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, quando retrata que os critérios de avaliação consideram os objetivos e os direitos de aprendizagem, ou os descritores e pressupostos essenciais para o desenvolvimento de habilidades em Língua Portuguesa e Matemática em cada ano e etapa de ensino (Campina Grande, 2018). Vale ressaltar que a matriz de referência desses componentes curriculares não engloba todo o currículo escolar,

mas, sim, um recorte do que poderá ser aferido pelas avaliações externas.

Na matriz referente à área de Língua Portuguesa, o foco é em leitura e tem como competência apreender o texto em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Para isso, espera-se que os/as professores/as “compreendam os processos envolvidos na aquisição das capacidades necessárias ao aluno para o domínio dos campos da leitura, da produção de textos escritos e da compreensão e produção de textos orais” (Campina Grande, 2018, p. 4). Em Matemática, o foco é na resolução de problemas, que promove o desenvolvimento de capacidades, como: observação, estabelecimento de relações, comunicação, argumentação e validação de processos, além do estímulo de formas de raciocínio, indução, dedução e estimativa (Campina Grande, 2018).

Desse modo, compreendemos que o Sama segue a mesma estrutura da Prova Brasil/Saeb, reduzido aos objetos do conhecimento de Matemática e Língua Portuguesa, que “são ‘transmitidos’ de forma linear, de quem educa para quem é educado” (Paro, 2015 p. 64), desvalorizando os saberes dos/as estudantes, além de negar a produção e apropriação de novos conhecimentos. De acordo com Freitas (2018, p. 82), ao se restringir às disciplinas básicas (usualmente Língua Portuguesa e Matemática), “coloca-se a ênfase no ‘direito de aprender’ e não no ‘direito de ser educado’, o qual é mais amplo”.

Também consta no documento da Matriz de Referência que o Sama é realizado periodicamente e engloba todo o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). Porém, até o ano de 2019, a aplicação da avaliação não contemplou todos os anos, como previsto no documento. No ano de 2018, por exemplo, a avaliação foi aplicada nas turmas do 3º, 4º e 8º anos e, no ano de 2019, nas turmas de 3º, 5º, 6º e 9º anos. Em ambos os anos, o Sama também foi aplicado nas turmas da EJA.

O Sama tem se estabelecido como uma ferramenta para preparar os/as estudantes para as avaliações nacionais e como uma estratégia para melhorar o Ideb do município. Seus descritores estão alinhados aos descritores do Saeb, garantindo que o instrumento contribua para a elevação dos índices de desempenho educacional. Assim, na busca de um melhor resultado no Ideb para as escolas, avaliar as turmas por meio de um instrumento local fortalece a ideia de treinamento, tornando

a aplicação dos exames um trabalho inócuo, do ponto de vista da promoção da qualidade da educação oferecida, ao mesmo tempo em que investe e promove concepções e práticas tecnicistas que corroboram com percepções lineares sobre os processos de aprendizagem (Esteban; Fetzner, 2015, p. 81).

Nessa perspectiva, o Sama é considerado uma prática organizada e sistemática de avaliação, que visa o alcance das metas estabelecidas pelas políticas educacionais, privilegiando as funções diagnóstica, classificatória e, principalmente, a obtenção de bons resultados.

As escolas têm direcionado suas ações para atender às exigências das avaliações externas, o que tem impactado o currículo, ao focar, principalmente, nos componentes avaliados. Essa ênfase, no entanto, não reflete o processo educativo em sua totalidade.

De acordo com Ravitch (2011, p. 252),

o que é testado pode em última análise ser menos importante do que o que não é testado, como a habilidade de um estudante de encontrar explicações alternativas, levantar dúvidas, buscar o conhecimento por conta própria e pensar de forma diferente.

Outro ponto que chama atenção, em relação à política de avaliação local, diz respeito ao uso de seus resultados para além de diagnósticos de aprendizagem dos/as estudantes e apoio à gestão escolar. De acordo com informações coletadas no decorrer da pesquisa, por meio de notícia divulgada no Jornal Paraíba Online, no dia 4 de junho de 2017, intitulada “Escolas da Rede Municipal de Campina Grande recebem novos tablets”, as escolas que apresentaram os melhores resultados na avaliação diagnóstica do Sama – e que ainda não haviam sido contemplados em anos anteriores – receberam o equipamento eletrônico.

Com base nesse fato, consideramos que o Sama pode ser situado na terceira geração de avaliação, que, segundo Bonamino e Sousa (2012), é caracterizada pela aplicação de mecanismos de premiação e punição. Os resultados obtidos pelas escolas têm consequências significativas, refletindo a influência e o impacto dessas práticas avaliativas.

Em 2018, mais uma vez, o resultado do Sama repercutiu nas escolas. Dessa vez, com a ampliação do projeto da escola, com ensino Bilíngue para mais quatro escolas da rede. O projeto teve início em 2017, em uma escola municipal, localizada no bairro Pedregal, escolhida para ser a primeira escola a implantar o projeto, conforme notícia divulgada no G1 Paraíba, intitulada “Escola municipal bilíngue é inaugurada em Campina Grande”. Já no ano de 2018, de acordo com a notícia veiculada na página oficial da prefeitura, intitulada “Crescimento no Ideb e mais Escolas Bilíngues marcam o ano de 2018 na educação municipal de Campina Grande”, quatro escolas receberam o projeto, em tempo parcial, com base no resultado do Sama.

Esses meios de premiação e a preocupação excessiva com os resultados estimulam a competição entre escolas e entre os profissionais que nelas atuam, a fim de se destacarem perante a

Seduc/CG e conseguir “benfeitorias” para as unidades de ensino. Observa-se que a competição entre escolas tem se acentuado cada vez mais, principalmente após a aprovação da Lei n.º 072, de 10 de abril de 2013, que instituiu o 14º salário para as escolas que elevaram o Ideb em pelo menos 20%, em relação ao Ideb do ano anterior, e com a implantação de um sistema de avaliação próprio, o Sama.

Por essa razão, os/as gestores/as escolares são considerados/as motivadores/as de sua equipe e buscam focar seu trabalho no treinamento para as avaliações e no cumprimento de metas para obtenção de resultados satisfatórios nas avaliações externas. Nessa perspectiva, o interesse na atuação do/a gestor/a escolar fica ainda mais evidente a partir da parceria com a Fundação Lemann e com a Consultoria Elos Educacional, por meio do curso Gestão Para a Aprendizagem (GPA), iniciado em 2016.

Mediante a preocupação com o desempenho dos/as estudantes e das escolas, a Seduc/CG, sob orientação da Fundação Lemann, lançou o Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP), respaldado pela Resolução do Conselho Municipal de Educação, n.º 01, de 19 de fevereiro de 2019, que tem como função oferecer suporte pedagógico às unidades de ensino, com o objetivo de acompanhar o trabalho da equipe gestora e de monitorar o trabalho pedagógico nas escolas.

O referido suporte foi criado com o objetivo de readequar e direcionar o trabalho dos/as gestores/as à utilização dos resultados para a elaboração do planejamento e para as intervenções produtivas, além de monitorar o trabalho pedagógico nas escolas, gerenciando a aprendizagem, visando o avanço e o bom desempenho dos/as estudantes nas avaliações externas em larga escala.

À medida que nos aprofundamos acerca do Sama, compreendemos que a intenção da adoção de um sistema de avaliação nas escolas municipais, elaborado por agentes externos à escola, vai muito além de seus fins diagnósticos de apresentar a realidade de

aprendizagem dos/as estudantes nas escolas e auxiliar os/as gestores para elaboração de estratégias, para melhorar a qualidade do ensino e sanar as dificuldades apresentadas, bem como na preparação para o Saeb.

Os defensores dessa política acreditam que a exposição dos resultados das escolas à sociedade, comparando-os com rankings internacionais ou nacionais, incentivaria os gestores a buscar continuamente a melhoria da qualidade de ensino (Castro, 2009). No entanto, a referida avaliação é, na verdade, resultante de uma das estratégias gerenciais de apelo ao controle dos resultados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As informações apresentadas neste texto possibilitam retratar que as políticas de avaliações externas no Brasil, implantadas a partir das reformas educacionais dos anos 1990, assumem centralidade em relação às ações estatais para a área educacional. Nessa perspectiva, as avaliações externas influenciaram a política educacional na rede municipal de Campina Grande/PB, priorizando e adotando seus próprios instrumentos avaliativos, como dispositivos para monitorar a aprendizagem dos/as estudantes e melhorar os indicadores educacionais do município.

Tais mecanismos avaliativos estão apoiados numa prática padronizada, com foco nas competências e descritores, seguindo referenciais gerencialistas, que enaltecem os resultados, sem atentar para os processos que se produzem no interior das escolas, alegando uma preocupação com a qualidade da educação.

Dentro dessa perspectiva gerencial, ressaltamos que o município de Campina Grande/PB passou por uma reforma administrativa em meados dos anos 2000, organizando as atividades nas secretarias municipais em gerências e firmando inúmeras parcerias com o setor

privado, com intervenções e propostas de formações para gestores/as e docentes.

Na ênfase do compromisso com os resultados, identificou-se que o Sama foi criado, atendendo ao proposto pelo PME (2015-2020). Com isso, a partir de sua criação, as escolas da rede passaram a ser cobradas e monitoradas, contando com empenho dos/as gestores/as junto com a equipe técnica e professores/as, em prol do alcance das metas estipuladas. Além do PME (2015-2020), o Sama também tem sua Matriz de Referência, que descreve as competências e habilidades que os alunos devem dominar e, por meio dos seus resultados, permite ressignificar a aprendizagem e a prática pedagógica.

Chama a atenção o fato de que, mesmo tendo o interesse de sua criação, sinalizado no PME (2015-2020) e em uma Matriz de Referência, que discrimina os conhecimentos e competências que serão avaliados, o Sama ainda não tem uma resolução própria, aprovada pelo CME/CG, que regule sua implantação na rede municipal. Assim, pode-se constatar que o Sama possui características de uma avaliação imposta pela Seduc/CG, em consonância com interesses de um projeto ideológico, ligado a grupos familiares e partidários, que dominam o cenário político local, pelo que constatamos a partir da análise crítica das notícias veiculadas sobre tal sistema.

O sistema avaliativo, adotado na rede municipal, é tratado como um instrumento de gestão escolar, imputando nos/as gestores/as o compromisso com o alcance de resultados. A intenção dessas iniciativas, em geral, é a de monitorar o ensino nas unidades escolares, a fim de garantir que os/as alunos/as estejam sendo efetivamente preparados/as para a participação na avaliação do Saeb.

Assim, a escola pública vem sendo orientada a funcionar, seguindo o modelo da empresa capitalista, dentro de uma lógica concorrencial, pautada na racionalidade técnica, na eficiência e na

produtividade. Ao mesmo tempo, entende-se que o instrumento de avaliação estudado impõe uma lógica individualista e meritocrática da competição e comparação entre escolas, colocando essas instituições em posições de ranking.

Por fim, os resultados alcançados mostram a preocupação da Seduc/CG em intensificar as políticas de controle, monitoramento e responsabilização das escolas e de seus profissionais, fundamentados no modelo gerencial, o qual se manifesta nas diferentes ações realizadas pela Seduc/CG e pelas escolas, dificultando a efetivação do princípio da gestão democrática. A intenção de melhorar os indicadores de desempenho das escolas centraliza e padroniza estratégias de apoio à gestão, sistematizando o trabalho pedagógico e alterando a dinâmica do trabalho na escola.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 69, p. 139-164, dez., 1999.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Articulação entre qualidade e gestão da educação: as avaliações externas dos estados em questão. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015, UFSC.

BAUER, A.; HORTA NETO, J. L. Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso. **Relatório final resultados do survey**. v. I. Brasília:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BAUER, A. *et al.* Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago 2015.

BONAMINO, A. M. C.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces como o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisas.** São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

CAMPINA GRANDE. **Matriz de referência do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA)**. 2018. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7166-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

CAMPINA GRANDE. Lei nº. 6.050, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME – e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Campina Grande: **Semanário Oficial**, n.º 2.420, 22 a 26 de junho de 2015. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7166-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

CASTRO, M. H. G. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: BEZERRA, M. C.; FRANÇA, M. **Política educacional: gestão e qualidade de ensino**. Brasília: Liber livro, 2009, p. 23-43.

COSTA, R. V. **Desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) no Trabalho Docente na**

Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB (2015-2019).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 72-85, mai./jun./jul./ago. 1998.

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, 2015, p. 75-92.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2012, v.1, p. 52-71.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensões normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea)

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085- 1114, out./dez. 2014.

LIMA, L. C. Diretor (a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

OLIVEIRA, D. A. Organização do trabalho escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, M. M. **Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB: análise do Programa Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2018.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PERBONI, F.; MILITÃO, A. N.; DI GIORGI C. A. G. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação**, v. 44, 2019.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. Tese (Doutorado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.

PEREIRA, M. C.; CALDERANO, M. A.; MARQUES, G. F. C. Algumas Implicações das Avaliações Externas no Trabalho Docente. In: CALDERANO, M. A.; BARBACOVİ, L. J.; PEREIRA, M. C. (Orgs). **O que o IDEB não conta?** processos e resultados alcançados pela escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (PMCG). **Caderno do Educador:** ensino fundamental – anos iniciais. Secretaria Municipal de Educação. Campina Grande-PB, 2020.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, M. P. Gestão escolar pública: refém do Ideb? **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 99-112, jul./dez. 2016.

SILVA, A. F. *et al.* Política de Avaliação Externa de Accountability nas Redes Públicas Municipais de Ensino Paraibanas. In: SILVA, L. L.; HYPOLITO Á. M.; MEDEIROS, C. A. (Orgs.). **Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente:** repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil:** novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 31-45.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Política de avaliação da educação e o quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

UNESCO. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala**: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades. Paris, 2019.

POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO POR RESULTADOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO MUNICÍPIO DO CRATO/CEARÁ (2003-2022)

*Sâmia Maria Lima dos Santos
Andréia Ferreira da Silva*

INTRODUÇÃO

O presente estudo expõe recorte de dissertação de mestrado que investigou os desdobramentos do Prêmio Escola Nota Dez na organização e na gestão de uma escola municipal do Crato/CE. Discute a política educacional implantada no município do Crato, a partir de 2003, no contexto da implantação da gestão por resultados no estado do Ceará, identificando as aproximações com os mecanismos adotados no nível federal relativos à disseminação de uma cultura de responsabilização educacional e à consolidação do gerencialismo na educação municipal.

Para tanto, o texto analisa as políticas educacionais instituídas no município do Crato, no período de 2003 a 2022, examinando as definições relativas à instituição de medidas de avaliação externa, prestação de contas e responsabilização, com destaque para o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) (2008), o Plano Municipal de Educação do município do Crato (PME/Crato) (2015-2024) e o Prêmio EDUCRATO (2019), implementado em consonância com os princípios orientadores do Prêmio Escola Nota Dez, instituído pelo governo estadual do Ceará.

As políticas educacionais adotadas na rede pública municipal de ensino do Crato/CE emergem no contexto das reformas ocorridas no modelo de Estado e na política educacional cearense, desde meados da década de 1990, que por sua vez se alinham ao movimento de reformas ocorridos em âmbito nacional. Essas reformas adotaram no setor público mecanismos gerenciais próprios do mundo corporativo. Nesse cenário, a gestão por resultados passa a ganhar centralidade na política educacional do Brasil e do Ceará (Camarão; Ramos; Albuquerque, 2015).

A pesquisa da qual se originou o presente artigo se orientou pelo referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. Esse método contribui para a compreensão da totalidade concreta em que se insere a realidade social e, mais especificamente, a problemática das políticas de avaliação externa e de responsabilização educacional em suas mediações com o contexto mais amplo. De acordo com Cury (1985), “a educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social” (Cury, 1985, p. 13). Assim, o materialismo histórico-dialético é relevante nas pesquisas sobre educação, visto que a insere em uma totalidade mais abrangente, a da (des)organização social, e que não pode ser compreendida isolada de seus condicionantes econômicos, sociais e políticos.

Os instrumentos metodológicos adotados para a coleta de dados foram a revisão da literatura e a análise de documentos de política educacional. A revisão foi realizada por meio de levantamento bibliográfico sobre o tema da política educacional adotada no estado do Ceará. Esse levantamento foi feito nas seguintes plataformas digitais: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), na base periódicos da Scientific

Electronic Library Online (SciELO) e nos anais dos simpósios nacionais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), foram consideradas as pesquisas realizadas no período de 2009 a 2020. Foram identificados 14 trabalhos, que analisam a política de avaliação externa e de responsabilização educacional no Ceará, sendo: quatro teses e dez dissertações. Do total, apenas um trata das políticas educacionais no município do Crato/CE.

O estudo de documentos de política educacional se fundamentou nas contribuições de Evangelista (2012), a autora afirma que, os documentos são fontes que têm historicidade e sua análise deve ser feita de forma minuciosa buscando analisá-los em seu contexto de produção, como parte de uma totalidade histórica e social. Os documentos de políticas educacionais consistem em fontes primárias formadas por leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos e relatórios (Evangelista, 2012).

Foram selecionados para análise, nesse trabalho, os seguintes documentos: Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) dos profissionais do magistério (Crato, 2008), aprovado pela Lei n.º 2.468, de 04 de abril de 2008, Plano Municipal de Educação de Crato (PME), Lei n.º 3.108, de 24 de junho de 2015 (Crato, 2015), e o Prêmio EDUCRATO, instituído pela Lei n.º 3.574, de 03 de julho de 2019 (Crato, 2019). Nesses documentos foram identificadas as definições relativas às políticas de avaliação externa e responsabilização dos profissionais da educação e comparadas e relacionadas às políticas adotadas pelo governo do estado e pela Secretaria de Educação do Ceará.

A gestão por resultados na educação básica cearense se consolidou, a partir de 2007, por meio da implantação, pelo governo do estado, de diversos mecanismos de responsabilização, como um sistema de avaliação, recompensas e sanções (Camarão; Ramos;

Albuquerque, 2015) que disseminou a Gestão por Resultados (GpR) em todo o território cearense. Entre as principais medidas que viabilizaram a implantação da GpR na educação cearense destacam-se a criação: do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) (1992), de uma proposta de “Regime de Colaboração” , pautada no gerencialismo e na responsabilização (1995), do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) (2007), do ICMS educacional (2007) e do Prêmio Escola Nota Dez (2009).

Desde a criação do Spaace, o Governo do Ceará vem consolidando uma cultura de avaliação externa e de monitoramento característico de um modelo de gestão por resultados no âmbito do estado e, mais especificamente, no setor educacional. De acordo com Freire (2020), desde 2007, os governos cearenses “têm se utilizado de mecanismos de accountability para premiar funcionários e alunos que conseguem atingir as metas estabelecidas no Spaace, além de vincular o repasse de recursos aos municípios aos resultados nas avaliações externas” (Freire, 2020, p. 82). Compreender como a educação municipal de Crato se insere no contexto dessas medidas consiste no objetivo do presente trabalho, por meio do estudo dos seguintes documentos cratenses de política educacional: Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) do município do Crato (2008) e Plano Municipal de Educação do município do Crato (2015-2024).

Buscando alcançar o objetivo proposto, o texto foi estruturado em três partes. A primeira, consiste na presente introdução, que apresenta o tema, objetivo e metodologia adotada para a produção do texto. A segunda, analisa as principais medidas adotadas no município em estudo que instituíram a GpR na educação municipal, em consonância com as orientações do governo do estado: o estabelecimento da avaliação por desempenho dos profissionais de educação vinculada à melhoria dos resultados dos alunos e ao reconhecimento da produtividade do profissional do magistério, pelo PCCR do Crato

(2008); a criação de política de incentivo, por meio de bonificação às escolas que apresentem os melhores resultados nas avaliações externas, contida no PME/Crato (2015-2024); e a política de premiação/bonificação no município do Crato, que institui o pagamento de incentivos financeiros com base nos resultados de desempenho dos alunos, definida no Prêmio EDUCRATO (2019). Na terceira parte são tecidas as considerações finais, que relacionam as medidas instituídas no município do Crato às estabelecidas na gestão estadual da educação cearense, que revelam o forte poder indutor desse governo em relação à educação municipal.

GESTÃO POR RESULTADOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO CRATO: AVALIAÇÃO EXTERNA E RESPONSABILIZAÇÃO

O município do Crato vem ganhando destaque ao implementar seus próprios processos de responsabilização relativos às iniciativas de premiação/bonificação implementadas com base nos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas. A análise da política educacional cratense sinaliza para um alinhamento com a perspectiva de gestão pública dirigida para resultados. A seguir, são analisados o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) do município do Crato (2008), o Plano Municipal de Educação do município do Crato (2015-2024) e a política de premiação/bonificação do referido município.

PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E REMUNERAÇÃO (PCCR) DO MUNICÍPIO DO CRATO (2008)

As políticas educacionais implementadas no município do Crato refletem as políticas que vêm sendo implementadas no estado do

Ceará na medida em que evidenciam a preocupação com a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas, o interesse pela avaliação estandardizada e pela implementação de mecanismos de incentivo como estratégia para melhorar os resultados dos discentes.

Com relação às políticas educacionais do município do Crato, foram analisados o PCCR (2008) dos profissionais do magistério, o Plano Municipal de Educação (PME), e o decreto que regulamenta o Prêmio EDUCRATO.

O município do Crato instituiu o PCCR (2008), através da Lei n.º 2.468, de 04 de abril de 2008, para os integrantes do Quadro de Magistério da Secretaria Municipal de Educação, tendo como base a seguinte legislação: diretrizes da Constituição Federal; as leis federais n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) e n.º 11.494, de 20 de junho de 2007; a resolução n.º 3, de 08 de outubro de 1997 do Conselho Nacional de Educação; o Parecer 24/07 da Câmara de Educação Básica (CEB); a Lei Orgânica do Município de Crato e suas alterações posteriores; e as demais Normas da Administração Pública inerentes aos servidores públicos municipais.

O PCCR (2008), aplica-se aos profissionais que exercem os cargos de docência e para aqueles que oferecem suporte pedagógico direto as atividades docentes. O objetivo é a profissionalização e a valorização do servidor do magistério de modo a promover a melhoria da qualidade do ensino, através do fortalecimento da carreira docente por meio de uma estrutura compatível com o nível organizacional da Secretaria Municipal de Educação e a adoção de mecanismos que regulem o crescimento funcional e salarial do profissional. O PCCR (2008), do município do Crato também prevê a profissionalização e a valorização do profissional do magistério através da adoção de princípios da habilitação, do mérito e da avaliação de desempenho, para o desenvolvimento na carreira, bem como mediante o estímulo à produtividade e ao trabalho em sala de aula (Crato, 2015).

Vale ressaltar que, numa perspectiva gerencial, o estímulo à produtividade docente se relaciona à avaliação de desempenho atrelada aos resultados dos alunos nas avaliações externas e ao pagamento de premiações ou bonificações por desempenho. Na lógica mercantilista, a produtividade docente se fundamenta em princípios originados no setor privado, como geração de concorrência, eficiência e eficácia, cumprimento de metas, pagamento por performance.

Segundo Cassettari (2010), as propostas de estímulo à produtividade através da remuneração por desempenho ganham destaque na medida em que a melhoria da qualidade docente é apontada como o principal fator de melhoria da qualidade da educação em sua totalidade. Logo, os defensores do pagamento por performance acreditam que, a fim de alcançar uma maior remuneração, os professores irão trabalhar mais e cada vez melhor, o que impactará no desempenho das suas respectivas escolas e sistemas educacionais (Cassettari, 2010).

O PCCR (2008) do município do Crato, no seu art. 17, estabelece que os critérios específicos e os procedimentos para aplicação do princípio do mérito e para a efetivação da progressão serão definidos por decreto do Chefe do Poder Executivo Municipal. Esses critérios serão adotados, na forma e nas condições estabelecidas em regulamento, visando ao processo de avaliação de desempenho e considerando o comportamento observável do profissional quanto à pontualidade, assiduidade, comprometimento com a melhoria da aprendizagem dos estudantes, a contribuição do profissional para o alcance dos objetivos das respectivas escolas, o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, os resultados de aprendizagem dos alunos publicados nos sistemas de avaliação interna e externa e o conhecimento por parte do profissional dos instrumentos de avaliação e seus resultados (Crato, 2008).

O art. 26 do PCCR (2008), do município do Crato versa sobre a avaliação de desempenho dos profissionais de educação, instituindo que a avaliação de desempenho tem como objetivo o reconhecimento dos níveis de compromisso, crescimento, capacidade, qualidade e produtividade do profissional do Magistério por meio de instrumentos próprios utilizados para aferir o seu desempenho no cumprimento de suas funções (Crato, 2008).

O art. 27 do PCCR do referido município também trata da avaliação de desempenho dos profissionais do Magistério que deverá observar as seguintes características fundamentais (Crato, 2008):

I - Objetividade e adequação aos processos e instrumentos de avaliação do conteúdo ocupacional da carreira;

II - Contribuição do profissional do magistério para a consecução dos objetivos da educação do município e atendimento das metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação em vigência;

III - Comportamento observável do profissional do Magistério relativo à participação, qualidade do trabalho, responsabilidade e produção de trabalhos técnico-científicos;

IV - Programa de treinamento e desenvolvimento através de cursos e estágios no respectivo campo de atuação;

V - Capacidade do avaliado (Crato, 2008).

No parágrafo único do art. 29 do PCCR (2008), do Crato, fica instituído que o município deverá implementar programas de qualificação dos docentes em exercício, incluindo, também, a formação em nível superior, em instituições credenciadas e em programas de formação inicial e/ou continuada (Crato, 2008).

Freire (2020), realizou uma análise dos PCCRs dos nove municípios que formam a Região Metropolitana do Cariri Cearense, o

objetivo era identificar a previsão de gratificações à docentes com base nos resultados dos alunos em avaliações externas. A análise aponta que a previsão do pagamento de adicional ou gratificação para os professores está atrelada à diversos motivos, dentre os quais pode-se destacar tempo de serviço, regência de classe, magistério no ensino fundamental, número de alunos matriculados por sala de aula e com base nos resultados das avaliações externas (Freire, 2020).

As gratificações relacionadas aos resultados das avaliações externas, citadas nos PCCRs analisados, como mencionado no parágrafo anterior, fazem referência à concessão de bonificações e são definidas como temporárias. Nos planos municipais, elas são nomeadas de gratificação por produtividade e gratificação por desempenho. Dois dos nove municípios analisados, Jardim e Barbalha, os PCCRs que instituíram o pagamento das gratificações com base nos resultados das avaliações externas foram aprovados nos anos de 2009 e 2010. Já os municípios como Farias Brito, Crato e Nova Olinda, só aprovaram leis específicas relativas ao pagamento de gratificações vinculadas aos resultados nas avaliações externas posteriormente (Freire, 2020).

As críticas contrárias à implementação do pagamento por performance são relativas aos possíveis desdobramentos indesejáveis que esse tipo de iniciativa pode ocasionar, tais como, criação de rivalidade entre os docentes, aumento da desigualdade entre as instituições escolares, incentivo a fraudes e exclusão de discentes que não tenham bom desempenho escolar (Cassettari, 2010).

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO CRATO (2015-2024)

O PME/Crato (2015-2025) vai ao encontro do estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), assim, é possível

perceber mecanismos de accountability tanto em âmbito nacional como em âmbito municipal.

O PNE aprovado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, definiu 20 metas para serem cumpridas no decorrer do decênio 2014/2024, período que demarca a vigência do plano. Estabelece, no seu Art. 8, a obrigatoriedade de os Estados, o Distrito Federal e os municípios elaborarem, no prazo de 1 ano a contar da data da publicação da Lei que aprova o PNE, seus respectivos planos de educação, de acordo com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE (Ceará, 2014).

A responsabilização educacional de base meritocrática e verticalizada é identificada no PNE (2014/2024) ao expressar a preocupação com a melhoria dos índices, prevendo como estratégia, para tal, a associação dos resultados das avaliações externas à alocação de recursos. Assim, o inadequado uso de indicadores na aferição da qualidade educacional pode sustentar políticas que ocultam a má qualidade da educação (Freitas, 2007).

O problema não está nas avaliações externas, nem na existência de índices, mas no uso da avaliação externa que tem como pano de fundo a perspectiva da responsabilização liberal. “A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos. Prova Brasil, SAEB e IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão” (Freitas, 2007, p. 981).

Em consonância com o PNE (2014-2024), o município do Crato aprovou seu Plano Municipal de Educação (PME), em 2015, através da Lei nº 3.108/2015. Ao analisarmos o PME (2015-2024) do referido município, é possível verificar as articulações entre o instituído no PNE (2014-2024) e as metas estabelecidas no PME (2015-2024). É identificado, então, que a avaliação e os indicadores de rendimento escolar enquanto mecanismos presentes na dimensão macro das

políticas educacionais para a educação básica estão refletidos na política educacional em sua dimensão micro, a exemplo da política educacional materializada no PME (2015-2024) do município de Crato/CE.

O PME (2015-2024) do Crato estabeleceu na meta 5 do PME, uma estratégia relativa à implantação de programa municipal de avaliação educacional que contemple a avaliação da aprendizagem e a instituição de instrumentais de avaliação periódica e específicos para aferir a alfabetização das crianças. Na meta 7 do PME (2015-2024) de Crato, explicitou a preocupação com a elevação da qualidade da educação compreendida como crescimento do Ideb por parte das redes de ensino.

A primeira estratégia para o alcance da meta 7, citada acima, refere-se a implantação de programa municipal de avaliação educacional que contemple a avaliação institucional das escolas públicas municipais, através da constituição de instrumentais de avaliação que orientem as dimensões que necessitam ser fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a constante melhoria da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática.

Visando a garantia da qualidade educacional associada à elevação do Ideb, o PME (2015-2024) de Crato determina, ainda fazendo referência à meta 7, como estratégia a intensificação do acompanhamento sistematizado nas unidades escolares e a realização de intervenções pedagógicas. Orienta as unidades municipais de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média municipal.

Quanto à divulgação dos resultados das avaliações, o PME (2015-2024) de Crato prever como sétima estratégia para o alcance da meta 7, o acompanhamento e a divulgação dos resultados pedagógicos

dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da educação básica - Saeb e do Ideb - relativos às escolas da rede pública municipal. O incentivo à realização de práticas pedagógicas inovadoras, realizadas pelas escolas, que garantam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem é também estratégia para o alcance da meta 7 do PME (2015-2024) de Crato.

Quanto à política de incentivo articulada a mecanismos meritocráticos, o PME (2015-2024) de Crato previu, na 24ª estratégia, para o alcance da meta 7, o estabelecimento da política de incentivo por meio de bonificação às escolas que atingirem um desempenho desejado no Ideb, de modo a valorizar o mérito de todos os profissionais (Crato, 2015), instituindo política de remuneração por desempenho no município. Sobre essa política, Cassettari (2010) alerta que a associação de prêmios ou punições às avaliações pode estimular práticas fraudulentas e outros comportamentos questionáveis como o aumento da produtividade em detrimento da qualidade.

A valorização salarial dos professores através da adoção de políticas de pagamento por desempenho apresenta um caráter descontínuo visto que as bonificações ofertadas, tendo como base o alcance de metas, não são incorporadas aos salários. O pagamento do bônus fica atrelado não apenas ao atingimento de metas, mas também à disponibilidade de recursos oriundos dos governos municipais e estaduais, o que evidencia o reduzido impacto da política de incentivo na elevação efetiva dos salários dos docentes e demais trabalhadores da educação (Silva, 2016).

As políticas de incentivos não têm sido eficazes para modificar qualitativamente os resultados das escolas a partir do mecanismo de competição, visto que, a maior parte dos efeitos para as escolas contempladas tem sido conjunturais e não permanente (Correa, 2018).

No que se refere à gestão da educação, o PME (2014-2024), em sua Meta 7, estabelece a garantia da efetivação da gestão democrática, associando-a aos critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas municipais, inclusive com apoio técnico e financeiro da União. Desse modo, repete o hibridismo em sua proposta de gestão ao “misturar” preceitos da gestão democrática a princípios gerenciais, com a proposta de critérios pautados no “mérito” e “desempenho” para a indicação dos gestores escolares.

É possível identificar a presença de medidas de accountability em várias estratégias dos planos de educação dos municípios da Região Metropolitana do Cariri, inclusive, no plano de educação do município do Crato em que se faz presente, de forma articulada, a existência das três dimensões que constituem a accountability educacional: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização. Tal articulação evidencia-se através da criação de políticas de bonificação associadas à divulgação dos resultados nas avaliações externas (Freire, 2020). É possível perceber que o PME (2014-2024) do município do Crato está alinhado ao PNE (2014-2024). O PME (2014-2024) associa a qualidade da educação cratense ao crescimento do Ideb por parte das redes de ensino. Sem considerar os diferentes contextos que incidem no processo educacional, o referido PME também prevê o uso e a ampla divulgação dos resultados da avaliação externa articulados às iniciativas de incentivos monetários destinados aos professores, alunos e gestores. Percebe-se, então, a articulação da política educacional cratense aos princípios de competitividade, individualismo e meritocracia, próprios do gerencialismo. Fato que evidencia uma forte articulação entre a política local, regional e nacional. As políticas educacionais vêm se desenvolvendo tendo como argumento o fortalecimento da gestão por resultados como estratégia para modernizar a gestão pública e a instalação de processos de reforma

educacional pautados por princípios gerenciais e pela implantação de mecanismos de accountability (Silva; Silva; Freire, 2021).

A POLÍTICA DE PREMIAÇÃO/BONIFICAÇÃO NO MUNICÍPIO DO CRATO

As iniciativas de premiação/bonificação com base no desempenho vêm ganhando destaque no cenário educacional, atreladas às iniciativas de avaliação externa e a concessão de prêmios e bônus com base nos resultados previstos, tais iniciativas expressam a presença das políticas de accountability baseadas em princípios da lógica mercantil e que vêm se expandindo no âmbito educacional.

No Brasil, as primeiras iniciativas de premiação/bonificação com base no desempenho das escolas premiavam todos os docentes das instituições escolares que apresentassem maior desempenho nas avaliações externas. Com a centralidade das políticas de avaliação externa em larga escala, no campo educacional, o uso das referidas avaliações tornou-se um parâmetro de aferição e controle da qualidade educacional que, por sua vez, só pode ser aferida via aspectos quantitativos. Vale destacar a atuação do governo federal que foi primordial na implantação dessa lógica de gestão da educação no Brasil e que se difundiu pela maioria dos estados a partir dos anos 2000 (Silva; Silva; Freire, 2022).

No caso do Ceará, foi criado, a partir de 2002, o prêmio educacional Escola do Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade. A iniciativa premiava os professores e funcionários das 50 melhores escolas do estado de acordo com uma iniciativa de avaliação que contemplava avaliação de desempenho dos discentes, do núcleo gestor e considerava os indicadores de aprovação e reprovação (Cassettari, 2010).

Em 2009, também foi criado pelo governo estadual o programa Prêmio Aprender pra Valer, cujo objetivo era premiar as escolas da rede estadual de ensino, mais especificamente, destinado ao quadro funcional das unidades escolares de ensino médio que obtivessem as metas estabelecidas pela avaliação do Spaece (Silva; Silva; Freire, 2022).

Em 2017, o Prêmio Aprender pra Valer foi substituído pelo Programa Foco na Aprendizagem, o objetivo consistia em realizar o pagamento do 14º salário para profissionais das instituições escolares da rede estadual de ensino médio que alcançassem os maiores níveis de desempenho no Spaece (Silva; Silva; Freire, 2022).

De acordo com Cassettari (2010), a partir de 2008, iniciativas passaram a “premiar os professores de acordo com metas estabelecidas pelas Secretarias de Educação com base em indicadores similares ao Ideb - que combinam o desempenho dos alunos em avaliações em larga escala e indicadores do fluxo escolar” (Cassettari, 2010, p.9).

Em consonância com o cenário educacional em âmbito nacional e estadual, a política de bonificação se faz presente, também, no contexto educacional do município do Crato. Em 2013, foi sancionada uma lei de âmbito municipal, Lei nº 2.947, de 13 de novembro de 2013, instituída no primeiro ano do mandato do prefeito Ronaldo Sampaio Gomes de Matos (PMDB). A referida Lei criou o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) destinado aos professores em pleno exercício na rede de ensino municipal do Crato, que ocupem cargos efetivos ou contratados. O objetivo é premiar os professores com uma bonificação financeira tendo como base os resultados dos estudantes nas avaliações externas (Crato, 2013).

De acordo com a lei supracitada, o pagamento do BDE é no valor de R\$ 1000,00 por cada turma, devendo ser calculado considerando a assiduidade do servidor e o desempenho das turmas dos 2º, 5º e 9º

anos no Ideb e no Spaece. O desempenho alcançado pelas respectivas turmas citadas é comparado com a média geral atingida pelo município, pelo estado do Ceará e pelo país na avaliação do IDEB, sendo o pagamento do bônus efetuado em momento posterior à divulgação oficial dos resultados do Ideb. O pagamento é realizado em até duas parcelas, sempre no ano subsequente ao da avaliação (Crato, 2013).

Em 2017, no primeiro mandato do prefeito José Ailton de Sousa Brasil, do Partido Progressista (PP), foi criada a Lei nº 3.253, de 01 de março de 2017, que instituiu a gratificação pela execução de trabalho relevante, técnico ou científico. Assim, no mesmo ano, oito servidores lotados na Secretaria Municipal de Educação do município do Crato foram contemplados com a referida gratificação concedida como reconhecimento pela realização de trabalho relevante relacionado às contribuições, dos servidores supracitados, na elevação dos índices de desempenho dos estudantes da rede de ensino municipal no Spaece, no Saeb e na Prova Brasil. Os valores empregados para o pagamento totalizaram R\$ 5.200,00. Desse total, R\$ 350,00 destinou-se a dois servidores e R\$ 750,00 a seis servidores (Crato, 2017).

Em 2019, o município do Crato criou, através da Lei nº 3.574, de 03 de julho de 2019, o prêmio intitulado EDUCRATO. O prêmio visa estimular a participação e o envolvimento das unidades escolares nas avaliações externas e o crescimento da proficiência das escolas da rede, melhorando o rendimento dos alunos nos resultados do Spaece. De acordo com a lei a concessão do prêmio deve ser anual e serão premiados os alunos que tiverem os melhores resultados na avaliação do Spaece, sendo os alunos do 2º ano premiados de acordo com os seus resultados em Língua Portuguesa e os alunos do 5º e 9º anos de acordo com seus resultados em Língua Portuguesa e Matemática (Crato, 2019a).

Ainda no ano de 2019, Crato regulamentou a Lei nº 3.574 de 03 de julho de 2019, através do Decreto nº 1110001 de 11 de outubro de 2019. O decreto prever que o valor total da premiação englobe o valor máximo de R\$ 400.000,00 a ser destinado aos alunos, professores, professores formadores e gerentes da equipe Mais Paic (Crato, 2019b).

Na primeira edição do prêmio EDUCRATO ocorreu a solenidade de premiação, realizada em outubro de 2019, e contemplou alunos dos 2º, 5º e 9º anos. De acordo com o município as respectivas turmas contribuíram com a elevação dos resultados do Spaece do ano de 2018. Dessa forma, foram premiados 75 alunos que alcançaram os melhores resultados nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. Para os estudantes das turmas do 2º ano foram entregues tablets e aos alunos do 5º e 9º anos foram entregues notebooks (Crato, 2019c).

Para os professores que atuaram lecionando Língua Portuguesa e matemática no ano de 2018, nas turmas dos alunos premiados, foi destinado um valor de R\$ 2.500,00 pago para cada um dos 51 professores contemplados (Crato, 2019c).

Um valor de R\$ 1000,00 foi pago a cada um dos 10 professores formadores da equipe municipal do Mais Paic, que também atuaram em 2018. O núcleo gestor e servidores das unidades escolares que alcançaram os melhores resultados também foram contemplados. O Decreto prevê o pagamento de R\$ 650,00 para um total de 20 servidores que atuaram durante o ano letivo de 2018 nas escolas premiadas, tais como, técnicos administrativos - agente administrativo, auxiliar administrativo, porteiro, auxiliar de serviços gerais, merendeira e cuidador de vida. Também foram contemplados os membros do núcleo gestor, sendo pago um valor de R\$ 1200,00 ao diretor escolar, R\$ 1000,00 para o coordenador escolar e R\$ 800, 00 para secretário escolar (Crato, 2019 c).

O referido Decreto também divulgou a relação dos nomes dos contemplados com a premiação e foi publicado no Diário Oficial do Município do Crato, no dia 11 de outubro de 2019. A relação dos nomes dos contemplados também foi compartilhada nas redes sociais do município e de algumas instituições escolares. Antes da realização das avaliações externas estaduais e nacionais foi realizado aulões preparatórios objetivando estimular os estudantes para as avaliações (Crato, 2019d).

O que se percebe é que os municípios ao buscarem atingir as metas do Ideb e do Spaece instituem o pagamento de bonificação por resultados objetivando elevar o desempenho dos alunos nas avaliações externas municipais, estaduais e nacionais. Crato, através de Lei específica, instituiu premiação/bonificação para professores com base nos resultados dos discentes em avaliações padronizadas (Freire, 2020).

Ao analisarmos o PME do município do Crato, bem como o seu PCCR e as iniciativas de pagamento de premiação/bonificação por desempenho, foi possível perceber a articulação da política educacional do referido município com as dimensões que compõem a accountability educacional, a saber, avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Ademais, as iniciativas de pagamento de bonificação baseadas em resultados podem acarretar na sobrecarga de responsabilidades dos profissionais da educação, especialmente gestores e professores, que se inserem na corrida ao topo para ocupar as melhores posições nos rankings municipais, estaduais e nacionais. É importante dizer que, a preocupação com os resultados das avaliações é válida para se pensar na qualidade educacional, no entanto, as políticas de avaliação não podem considerar apenas o desempenho dos alunos nas avaliações como única variável que incide sobre a qualidade da educação, outras variáveis precisam ser consideradas, dentre elas, a problemática da

diversidade de contextos educacionais, a desigualdade social e consequentemente a escolar, dentre outras.

A política educacional de resultados toma os resultados de forma isolada, dissociados da realidade em que foram produzidos, sendo apresentados como fetiche. São percentuais, médias, índices, indicadores tomados “em si”. Não se discutem as condições objetivas de produção desses resultados pois “é da essência das estratégias dos reformadores velar a materialidade, produzindo sobre ela informações “científicas”, por métodos “científicos”, que, envoltos em números, parecem corresponder à objetividade e explicá-la (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 144).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas apontam para a forte articulação entre as políticas educacionais nacional e municipais. O estudo dos documentos põe em evidência a ênfase nos processos de avaliação, baseados em índices de desempenho, controle de qualidade, responsabilização manifesta em iniciativas de bonificação, presente nas políticas educacionais em nível local e nacional.

As políticas de gestão por resultados da educação no estado do Ceará e, mais especificamente, no município do Crato, têm como parâmetro uma lógica mercantil que agrega a alocação de recursos com base em índices de desempenho escolar, gerando grandes impactos de consequências fortes, ocasionando um processo de responsabilização verticalizada. De acordo com Araújo (2016, p.70), a distribuição de recursos condicionada ao melhor desempenho escolar provoca “a competição entre as escolas, a reorientação das práticas pedagógicas, que se voltam para os testes padronizados, e a preleção de conteúdos curriculares de acordo com as matrizes das avaliações externas”.

De acordo com a investigação realizada, a política educacional do município do Crato encontra-se alinhada à política educacional nacional, fato que ocasiona a implantação de diferentes iniciativas de regulação da educação municipal e indica a lógica homogeneizadora e reguladora das políticas de gestão por resultados da educação no município do Crato. Assim, tanto no âmbito nacional, quanto no municipal, a qualidade almejada para a educação associa-se a crescimento de indicador de desempenho o que evidencia o alinhamento da política educacional aos ditames gerenciais.

A criação de iniciativas de premiação/bonificação no município do Crato atrelada aos resultados das avaliações externas, demarca a presença da gestão por resultados fortemente instituída nas ações da gestão pública municipal em educação.

Diante desse cenário educacional, é necessário a reflexão crítica sobre os desdobramentos das políticas educacionais de avaliação em curso que, envolta na perspectiva neoliberal, revelam-se enquanto fator de prejuízo para o alcance de uma qualidade que seja coerente com um projeto de educação com fins emancipatórios.

A situação educacional do Crato revela o forte caráter indutor que o governo federal exerce sobre os municípios e que por meio de medidas de accountability vem regulando a política educacional municipal tornando-a um reflexo da educação nacional e implantando um “‘regime de colaboração’ sob condicionalidades” (p. 188), em que os municípios aceitam o apoio financeiro em troca da submissão às normas e regras do ente estado (Freitas, 2007).

Dessa forma, fortalecer a crítica à lógica neoliberal que impregna as políticas de avaliação em curso é o compromisso político que deve ser assumido por todos os educadores comprometidos com um projeto de educação dialógica e crítica que favoreça o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas, afetivas e políticas dos estudantes. Um

projeto de educação com finalidades mais abrangentes que contribua para a emancipação social dos sujeitos envolvidos.

Por fim, vale salientar que, esse texto não esgota a discussão da temática da articulação das políticas educacionais, em nível macro e micro, para a regulação da educação. A pesquisa analisou apenas um município do estado do Ceará, fato que evidencia a necessidade de mais estudos que investiguem as consequências dessas políticas por resultados e identifiquem as possibilidades de pontos de estrangulamento da própria política educacional de cunho gerencialista.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. R. O Regime de colaboração do Ceará. **Em Aberto**, v. 19, n. 75, p. 133-137, Brasília, jul. 2002. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2576>. Acesso em: 14 mar. 2022.

ARAÚJO, K. H. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15716> . Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm . Acesso em: 30 maio 2023.

CAMARÃO, V. C.; RAMOS, J. F. P.; ALBURQUERQUE, F. C. A. Política da gestão por resultados na educação cearense (1995-2014). **Praia Vermelha**, v. 25, n.2, Rio de Janeiro, 2015, jul./dez. p. 299-484. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/10160>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CASSETARI, N. **Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos aguiarno Estado de São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/79882/remuneracao-variavel-para-professoresrevisao-da-literatura>. Acesso em: 30 maio 2023.

CEARÁ. **Lei n.º 14.023**, de 17 de dezembro de 2007. Modifica dispositivos da Lei n.º 12.612, de 7 de agosto de 1996, que define critérios para distribuição da parcela de receita do produto e arrecadação do Imposto Sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, pertencente aos municípios e dá outras providências. Disponível em: <http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doepesquisa/sead.do?page=pesquisaAvancada&cmd=10&action>. Acesso em: 06 jun. 2022.

CEARÁ. **Manual de orientações para elaboração, Execução e prestação de contas do plano de aplicação dos recursos financeiros do prêmio Escola Nota Dez**. Fortaleza:CE. 2017. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br> Acesso em: 20 maio 2022.

CORREA, E. V. **Accountability na educação: Impactos do Prêmio Escola Nota Dez no sistema público de ensino do Ceará.** 2018. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/325664439_Accountability_na_Educao_Impactos_do_Premio_Escola_Nota_Dez_no_sistema_publico_de_ensino_do_Ceara . Acesso em: 03 jun. 2022.

COSTA, A. G. **A política educacional cearense no (des)compasso da accountability.** 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em:

<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95869>. Acesso em: 22 out. 2022.

CRATO. **Lei nº. 3.574, de 03 de julho de 2019.** Institui o Prêmio EDUCRATO, no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino do Crato/CE, e adota outras providências. Crato: Câmara Municipal. (2019a). Disponível em: <https://mail.crato.ce.gov.br/diario-oficial/?p=17>. Acesso em: 03 nov. 2023.

CRATO. **Decreto n. 0703001 de 07 de março de 2019.** Dispõe sobre a paralização e reordenamento das Escolas Públicas do Município de Crato e dá outras providências. Crato: Câmara Municipal, 2019.

Disponível em:

https://mail.crato.ce.gov.br/site/conteudo/2/1552681401_1.pdf.

Acesso em: 12 maio 2023.

CRATO. **Educação do Crato realiza Formação para Gestores**, 2022. Disponível em: Educação do Crato realiza formação para gestores. Acesso em: 03 dez. 2022.

CRATO. **Decreto nº 1110001/2019 – GP**, de 11 de outubro de 2019. Regulamenta o Prêmio Educrato. Crato: Câmara Municipal, [2019b]. Disponível em: <https://mail.crato.ce.gov.br/diariooficial/?q=500&permitir=ok>. Acesso em: 03 nov. 2022.

CRATO. **Portaria nº. 2310001/2017 – GP, de 23 de outubro de 2017**. Dispõe sobre gratificação para servidores. Crato: Câmara Municipal. Disponível em: <https://mail.crato.ce.gov.br/diariooficial/?q=500&permitir=ok>. Acesso em: 03 nov. 2022.

CRATO. **Prêmio Educrato**. Prefeitura Municipal do Crato. 2019c. Disponível em: <https://mail.crato.ce.gov.br/diariooficial/?q=500&permitir=ok>. Acesso em: 03 nov. 2022.

CRATO. Secretaria de Educação lança Projeto Educrato premiando alunos e professores da rede. Prefeitura Municipal do Crato. 2019d. Disponível em: <https://mail.crato.ce.gov.br/noticia/2431/> . Acesso em: 03 nov. 2022.

CRATO. **Lei nº. 2.947, de 13 de Novembro de 2013**. Institui Bonificação por Desempenho Educacional - BDE, no âmbito da Secretaria de Educação do Crato/CE, dá outras providências. Crato: Câmara Municipal. Disponível em: <https://www.crato.ce.gov.br/diariooficial/?q=500&permitir=ok>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CRATO. **Lei nº 3.108, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Crato: Câmara Municipal. Disponível em:
<http://cratoprefe.sslblindado.com/documentos/PME>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CRATO. **Lei nº 2.468/2008, de 04 de abril de 2008.** Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para os integrantes do quadro de Magistério da Secretaria de Educação do Município de Crato e dá outras providências. Crato, Câmara Municipal, 2008.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DANTAS, L. M. **Avaliação externa e prática docente:** o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú-CE. 2015. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em:
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12906/1/2015_dis_lm_dantas.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** v. 1, p. 52-71, Campinas, SP: Alínea, 2012.

FREIRE, A. M. S. **Políticas de *accountability* nas redes municipais de ensino do Cariri Cearense:** avaliação externa, prestação de contas e responsabilização de docentes (2007-2019). Dissertação (Mestrado).

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande - PB, 2020.

FREITAS, D. N.T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores e Associados, 2007.

FREITAS, P. F. **Usos das avaliações externas:** concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2014. Acesso em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17112014105953/publico/PAMELA_FELIX_FREITAS_rev.pdf. 03 dez. 2022.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: Dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, v. 42, e249276, Campinas, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/> Acesso em: 10 abr. 2020.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e Responsabilização pelos Resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.1, 127-160, jan.\jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>. Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, A. F. Políticas de *accountability* na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. 2016, 32(2), 509–526. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.59520> . Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, A. F. ; SILVA, L.L.; FREIRE, A. M. S. Políticas de *accountability* na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e09562, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v33.9562>. Acesso em: 30 maio 2023.

VALDEVINO, F. G. **Políticas de Accountability como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014)**. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande - PB, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFCG_90a711c91c5e30096ff993e40c7554c0. Acesso em: 30 abr. 2020.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB: UMA AVALIAÇÃO IMPOSTA

*Renally Vital da Costa
Luciana Leandro da Silva
Carlos Augusto de Medeiros*

O presente capítulo é um recorte da dissertação de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), com o objetivo de analisar desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) no trabalho das docentes da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB. Especificamente, objetiva apresentar como o Sama foi instituído na rede municipal de ensino, além de analisar a compreensão das docentes acerca de como esse instrumento de avaliação ocasionou desdobramentos na escola e, conseqüentemente, no trabalho das professoras.

Foram escolhidas quatro escolas, duas apontadas como as que apresentavam melhor desempenho e outras duas que apresentavam um desempenho baixo no Sama, o que correspondia também às instituições com maior e menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) entre as escolas na rede.

A pesquisa contou com a participação de sete docentes que atuavam no 5º ano do ensino fundamental e que vivenciaram a aplicação do Sama nos anos de 2018 e 2019, além de uma entrevista realizada com a gerente de avaliação, para compreender como se deu a institucionalização do Sama na rede e as suas intencionalidades. As

entrevistas foram realizadas com as professoras, tendo por objetivo compreender os desdobramentos do Sama no trabalho docente.

Metodologicamente, a pesquisa reflete o esforço de investigação qualitativa, com aporte na revisão crítica da literatura disponível, bem como nos dispositivos legais, pertinentes ao estudo, no contexto da política de avaliação instituída no município de Campina Grande/PB.

O texto encontra-se estruturado em três seções: inicialmente, faz-se uma apresentação e análise do Sama em Campina Grande-PB, evidenciando o engendramento da avaliação como mecanismo de controle da ação docente, na forma de estratégias de melhoria da qualidade de educação. Esse percurso revela o controle da Seduc/CG sobre as professoras, desde a institucionalização da matriz de referência ao “alinhamento” da ação, com vistas ao sucesso nos resultados da avaliação. Em seguida, apresenta a análise das entrevistas, emergindo como central a consideração quanto à falta de participação direta das professoras no sistema de avaliação. Esse controle amplo das ações docentes demonstra parte do alcance da estratégia avaliativa. Por fim, tecem-se algumas conclusões sobre o estudo.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM DE CAMPINA GRANDE (PB)

O Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) é um instrumento de avaliação de âmbito municipal, que tem como base legal o Plano Municipal de Educação – PME (2015-2010), Lei nº. 6.050/2014, que estabelece, como uma das estratégias da meta 5 – Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental:

[...] 5.3: Criar e instituir no âmbito municipal instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas públicas [...], que trabalham com alfabetização de crianças, usando os resultados para aferir e implementar práticas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental; e 5.4. Contribuir com as escolas para que possam promover avaliações internas utilizando parâmetros da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA no final do Ciclo de Alfabetização, bem como, colaborar com a União na realização dessas avaliações (Campina Grande, 2015, p. 17).

Estabelece, ainda, os resultados do Ideb como uma das estratégias para alcançar a qualidade da educação no município, o que está em consonância com o PNE. Entre as estratégias dessa meta:

7.2. Garantir a realização do processo de avaliação externa semestral nas unidades educacionais da educação básica, na rede pública municipal, nos dois primeiros anos de vigência do plano; e bimestral a partir do terceiro ano;

7.3 Estimular a implementação de um sistema de avaliação interno nas unidades educacionais na rede pública municipal, para diagnosticar o desempenho dos alunos no ensino fundamental, considerando os direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento, de modo que pelo menos 70% destes alunos e alunas tenham alcançado o nível suficiente de aprendizagem e 50%, pelo menos, o nível desejado, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Educacional;

7.4 Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do Ensino Fundamental de forma a inserir o ensino de ciências nos

exames aplicados nos anos iniciais e finais, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas; (Campina Grande, 2015, p. 19).

Conforme o exposto, a Seduc/CG, por meio do PME³³, indica as metas a serem alcançadas na rede municipal de ensino e permite que, além das metas, estratégias devem ser colocadas em prática. Com base nessas metas, a Seduc/CG defende o instrumento de avaliação e monitoramento nas escolas públicas como uma das metas a serem alcançadas pela rede, visando à melhoria do ensino.

Além disso, identificamos na estratégia 5.4, do PME, a preocupação em fazer com que as escolas assumam o compromisso de utilizar os parâmetros do Saeb em suas avaliações internas.

Tendo em vista que a Seduc/CG tem, por força de lei (no PME), diagnosticar o desempenho dos alunos no ensino fundamental, pautados nos direitos e objetivos da aprendizagem do aluno, o Sama foi criado. Além disso, seu aprimoramento contínuo, com vistas à qualidade do ensino fundamental, também estava previsto.

De acordo com a entrevista realizada com a Gerente de Avaliação Educacional da Seduc/CG, o documento que iria dispor³⁴ acerca dos objetivos, finalidades, prioridades e critérios elencados para participação de escolas, estaria em fase de construção e, mesmo sabendo das dificuldades encontradas por não ter o regulamento, o Sama estaria acontecendo, naquele momento, de maneira “informal”,

³³ Os estudos realizados no município e a análise do PME (2015-2025) permitem afirmar a lógica da qualidade da escola, pautada nos princípios da concorrência entre instituições e docentes. As avaliações estão sendo intensificadas no contexto nacional, o que tem gerado influência na rede municipal de ensino campinense. O Pisa tem um papel importante nesse processo, à medida que esse instrumento de avaliação estimula a mobilização local, para que os municípios incorporem políticas internacionais (Oliveira, 2018).

³⁴ Referimo-nos ao período de realização da pesquisa (2018 - 2019).

até que a resolução estivesse aprovada no Conselho Municipal de Educação (CME).

No estudo, identificamos que agentes externos às escolas (duas formadoras de língua portuguesa e duas formadoras da área de matemática)³⁵ faziam parte da definição da matriz de referência, elaboração das provas e processo de escolha dos anos avaliados (1º ao 9º). Os resultados se pautavam no grau de qualidade das escolas e do ensino.

A matriz de referência do Sama, elaborada em 2018, pela comissão constituída no âmbito da Seduc/CG (gerente de avaliação, formadoras de português e de matemática e técnicos da rede), discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados, dentro das áreas de língua portuguesa e de matemática, com foco na resolução de problemas. Sua finalidade é orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação. Segundo o documento,

a avaliação no Sistema Municipal de Ensino não se restringe ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, deve subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo (Campina Grande, 2018, p. 1).

Desse modo, podemos afirmar que o Sama é um sistema que se utiliza de instrumentos para monitorar o desempenho dos estudantes e, por conseguinte, dos docentes. Com isso, evidencia-se a intencionalidade de interferir diretamente no trabalho docente,

³⁵ As formadoras eram professoras efetivas no município, mas atuavam na Seduc/CG nas áreas de português e matemática.

estimulando que estes revejam e reajustem sua prática, reconhecendo o que seria mais adequado ao processo de aprendizagem.

O Sama “tem como referência o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências para cada ano e etapa de ensino, no âmbito da garantia do direito de aprender dos alunos, no Ensino Fundamental” (Campina Grande, 2018, p. 1), como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e compreende três dimensões básicas: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; e avaliação de redes de Educação Básica.

Assim, segundo o documento, “essas três dimensões são pertinentes, pois estabelecem o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa” (Campina Grande, 2018, p. 1).

No dispositivo, está previsto que

A avaliação da aprendizagem deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento do aluno, com o caráter formativo, considerando o processo de aprendizagem nos aspectos qualitativo, quantitativo e classificatório. É preciso adotar uma estratégia de progressão individual e contínua, que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento humano, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar (Campina Grande, 2018, p. 1).

A avaliação da aprendizagem, segundo tal documento, serve para acompanhar o desenvolvimento do aluno em suas etapas de escolarização e tem, sobretudo, caráter formativo. Esse acompanhamento não dispensa que os aspectos quantitativos e classificatórios sejam realizados, preservando a formação escolar do aluno.

Segundo a matriz de referência, no primeiro momento, o sistema de avaliação se constituiu como uma avaliação diagnóstica, que tinha como objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos e identificar os descritores³⁶, habilidades e conhecimentos que os alunos dominavam e quais necessitariam ser dominados.

De acordo com esse documento, o sistema de avaliação busca

elaborar instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas municipais; aplicar, tabular e analisar os dados das avaliações externas; analisar os resultados do desempenho dos alunos do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, para o acompanhamento pedagógico nas Unidades Educacionais e na Formação Continuada e trabalhar com os dados das avaliações diagnósticas externas (Campina Grande, 2018, p. 2).

Isso corrobora com o que havia sido afirmado pelas professoras entrevistadas. Os dados da avaliação do Sama eram tabulados e entregues às escolas, para que as professoras trabalhassem “em cima” das dificuldades que os alunos apresentavam nos descritores, que já estavam estabelecidos *a priori* e que também estavam em consonância com os descritores da prova Saeb.

Os resultados dos alunos eram acompanhados através de planilhas pedagógicas pela Seduc/CG, as quais eram disponibilizadas às docentes, para que estas pudessem alinhar os seus planejamentos e buscar melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações.

³⁶ O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação (Seduc, 2018, p. 14).

De acordo com o documento, o Sama deveria ser realizado periodicamente pela Seduc/CG, englobando todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Ao longo da pesquisa, identificou-se que o Sama não atingia todas as séries que estavam previstas na matriz de referência.

Observou-se que a Seduc/CG estava concentrando seus esforços em avaliar os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ou seja, alunos do 4º e 8º anos em 2018 e do 5º e 9º ano em 2019, o que demonstra a preocupação com o acompanhamento dos alunos que seriam submetidos à Prova Saeb (antiga Prova Brasil) no ano de 2019. Isso também foi apontado por uma das professoras entrevistadas:

Veja bem, o Sama é uma prova, né!? Eu chamo prova, porque tudo o que avalia para mim é prova, certo? Ela é feita assim que iniciam as aulas nós temos uma, no mês de abril mais ou menos, se eu não me engano, e outra que foi aplicada agora em setembro, certo? Então, assim... é, essa prova... Esse simulado, né?! Eu chamo simulado, não chamo nem prova. Este simulado contém todos os descritores dos 5º anos, tanto de português quanto de matemática. Na realidade, eu imagino que seja até uma prévia da prova do Saeb (EAP1³⁷, grifo nosso, 2019).

Em entrevista, uma das professoras, cuja escola possuía um dos Ideb mais altos da rede municipal de ensino, afirmou que existia o acompanhamento dos alunos por parte da escola. A preocupação das professoras na escola, em reuniões coletivas, segundo ela, se resumia em verificar se os alunos haviam acertado as questões do Sama, no que se refere a descritores que estavam previstos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

³⁷ Escola A – Professora 1.

A gerente de avaliação educacional do município informou que o Sama passaria por constantes mudanças, de modo que os critérios para elencar e avaliar turmas e escolas eram pensados no âmbito da Seduc/CG, levando em consideração as necessidades das escolas. Para ela, a ideia era obter um panorama geral de como se encontram os alunos matriculados em determinadas séries, especialmente os alunos que estavam no ano de realização da Prova Brasil.

A gerente se referia ao caráter diagnóstico da avaliação, que, segundo a matriz de referência, permite

avaliar o desempenho dos alunos progressivamente no Ensino Fundamental, observando as habilidades/descriptores/objetivos e direitos de aprendizagem; diagnosticar o desempenho dos alunos para que o professor reorganize seu planejamento em função das necessidades observadas; verificar as habilidades e deficiências dos alunos e interferir positivamente no processo de escolarização na garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos (Campina Grande, 2018, p. 2).

Durante as entrevistas, as professoras enfatizaram a dificuldade em interferir positivamente no processo de escolarização de todos os alunos, dificultando a realização de um trabalho mais sistematizado com cada um.

De acordo com a matriz do Sama, o instrumento de avaliação está organizado da seguinte forma: a presença do texto; os descritores, reunidos em seis tópicos, que apresentam as habilidades de leitura a serem avaliadas e as estratégias de perguntas que compõem o denominado item de leitura. Um item de Língua Portuguesa de 4º ano/5º ano é composto por um texto, por um enunciado e quatro alternativas, uma das quais é o gabarito, ou resposta correta, e as

demais são chamadas de distratores³⁸, ou respostas erradas. Os descritores indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas.

Segundo a gerente de avaliação, o instrumento estava em processo de aperfeiçoamento pela equipe técnica da rede, que era composta por uma comissão, no âmbito da Seduc/CG, responsável pelas ações de formação de professores e pela elaboração das provas do Sama.

Com relação ao 5º ano, os resultados das avaliações eram apresentados em planilhas chamadas de “devolutiva ou planilha pedagógica”, que eram entregues aos professores, para que eles observassem os alunos “mais de perto” e também, para que a Seduc/CG pudesse acompanhar o desempenho dos estudantes. A planilha pedagógica compreendia os resultados dos estudantes em português e matemática (10 questões em cada área). A avaliação não contava com produção textual, diferente dos demais anos avaliados.

Ao receberem a Planilha Pedagógica, esperava-se que as professoras “alinhassem” o planejamento e focassem nas habilidades em que os alunos apresentassem um baixo desempenho.

Na planilha com os resultados, identificava-se o nome da escola, da professora e dos alunos, com o número das questões e com o código dos descritores, o percentual de “erros” e “acertos” de cada aluno e a quantidade de alunos que havia faltado no dia da realização da prova.

Pode-se inferir que a referência pessoal ao professor/a e ao gestor/a é uma forma de fazer com que se sintam ainda mais responsáveis pelos resultados, interpelando e responsabilizando, de forma individual, os sujeitos envolvidos no processo, sem considerar

³⁸ Os distratores devem ser plausíveis, ou seja, devem ser respostas que apresentem semelhanças com a resposta correta, mas que não sejam o gabarito.

outros elementos contextuais que afetam a aprendizagem dos estudantes.

UMA AVALIAÇÃO IMPOSTA?

Por meio da análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, observou-se que o Sama não contou com a participação direta dos sujeitos que estavam no “chão da escola”, ligados diretamente ao processo de ensino-aprendizagem. Ao questionar as professoras sobre como o Sama foi apresentado a elas, identificamos que este foi instituído de forma impositiva e pouco democrática, como podemos observar nas falas abaixo (grifos nossos):

Na realidade, **ele não foi apresentado** [...] Ah! vai vir uma prova que a secretaria de educação vai mandar, pra que os alunos possam fazer e depois vai ser avaliado lá e vocês vão ver como é que está o nível dos meninos. Foi isso aí que foi dito, não foi apresentado [...] **Foi chegando, Chegou!** (EAP1, 2019).

O Sama, na verdade, a gente passa o ano inteiro tendo formação, onde a gente trabalha os descritores que são exigidos pela Saeb. E também pelo Sama. E aí, **nessas formações que nós temos voltadas para a Saeb e para a Sama, foi nos apresentado** de uma forma bem minuciosa (EAP2, 2019).

A mim nunca foi apresentado de fato, nunca foi conversado, nunca foi explicado: *Olha, o Sama é isso!* Se foi, eu faltei esse dia, né? (ECP5, 2019).

[...] **Já foi justamente dizendo** que era esta prova que **eles iam fazer**. Então, eu fui já logo sendo preparada (EDP6, 2019).

Não teve. Chegaram aqui, disseram que vai ter a prova do Sama, que é esse sistema de avaliação, pronto! (EDP7, 2019).

Com base nas falas, podemos afirmar que a maior parte das professoras entrevistadas não participou da construção do Sama e que esse instrumento de avaliação foi sendo imposto nas escolas e no trabalho das docentes. Apenas uma professora afirmou que conhecia o Sama desde que havia chegado à rede e que este foi apresentado de forma minuciosa.

Todas as professoras entrevistadas afirmaram que não participaram da elaboração da prova, da aplicação e do processo de correção destas, tampouco foram consultadas acerca da melhor data para que a avaliação ocorresse. A não participação das professoras no processo de elaboração, aplicação e recebimento dos resultados nos remete às análises de Cunha, Barbosa e Fernandes (2015, p. 389), pois, quando os professores não se constituem como sujeitos participantes da elaboração da prova, “fere as perspectivas democráticas de avaliação como emancipação e condição para o desenvolvimento da escola”.

Com relação ainda à participação na elaboração da prova, de acordo com uma entrevistada da Escola A, as professoras do 5º ano dessa escola foram convidadas eventualmente, no ano de 2018, para participarem da elaboração das provas do 4º ano, mas não do 5º ano, onde exercem sua profissão. E é nessa situação que a entrevistada admitiu se sentir apreensiva e invadida, pois não sabia as intencionalidades do Sama e o que o instrumento estava avaliando.

Outra professora da mesma escola não questionou a não participação dela na construção da prova, porque fazia a seguinte leitura:

Eu acho que a gente elaborando, isso vai dar uma diferença na participação das crianças na nota. Podem imaginar que a gente possa passar para as crianças questões que foram elaboradas por nós. Eu acredito que é mais ou menos por aí, mas nunca questionei, não (EAP2, 2019).

Essa visão da professora aponta para a desconfiança da Secretaria de Educação no que se refere à seriedade do trabalho das professoras, algo que está presente, de modo geral, nas políticas de avaliação externa e que é uma característica do gerencialismo. Isso, certamente, contribui para a desmoralização do trabalho docente.

Para Freitas (2014), a avaliação deve ser pensada em uma perspectiva democrática na escola, com “centralidade no processo de organização pedagógica da sala de aula e da escola” (Freitas, 2014, p. 1088, grifo do autor) e como uma proposta que busque contribuir com a melhoria educacional. Na contramão dessa afirmação, observamos em Campina Grande/PB a adoção de mecanismos avaliativos, elaborados externamente e executados nas escolas públicas, com a preocupação quase exclusiva nos resultados. Mesmo tratando-se de um instrumento próprio de avaliação elaborado pelo município, este foi criado e conduzido sem estabelecer um diálogo efetivo com a comunidade educacional.

Para a professora da Escola D, o Sama era um instrumento avaliativo utilizado para poder identificar falhas em sua própria prática docente. Porém, o instrumento necessitava ser melhorado, e uma das estratégias para a sua melhoria seria contar com a participação dos professores no processo de elaboração. A professora fez a seguinte afirmação:

Ele [o Sama] poderia melhorar, talvez, no sentido de que o professor pudesse participar da elaboração dessas provas. Seria importante a participação do professor, porque o professor já não vai tá na sala, mas, pelo menos, ele ter acesso a essa prova antes. Porque aí, eu acho que teria uma preparação maior, né?! Porque aí, você colocaria as questões de acordo com o que você vem trabalhando, de acordo com nível da turma (EDP7, 2019).

Para ela, a participação dos professores na elaboração permitiria que o nível dos alunos e o contexto em que estão inseridos fossem considerados, fazendo com que os resultados pudessem ser mais próximos da realidade das instituições.

Outra professora que atuava nessa escola se incomodou com a padronização dos alunos a partir das provas em larga escala, com metas a serem perseguidas e que não consideravam o desenvolvimento dos alunos, da turma e a realidade em que estavam inseridos. E é nessa lógica que as professoras eram responsabilizadas pelos seus resultados e, ainda, mantidas sob controle das autoridades locais.

Vale ressaltar que as professoras demonstraram ter um posicionamento crítico e propositivo frente a essa política. As professoras ressaltaram que o Sama precisava ser avaliado e que elas se viam enquanto sujeitos ativos desse processo.

As professoras não aplicavam a prova, pois a aplicação ficava a cargo dos técnicos das escolas e da própria Seduc/CG, semelhante a prova Saeb. Conforme as falas das entrevistadas, “Não são a gente, não, é o pessoal de fora; às vezes, vem alguém da Secretaria” (EAP1, 2019); “Também tem uma pessoa que trabalha no Projeto Lemann, que está aqui conosco, a coordenadora do Lemann [...] esse ano ela aplicou” (EAP2, 2019).

De acordo com essa mesma docente, a “coordenadora da Fundação Lemann”³⁹ realizava as aplicações da prova do Sama e levava o resultado para a escola de forma sistematizada. Em reunião, orientava os professores no que precisariam trabalhar, planejando estratégias a serem cumpridas durante o ano letivo, objetivando alcançar metas pré-estabelecidas pela Seduc/CG.

De acordo com os depoimentos das professoras, podemos afirmar que a presença desse grupo empresarial assegurava o controle do trabalho docente nessa escola, interferindo no currículo e na forma como as professoras deveriam ensinar e isso era considerado pelas professoras entrevistadas como uma “grande ajuda”. Essa questão pode estar relacionada às condições e à sobrecarga de trabalho, elementos que fazem com que muitas professoras aceitem mais facilmente essas “ajudas externas”.

Outra professora considerava que o fato de ter uma pessoa de fora, aplicando a prova, afetava o comportamento dos alunos, pois ela percebia o nervosismo dos alunos, ao serem avaliados por alguém alheio ao cotidiano da escola e da sala de aula, o que interferia no resultado.

Por meio das entrevistas, pudemos identificar que a prova do Sama tem se centrado nos mesmos descritores, considerados na prova Saeb. Dessa forma, a política de avaliação instituída no município trata as docentes como meras executoras, as quais sequer aplicam a prova, mas apenas seguem o que é indicado pela Seduc/CG, tendo que adequar seus planejamentos de acordo com o que é cobrado nos testes.

As professoras também não tinham conhecimento dos conteúdos, nem das questões de forma prévia, porém, elas inferiam que os conteúdos do Sama estavam de acordo com o Saeb, tanto no que diz

³⁹ De acordo com a Seduc/CG, a coordenadora da Fundação Lemann não compõe o quadro de funcionários da Seduc. A citada “coordenadora”, de acordo com a secretária, é uma funcionária do Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP), que realizou formações acerca da Fundação Lemann em escolas da rede.

respeito aos descritores, quanto também com relação aos simulados que eram aplicados dentro das disciplinas de Português e Matemática, como ilustram os seguintes depoimentos:

É porque são conteúdos... a gente trabalha todos os conteúdos. Certo? O ano inteiro. Só que, assim, a intensidade maior, ela foca exatamente no português e na parte de matemática, que é o que cai no Sama e também na própria Prova Brasil, né?! No Saeb (EAP1, 2019).

A única coisa que a gente tem conhecimento é que a gente deve trabalhar os descritores. No caso, em português, nós temos que trabalhar 15 descritores. Então, a gente vem trabalhando todo o ano. Então, a gente se prepara, porque a gente sabe que vai cair esses descritores, mas os conteúdos, não! A gente não recebe nada, mas, aí, como a gente vai dando os descritores, aí fica bem mais fácil pra eles dominarem, né?! (EAP2, 2019).

Só pelas provas anteriores que a gente sabe... pelos simulados do Sama (EAP3, 2019).

A gente, assim, tem as formações paralelas que a Seduc dá. Que ela já coloca como, porque a gente tem uma carga horária que a gente tem que vencer essas formações. Então, o foco da secretaria, ela vai colocando essas formações voltadas pra os conteúdos mais focados pra o Sama e para o Saeb (EBP4, 2019).

Dessa forma, entende-se que o Sama repete a lógica do Saeb, sem trazer maiores novidades. As falas revelam que as escolas estão “caindo” nos discursos e lógicas reducionistas, avessas ao diálogo e à reflexão do cotidiano dos espaços escolares. A reflexão sobre a “vida”

do aluno ficou do lado de fora da escola, parece que dentro da escola só cabe o aluno padrão, que acompanha o ritmo e consegue avançar, tendo um bom desempenho no teste. O currículo que está sendo imposto reduz o ensino e o trabalho docente ao simples ato de preparar para a prova, sem necessariamente abrir espaço para que os alunos reflitam e atuem sobre a realidade que vivenciam.

Nesse sentido, constatamos que ocorre em Campina Grande/PB um movimento similar ao que apontam vários estudos na área: as escolas se esforçam para atender as exigências das avaliações externas, treinando e mobilizando seus estudantes para tirarem bons resultados nos testes. As escolas participantes do estudo, sobretudo as que possuíam um alto Ideb, aceitavam seguir essa lógica ao “pé da letra”, especialmente na Escola A, onde as professoras do 5º ano criaram “aulões” e “intensivão”, que eram momentos em que os alunos respondiam a simulados como se estivessem realizando um vestibular. Nessa perspectiva, a avaliação induzia e ampliava o clima de competição entre todos no ambiente escolar.

Uma das professoras da Escola D, cujo Ideb era um dos mais baixos entre as escolas da rede municipal de ensino, afirmou que a Seduc/CG investia em formações e que esses encontros formativos eram focados em conteúdos do Sama e da prova Saeb. A professora afirmou que tinha contato com os conteúdos das provas, por meio dos simulados que a gestão da escola disponibilizava para serem trabalhados com a turma durante o ano letivo:

Por mês, eles estavam mandando cerca de 50 modelos de simulados. Então, a gente tinha que trabalhar dois modelos daquele por semana. Então, a gente passava duas semanas trabalhando aqueles conteúdos do simulado. Não podia fugir fora isso, não (EDP6, 2019).

No estudo, as professoras da Escola D apresentaram certo grau de resistência às provas do Sama, pois afirmavam que, além de o instrumento não avaliar de fato os estudantes, este apresentava-se com problemas na elaboração das questões e inadequação do nível da prova à turma. Para uma das professoras, o Sama era como um vestibular, “Até porque a prova já vem de lá, né? A gente não vê prova, não! Quando chega já vem tudo lacradinha, é igual a vestibular. O professor não tem acesso à prova, não” (EDP7, 2019).

Assim como o Saeb, o Sama, por seu caráter padronizado e por ter sua formulação alheia e distante da realidade de cada escola, impõe formas mecânicas de ensinar, pautadas em apenas duas disciplinas (português e matemática), estimulando e valorizando quase sempre aquelas competências consideradas úteis para a inserção no mercado de trabalho, tornando ainda mais fragmentada e reduzida à formação do ser humano.

As professoras das Escolas B, C e D acreditavam na importância do Sama para se obter um panorama do nível dos alunos na rede municipal de ensino, porém, enfatizavam a necessidade da participação das professoras no processo de elaboração e aprimoramento do instrumento, considerando não apenas questões fechadas e conteúdos relacionados apenas às disciplinas de português e matemática. Para uma professora da escola D,

O Sama é um trabalho bom? É! Só que ele deveria modificar um pouquinho. Tanto questões abertas, como questões fechadas. Botar a criança para pensar, raciocinar. Botar os conteúdos adequados e não só português e matemática. A pessoa não vai só viver com o português e matemática. Eu fiz um trabalho aqui com eles sobre a cultura nordestina e a cultura de Campina Grande. Tinha deles que não sabia nem quem era Jackson do Pandeiro. Tem deles que não sabia nem onde era o museu. Quer dizer, a cultura

deles, eles não sabiam! A cultura do bairro, eles não sabiam, porque focou tanto no Sama, se preocupou tanto com o Sama que os conteúdos essenciais para eles também passou despercebido, infelizmente! (EDP6, 2019).

A professora que atuava na Escola B também assumia uma postura crítica; segundo ela, os alunos não precisavam apenas dos simulados, pois precisavam ser formados em sua integralidade, mesmo que o ano letivo demandasse o foco no Saeb e no Sama. Em suas palavras:

Esse ano eu posso dizer que está intenso, por quê? Porque a gente além de ter o Sama, a gente tem o Saeb. Então, uma tá atrelada a outra. Então, eu, enquanto professora, eu foco muito. Eu vejo assim, não é pra fazer com que os alunos aprendam durante os bimestres, a partir do primeiro bimestre, que os alunos... eu coloco muito aqui. Não vamos focar só no Sama e no Saeb. Eu entendo que o aluno tem que ter na integralidade deles. Ele tem que aprender esses conteúdos, independente da prova do Sama e do Saeb (EBP4, 2019).

A professora ainda complementou, dizendo que se preocupava em formar o aluno para a vida futura e, por isso, não costumava mudar o seu plano semanal, mas intercalar os simulados do Sama com o que estava previsto como conteúdo para a turma. Segundo ela,

Na semana que antecede a prova, é bem flexível, porque depende do que eu venho dando em geografia, ciências e história, se eu conseguir em ciências [...] se eu vê que por exemplo, a prova está marcada para quinta-feira, mas se eu venho seguindo meu planejamento, eu intercalo. Eu

faço meu primeiro horário de língua portuguesa, intercalo com história no segundo horário, eu faço matemática e ciências, né?! (EBP4, 2019).

O Sama não se constitui em uma avaliação cotidiana e habitual, pois, segundo Luckesi (2018), vai apontar como uma avaliação que não permite que o docente faça escolhas durante o dia a dia, para solucionar as necessidades imediatas individuais e coletivas. Não permite que as professoras encontrem soluções de forma intencional e metodológica para os impasses que se defrontam diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo nosso esforço consistiu em analisar as políticas de avaliação externa da educação básica, implantadas no Brasil, focando, notadamente, na sua tradução no Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama), em Campina Grande/PB. De caráter qualitativo, a investigação buscou ouvir professoras de diferentes escolas, gestores e especialistas municipais acerca da implantação do Sama.

De origem estadunidense, as políticas de avaliação externa chegaram ao país por volta dos anos 1980. Ganharam forte impulso nos anos 1990 e continuaram impulsionadas até os anos mais recentes. Fundadas na meritocracia e no gerencialismo, determinação técnica, concepção de aprendizagem medida em testes padronizados, dentre outros, tudo isso resultou no forte controle da força de trabalho na escola.

O Sama – instrumento desdobrado pela lógica das políticas de avaliação externa no município de Campina Grande/PB – foi institucionalizado com objetivos, finalidades, prioridades, critérios e outros definidos sem a efetiva participação da comunidade escolar, sendo aplicada principalmente aos alunos do 4º, 5º e 9º anos,

evidenciando o caráter preparatório para o exame federal (prova Saeb).

Quanto à participação direta das professoras de sala de aula, em partes ou no todo, da concepção à implantação do Sama, constatou-se que não apenas inexistiu, como ainda servia de instrumento de controle da atividade docente. Assim, nessa política de “avaliação imposta” a Seduc/CG toma por base o Saeb e, exclusivamente, a importância dos resultados de seus estudantes.

As perspectivas democráticas, com vistas à emancipação de sujeitos e desenvolvimento de escolas não são alvo da atenção do município. Tudo isso tem servido para regular e restringir a autonomia do trabalho das professoras da rede municipal de ensino, de modo que muitas delas se autorresponsabilizam pelos resultados. Ainda assim, algumas professoras problematizam tal realidade, não aceitando de forma passiva e demonstram ter um posicionamento crítico e propositivo frente a essa política.

A semelhança com o Saeb não é coincidência, é política institucional. A presença do setor privado como responsável pela aplicação das provas do Sama fere não apenas a competência docente, mas também a competência do Estado para com o direito à educação brasileira. O controle sobre os resultados da avaliação remete à atividade docente a acertos e erros no conteúdo prescritivo, ao qual toda a rede municipal se submete.

Toda essa pressão sobre a atividade docente acaba, por fim, por reduzir currículos à matriz de referência da avaliação, bem como coloca o processo de ensino-aprendizado à prova.

Nesse contexto, questionamos que direitos de aprendizagem a Seduc/CG objetiva garantir. O direito de aprender é, de fato, para todos? Por qual motivo os gestores da rede municipal de ensino não confiam nas docentes? Entende-se que isso está ligado a um processo mais amplo de aumento da desconfiança da sociedade no trabalho que

as/os professoras/es realizam, algo que passa pelas tentativas de desprofissionalização e de desqualificação da docência. Tal processo está intimamente relacionado ao avanço do neoconservadorismo no Brasil e no mundo, bem como às tentativas de retirar das mãos dos docentes e da comunidade o controle da escola e a possibilidade de que estes definam as prioridades da educação. Tudo isso está em consonância com os ajustes neoliberais, os quais contam com ampla adesão da Seduc/CG.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CAMPINA GRANDE. **Matriz de referência do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama)**. Campina Grande: Seduc, 2018.

CAMPINA GRANDE. Lei nº 6.050, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (2015-2025) e dá outras providências. **Semanário Oficial**, nº 2.420. Campina Grande: Câmara Municipal, 2015.

CUNHA, R. C. O. B; BARBOSA. A.; FERNANDES, M. J. S. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, maio/ago. 2015.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p.1085-1114, out./dez. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cartilha Saeb (2019)**. Brasília: Inep, 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB**: análise do Programa Gestão para a Aprendizagem da Fundação Lemann. 15 out. 2018. 119 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE), instituído pela Lei n°. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

SETOR EMPRESARIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: (RE) CONFIGURAÇÕES DOS LIMITES (2014-2023)

Josineide Maria de Oliveira
Andréia Ferreira da Silva

O capítulo apresenta resultados de pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFPG), que teve como objeto de estudo a atuação do setor empresarial na educação básica pública brasileira, com destaque para o exame do Instituto Natura⁴⁰. Como recorte da dissertação, o presente texto analisa o processo de regulamentação que, vem possibilitando uma interferência mais incisiva do setor empresarial na definição das políticas públicas na educação brasileira, refletindo, ainda, acerca de uma nova estratégia do setor empresarial para consolidar e ampliar sua presença nas decisões da classe dirigente.

Fundamentado no materialismo histórico dialético, como caminho epistêmico, o texto buscou analisar as contradições que envolvem a relação entre o público e o privado na construção e implementação de políticas públicas educativas no Brasil. As categorias de análise foram contradição, totalidade e hegemonia, as quais serviram de lentes e possibilitaram ultrapassar a aparência do fenômeno e a compreensão das contradições que constituem a

⁴⁰ Dissertação intitulada “A atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira: um estudo da iniciativa parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc) (2019-2022)”.

realidade social, entendendo-a como um processo histórico, resultante das relações constitutivas da sociedade capitalista.

Buscar o entendimento do objeto da pesquisa pelo ângulo da totalidade, da contradição e hegemonia nos permitiu compreender nexos e determinações que expressam os interesses de classe que constituem a relação entre o setor público e privado no estágio atual de desenvolvimento do capitalismo. É preciso, contudo, compreender que a realidade enquanto totalidade não é conhecível de imediato, ela coincide “entre a caótica representação do todo e a rica multiplicidade das determinações e relações” (Kosik, 1969, p. 30).

O texto é resultado de revisão bibliográfica e da análise de documentos: a primeira está apoiada em autores com vasto conhecimento acadêmico, no campo educacional, que auxiliam na compreensão da realidade social e nas reflexões a respeito do objeto de estudo; a segunda constituiu na análise de leis federais e estaduais que regulamentam a relação entre a esfera pública e a privada na educação básica brasileira.

Segundo orientações de Evangelista (2012), esse tipo de investigação possibilita a aproximação da realidade e a superação da aparência. É importante compreender que os documentos derivam de determinações históricas, que necessitam ser entendidas no movimento da pesquisa. Logo, é preciso que o pesquisador assuma uma posição ativa, que lhe permita encontrar o sentido dos documentos, construindo conhecimentos.

Constatou-se que, a partir de 2016, o setor empresarial, aqui entendido como uma fração da classe⁴¹ empresarial, vem por meio de

⁴¹ Embora alguns discursos defendam que o conceito de classes tenha perdido a capacidade de explicar as relações sociais ocorridas no mundo contemporâneo, Martins (2015) considera que este conceito é central para as análises das tensões e definições sobre a configuração da relação trabalho-educação. Pautado na perspectiva marxista, o conceito de classe contribui para analisar a heterogeneidade da classe empresarial bem como sua particularidade, além de permitir a análise das mudanças em seu projeto. “[...] o conceito de classes possibilita o

seus institutos e fundações ampliando sua influência nas pautas educacionais do país mediante relação direta com os governos municipais, estaduais e federal para a condução de políticas educacionais. Esta fração de classe vem por meio de novos mecanismos políticos-ideológicos e pedagógicos levando a termo seu projeto de privatização da educação, com o propósito de fortalecer um modelo de gestão privado das redes públicas de ensino do país.

O texto está organizado em três seções, além da presente introdução. Na primeira apresentamos o processo de regulamentação do setor empresarial para atuar de forma incisiva na educação básica pública brasileira, refletindo acerca das novas configurações jurídicas que orientam as Organizações Sociais (OS) ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) no âmbito público. Situamos o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (Brasil, 2014) como instrumento jurídico que regulamenta as parcerias firmadas entre os Estados e as entidades do terceiro setor. Na segunda seção apresentamos a iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc), desenvolvido pelo Instituto Natura e Fundação Lemann, compreendida como exemplo da materialização da nova estratégia do setor empresarial para fortalecer e ampliar sua presença nas decisões do poder pública acerca da educação pública. Encerramos o texto com as considerações finais.

REGULAMENTAÇÃO DA ATUAÇÃO DO SETOR EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Há uma significativa concordância, na produção acadêmica da área, de que as ações privatizantes direcionadas ao setor da Educação em nosso país emergiram de um período marcado por reformas

reconhecimento de que, na sociedade capitalista, as relações sociais se constituem sob a égide da dominação e exploração” (Martins, 2015, p. 295).

institucionais derivadas dos processos de neoliberalização induzidos por países capitalistas centrais, no final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI.

No Brasil, a partir da década de 1980, com o fim da ditadura empresarial militar, a organização da sociedade civil foi, dialeticamente, determinante e determinada pela conjuntura de abertura política, no âmbito da qual se verificou um incremento da participação de entidades representativas e acadêmicas no processo de discussão das políticas públicas e na luta pelos direitos sociais. De acordo com Peroni e Caetano (2012), enquanto caminhava para uma gestão mais democrática do Estado, o país sofreu, no entanto, com a crise econômica e, conseqüentemente, com os impactos das estratégias do capital para superá-la.

Segundo Silva (2018), o direcionamento político do neoliberalismo no Brasil foi impulsionado pela vitória de Fernando Collor (1990-1992), filiado ao Partido Reconstrução Nacional (PRN) nas eleições de 1989. Este governo foi responsável pelo início da implementação do modelo neoliberal no âmbito de Estado.

No governo de Itamar Franco (1992-1994), naquele momento sem partido, a ampliação das privatizações e o Plano Real ocasionaram um aprofundamento desta política. Foi, no entanto, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido da Social Democracia (PSDB), que a política neoliberal foi consolidada. De acordo com a autora, “[...] esses governos contribuíram significativamente para a mudança das configurações do Estado e da sociedade brasileira com a implantação de reformas profundas nas áreas econômica, política e social” (Silva, 2018, p. 137).

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) empreendeu uma ofensiva contra o projeto nacional-desenvolvimentista e o Estado varguista, em prol do neoliberalismo. Travou-se um intenso confronto discursivo entre as proposições do

neoliberalismo e do velho desenvolvimentismo das décadas de 1940, 1950 e 1960, que tinha o Estado como protagonista. Essa retórica contribuiu para legitimar o processo de reforma gerencial que promoveu a reconfiguração do papel do Estado dos anos 1990, aproximando-o dos pressupostos da Terceira Via (Peroni, Caetano, 2012).

No território nacional, essas reformas se consolidaram em meados dos anos 1990, por intermédio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), comandado por Luiz Carlos Bresser-Pereira, com o objetivo de estabelecer as condições para que o governo aumentasse sua governança, modificando as relações de poder entre o Estado e a sociedade, tornando-as mais fluidas.

Tais reformas foram orientadas e instrumentalizadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995). Nele foram traçadas estratégias para retirar o Estado do campo das políticas sociais, já que não foram consideradas como atividades exclusivas do Estado, “descentralizando a sua execução para a sociedade por meio da privatização, da publicização e da terceirização” (Peroni; Caetano, 2012, p. 62).

É sob o argumento de que as organizações não estatais são eficientes e flexíveis para o atendimento das demandas dos cidadãos que foram apresentadas formas para reduzir a responsabilidade do Estado, deslocando o seu papel de protagonista à condição de provedor e regulador. Este processo abriu espaço para o estabelecimento de pretensas “parcerias” como aquelas firmadas com as Organizações Sociais (OS) (Peroni; Caetano, 2012).

Após a divulgação do Plano Diretor da Reforma do Estado foram aprovadas leis que regulamentaram o “terceiro setor” no Brasil. A Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998 (Brasil, 1998), vista como o primeiro instrumento regulatório da nova relação entre aparelho de

Estado e Sociedade Civil, a qual estabelece definições que qualificam as Organizações Sociais (OS), e a Lei n.º 9790, de 23 de março de 1999 (Brasil, 1999), que regulamenta as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e também institui disciplina os Termos de Parcerias como alternativa de melhoria aos convênios.

Essa medida institucionaliza a possibilidade da contratação pelo Estado de organizações não estatais, ditas como entidades do terceiro setor, para realizar atividades voltadas para as políticas sociais, como a educação (Adrião, 2017). Desse modo, consistem em mecanismo “pelo[s] qual[is] o Estado pode formalizar a transferência da responsabilidade sobre a gestão da educação para o setor privado, neste caso, sem fins lucrativos” (Adrião, 2017, p. 5).

Mesmo com o início de um novo ciclo político marcado pela chegada de Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores) à Presidência da República, em 2003, não foram revertidas as medidas neoliberais desencadeadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Assim, como apontam Melo e Falleros (2005), Adrião (2018), Sandaniel (2021) e Souza e Shiroma (2022), o governo petista aprovou a Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que dispõe sobre a contratação de parceria público-privada na administração pública, regulamentando o repasse de dinheiro público para o sistema privado, favorecendo os empresários que buscavam renovar os instrumentos para apropriar de parcelas significativas do fundo público (Souza, 2021).

De acordo com Melo e Fallero (2005, p. 191),

[...] a Lei determina que órgãos da administração direta, os fundos especiais, as autarquias, as fundações públicas, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e as demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, estados, Distrito Federal e

municípios podem ser implantados ou geridos por entidades privadas.

Foi por meio deste novo dispositivo legal que o setor privado empresarial buscou expandir seus lucros almejando, deliberadamente, alcançar as administrações públicas com a oferta de seus serviços e produtos. Nessa perspectiva, são estabelecidas “formas silenciosas de privatização”, pois é de interesse do setor empresarial vender suas mercadorias e formular políticas para a formação da força de trabalho (Souza; Shiroma, 2022, p. 22).

É importante mencionar que, para ascender ao poder, o PT firmou alianças com o capital financeiro e agrário – alianças que se aprofundaram no decorrer de seus mandatos – Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e, posteriormente, nos governos de Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016) –, mas que não romperam com as expectativas dos trabalhadores e com o aumento dos gastos sociais (Martins, 2019). Assim, apesar de se autointitular como orientado por um projeto “democrático popular, “Na prática, a eleição de Lula da Silva em 2003 provocou uma extraordinária ampliação da participação empresarial no governo” (Martins, 2019, p.79).

A inflexão do governo petista em direção ao setor privado não se limitou às parcerias e avançou, consideravelmente, pelos mandatos seguintes. No âmbito da educação, o apoio ativo às medidas adotadas pelo governo ficou expresso pelo movimento empresarial organizado no Projeto/Programa “Compromisso Todos Pela Educação”.

O Compromisso Todos pela Educação apresenta propostas alinhadas com as reformas educacionais implementadas em vários países europeus e latino-americanos a partir da década de 1990, cujo objetivo central referia a melhoria da qualidade da educação, o que inclui ampliação de jornada escolar, universalização do atendimento, propostas de avaliação em larga

escala, incentivos à realização de parcerias externas, buscando apoio às atividades educacionais, investimento em formação inicial e continuada e valorização dos profissionais da educação, entre outras questões (Rossi *et al.*, 2013).

A incorporação da agenda empresarial se deu por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reuniu uma miríade de iniciativas fragmentadas do governo federal já em curso. Ao expor os motivos do PDE, o governo deixou explícito que o objetivo da iniciativa era implementar a agenda empresarial do movimento Compromisso Todos Pela Educação. Este movimento “apresentado como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais é constituído, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais” (Leher, 2010, p. 379). Entre os grupos mais relevantes estão: o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Víctor Civita, o Grupo Gerdau e o Itaú Social. Tais entidades, ao atuarem por meio da filantropia, da responsabilidade social e da ideologia do interesse público, ocultam seu caráter cooperativo e empresarial (Leher, 2010).

Nesse contexto em que organizações de terceiro setor se qualificaram juridicamente como entidade de direito privado sem fins lucrativos, recebendo o título de OS42, OSC43 ou Oscip44, verifica-

⁴² As Organizações Sociais (OS) foram estabelecidas na Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998 (Brasil, 1998) com o objetivo de firmar o contrato de gestão entre o poder público e a entidade qualificada como setor público não estatal. Possibilitando as OS a assumirem serviços públicos, antes realizados por órgãos administrativos.

⁴³ As OSCs são entidades privadas sem fins lucrativos que desenvolvem atividades voltadas para áreas sociais, como educação, saúde, cultura, são regulamentadas pela Lei 13.019/2014 denominada de Marco regulatório.

⁴⁴ As OSCIPs foram definidas pela Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999. A OSCIP, “é uma qualificação jurídica atribuída a diferentes tipos de entidades privadas atuando em áreas típicas do setor público com interesse social, que podem ser

se o advento de várias formas de “parcerias” público-privadas. As Leis n.º 9.637/98 e n.º 9790/99, já sancionadas, não foram suficientes para padronizar nacionalmente as ações das OSC, ocasionando uma série de desconformidades legais (Araújo; Freguete; Nascimento, 2019).

Mendonça e Falcão (2016) explicam que as OSCIP utilizam como instrumento jurídico para a transferência de recursos dos poderes públicos, os termos de parceria; no entanto, a falta de detalhamento normativo deste instrumento, dentre outros motivos, fez com que os gestores dos órgãos públicos continuassem utilizando os convênios. Essa prática provocou a baixa adesão dos governos às Oscip. Araújo, Freguete e Nascimento (2019) ressaltam que, além disso, “a coexistência de diferentes modelos de contratualização entre o Estado e o terceiro setor foram se acomodando de forma a gerar insegurança jurídica com práticas distintas de contratação entre os entes federados e até mesmo entre órgãos de um mesmo ente federado” (Araújo et al., 2019. p. 87).

A fragilidade no controle e nas fiscalizações das operações de parcerias público-privadas somada ao crescente número de organizações do terceiro setor, atuando em áreas como Educação e Saúde, possibilitaram fraudes e desvios de recursos amplamente denunciados no âmbito político e na mídia, motivando, em 2007, a criação da Comissão Parlamentar de Inquérito das ONG (CPI das ONG)⁴⁵.

Ao ser encerrada em 2010, a CPI das ONG traçou uma série de recomendações para aperfeiçoar os mecanismos pelos quais deveriam

financiadas pelo Estado ou pela iniciativa privada sem fins lucrativos possibilitando relações por meio de parcerias e convênios com todos os tipos de governo federal, estaduais e municipais (Martins, 2018).

⁴⁵ De acordo com Araújo, Freguete e Nascimento (2022), a CPI das ONGs foi instalada em 2007 e só se encerrou em 2010. Tinha como objetivo investigar o repasse de recursos federais para as ONGs e OSCIP, no período de 1999 a 2009.

ser materializadas as parcerias entre poder público e ONG, entre elas a necessidade de se criar um instrumento jurídico para regulamentar e disciplinar as parcerias firmadas entre os Estados e as entidades do terceiro setor (Araújo; Freguete; Nascimento, 2019).

O encerramento da CPI das ONG culminou com as campanhas para as eleições presidenciais de 2010. Nesse contexto, a então candidata, Dilma Rousseff, se comprometeu, caso eleita, a criar uma comissão mista para formular uma proposta de legislação para o terceiro setor. Ao se eleger, a presidente instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)⁴⁶, responsável pelo movimento denominado de Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), com o objetivo de investigar o repasse de recursos federais para as ONG e OSCIP no período de 1999 a 2009 (Araújo; Freguete; Nascimento, 2022).

O GTI foi responsável pela elaboração da proposta e acompanhamento da Lei Ordinária n.º 13.019/2014, que ficou conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), alterada em 2015 pela Lei n.º 13.204. Esta Lei foi implementada de forma gradual – desde janeiro de 2016, para União e Estados, e desde janeiro de 2017, para os municípios.

O MROSC é uma lei de âmbito nacional aplicável a todos os entes federados e que se propõe a dar maior segurança jurídica e transparência para as atuações de todas OSC sem fins lucrativos em parceria com a administração pública, em especial quando há repasse financeiro (Brasil, 2016). De acordo com Araújo, Freguete e Nascimento (2022, p. 88-89),

⁴⁶ O GTI consistiu em um grupo de mobilização (encontros e reuniões) para investigar o repasse de recursos federais para as ONG e OSCIP no período de 1999 a 2009, era constituído por sete representantes do governo mais sete representantes das OSC e coordenado pela Secretaria Geral da residência da República.

É uma Lei basilar que demanda a normatização por parte de cada ente, amparando nestas normatizações o atendimento às necessidades locais de regulamentação, sempre em consonância com as normas gerais. A efetivação destas parcerias envolve cinco fases principais: planejamento e gestão administrativa; seleção e celebração; execução; monitoramento e avaliação e, por fim, a prestação de contas.

A Lei define, em seu artigo 2º, que as organizações da sociedade civil parceiras são as entidades privadas sem fins lucrativos, as organizações religiosas e as sociedades cooperativas. Define também quais são os instrumentos de contratualização a serem utilizados nas relações entre os órgãos públicos e as OSC. São eles: 1 – o termo de colaboração, utilizado quando envolve a transferência de recursos financeiros do governo para a entidade. Esse termo é estabelecido quando a entidade privada atua num plano já estabelecido pelo órgão público, como, por exemplo, na oferta da educação. 2 – o termo de fomento, é utilizado em ação proposta pela OSC e também quando há transferência de verba do governo para a entidade. 3 – o acordo de cooperação, usado para as operações recíprocas entre os entes públicos e as OSC, mas que não envolvam transferência de recursos financeiros (Brasil, 2015).

Além desses três instrumentos de contratualização que regulam as relações entre a esfera pública e as organizações privadas sem fins lucrativos, Adrião (2018) aponta outro mecanismo de contrato de gestão: as parcerias-público-privadas propriamente ditas, que regulam a transferência de atividades governamentais para as organizações lucrativas. A instauração desses mecanismos resulta da introdução da nova gestão pública (NGP), ou do gerencialismo, como também pelas perspectivas assentadas na Terceira Via, ambos projetos orientados pelas reformas neoliberais (Adrião, 2018). Nessa perspectiva, percebe-

se que a ampliação dessas normativas corroboram para a crescente desresponsabilização dos governos com as áreas sociais, como a educação, favorecendo variadas formas de privatização, tanto por meio do setor público não-estatal quanto do setor empresarial.

Adrião (2018) afirma que atuar na gestão da educação brasileira, tanto no âmbito dos sistemas quanto no âmbito escolar, vem sendo um dos principais meios adotados pelo setor empresarial para privatizar a educação básica pública. Nesse sentido, percebe-se um crescente processo da “transferência da gestão para investidores sociais ou filantropos de risco, segmentos que se apresentam como não lucrativos, apesar de atuarem em conformidade com interesses do mercado” (Adrião, 2018, p. 18).

Para incidir sobre os sistemas públicos estaduais e municipais de ensino básico, priorizando a capacidade de influenciar as decisões sobre política educacional, o setor empresarial encontrou no novo ordenamento jurídico, legitimidade e perenidade institucional para expandir sua atuação junto a atores privados e aos entes federados.

O golpe institucional, jurídico e midiático que levou ao impedimento da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e ao debacle do governo do PT, objetivado no mandato presidencial de Michel Temer, vice de Rousseff, de agosto de 2016 a 1 de Janeiro de 2019, resultaram na eleição de Jair Bolsonaro à presidência da república (2019-2022). Esse contexto trouxe mudanças vertiginosas ocasionadas por uma ofensiva neoconservadora bem como pela intensificação da mercantilização da educação (Leher; Vittoria; Motta, 2017).

O que se observou após o Golpe foi um cenário de sucateamento das universidades, restrição de recursos destinados às políticas sociais, imposição de reformas ultraneoliberais como, por exemplo, a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), além de descontinuações de outros programas, como por exemplo: Ciência sem Fronteiras e Farmácia Popular. Tais

medidas abriram caminhos para a ampliação da “impregnação empresarial na gestão da educação pública” (Lima, 2018, p. 129) já em curso no país.

Durante o trágico cenário marcado pelo desmonte das políticas de educação, operado pela gestão de Bolsonaro, sobretudo num momento de retomada escolar pós-Covid 19, a “subsunção da educação ao empresariado” tomou uma proporção jamais vista na história (Andrade; Motta, 2022, p. 24). Embora o setor empresarial aparentasse estar breve e levemente afastado dos centros de decisão, essas organizações apresentaram-se como a opção e solução à política genocida.

Segundo Leher e Santos (2023), as divergências entre o Governo Bolsonaro e os aparelhos privados de hegemonia de extrema direita e os empresários, organizados no Todos pela Educação, levaram os institutos e fundações empresariais a priorizarem a atuação diretamente nos estados e municípios, o que enfraqueceu a ação governamental do MEC. Tal contexto, favoreceu a ampliação da contratação do setor privado na produção e implementação da política educacional.

A ORGANIZAÇÃO DO SETOR EMPRESARIAL E NOVAS FORMAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA (2016-2022)

Desde 2016, após a regulamentação da Lei n.º 13.019 de 31 de julho de 2014, alterada pela Lei n.º 13.204, de 14 de dezembro de 2015, que institucionaliza uma nova modalidade de parceria público-privada, o setor empresarial, por meio de seus institutos e fundações, seguindo as orientações das organizações internacionais, revisaram as suas formas de incidência nas políticas educacionais. Valendo-se de uma visão gerencialista, as organizações empresariais vêm propondo

uma forma de “governança corporativa” (Pereira, 2019), mediante articulação com outras instituições não governamentais, estados e municípios.

Para analisar a nova estratégia do setor empresarial para atuar na educação básica pública brasileira, tomamos um caso específico, a iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc) do Instituto Natura (IN) em parceria com a Fundação Lemann (FL) e a Associação Bem Comum (ABC) para oferecer apoio e suporte técnico aos estados, por meio das suas secretarias estaduais de educação.

A Parc começou a ser desenhada em 2016, quando o IN e a FL começaram a atuar em articulação com setores estatais e não estatais, no desenvolvimento de ações voltadas para a reconfiguração do regime de colaboração sob os moldes empresariais. Só em 2019, no entanto, com a adesão da Associação Bem Comum (ABC) à proposta e o lançamento do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração, a “aliança estratégica” denominada de PARC foi consolidada (Proto, 2022).

Desde 2019, durante o trágico cenário marcado pelo desmonte das políticas de educação, operado pela gestão de Bolsonaro, o Instituto Natura, juntamente com a Fundação Lemann e a Associação Bem Comum, vem incidindo nas agendas educacionais dos governos subnacionais, por meio de acordos de cooperação. Tais acordos têm como objeto o desenvolvimento de ações voltadas para a alfabetização, por meio da colaboração entre estados e municípios de seu território, visando a melhoria do ensino (Pernambuco, 2019). Para essas ações obterem sucesso devem acontecer em conjunto com as instituições privadas presentes no acordo, estabelecendo uma governança estruturada.

No período de 2019 a 2022, 11 estados da federação implementaram a Parc: Amapá, Espírito Santo, Pernambuco, Sergipe,

Alagoas, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso de Sul, Piauí, e Rio Grande do Sul. Ao assinarem o acordo, os estados se comprometem a desenvolver seus Planos de Trabalho a partir de ações e metas previstas e aprovadas pelos participantes do acordo. Nos planos de trabalho estão previstas quatro metas relacionadas à avaliação diagnóstica, à estruturação do programa de alfabetização em regime de colaboração, ao seu desenvolvimento e acompanhamento por meio de relatórios, respectivamente.

Todos os estados que participam da Parc, como mostra o quadro 1, criaram seu programa de alfabetização em “regime de colaboração”, considerando como principais componentes: incentivos, formação, material complementar e orientações para professores, avaliação externa e diagnóstica e fortalecimento da gestão municipal e escolar.

QUADRO 1 – PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO IMPLEMENTADOS NOS ESTADOS POR MEIO DA PARCERIA PELA ALFABETIZAÇÃO EM REGIME DE COLABORAÇÃO (PARC) (2019-2022)

| n.º | Estados | Programas de Alfabetização implementados |
|-----|--------------------|--|
| 01 | Espírito Santo | Pacto pela Aprendizagem do Espírito Santos (PAES) |
| 02 | Amapá | Programa criança alfabetizada- escrevendo agora um futuro melhor |
| 03 | Pernambuco | Programa criança alfabetizada |
| 04 | Sergipe | Alfabetizar para valer |
| 05 | Alagoas | Programa Escola 10-criança alfabetizada |
| 06 | Goiás | Programa Alfa Mais |
| 07 | Maranhão | Programa Escola Digna-Pacto alfabetização |
| 08 | Mato Grosso do Sul | Programa MS alfabetiza |
| 09 | Piauí | Programa Pró-alfabetização na idade certa |

| | | |
|----|-------------------|------------------------|
| 10 | Mato Grosso | Programa Alfabetiza MT |
| 11 | Rio Grande do Sul | Alfabetiza Tchê |

Fonte: Associação Bem Comum (2022) e Secretarias Estaduais de Educação de cada estado. Elaborado pela autora.

A Iniciativa Parc é uma estratégia utilizada do IN, em conjunto com a fundação Lemann e o Associação Bem Comum, para reconfigurar o regime de colaboração proposto inicialmente pela Constituição Federal, a fim de influenciar em uma governança corporativa junto aos estados e municípios, agindo por dentro do Estado direcionando, implementando e replicando políticas públicas voltadas para os princípios do mercado.

Em 2022, tendo em vista o contexto das eleições, o TPE, junto ao Instituto Natura e a Fundação Lemann, criaram o documento Agenda Sistêmica, a Agenda Educação Já-2022. Neste documento, foram elencadas ações para o poder público e apresentadas 10 medidas estruturais julgadas pelas instituições empresariais como capazes de elevar a qualidade e reduzir as desigualdades dos sistemas educacionais do país. Segundo o documento, essas recomendações devem servir de referência para a agenda educacional brasileira nos próximos 10 anos (Educação Já, 2022).

A alfabetização é uma das 10 medidas estruturantes do documento Educação Já. Para atuar de forma mais incisiva nesta medida, foi lançado um documento “Alfabetização- recomendações de políticas de alfabetização para os governos federal e estaduais” para detalhar as recomendações destinadas às novas gestões federal e estaduais. Neste caso, segundo o TPE caberia ao Governo Federal “Reformular a Política Nacional de Alfabetização, no sentido de induzir a expansão de políticas em regime de colaboração que já estão avançando nos estados”. Já os governos estaduais caberiam

implementar programas de alfabetização em regime de colaboração com os municípios apoiando e induzindo a melhoria de sua política.

Segundo Souza e Silva (2023, p. 8), a Agenda Educação Já consiste em uma “estratégia política agressiva por parte do empresariado, no sentido de pautar o debate educacional, não apenas entre candidatos aos cargos majoritários, mas buscando estabelecer mediações e compromissos dos futuros governantes com os seus interesses na área educacional.

Em 2023, o MEC, seguindo as orientações do setor empresarial, reformulou a Política Nacional de Alfabetização e criou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. O Compromisso é a política nacional de alfabetização, que estabelece o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A proposta visa fortalecer a política de alfabetização já em andamento no país por meio da Iniciativa Parc. Segundo o ministro da educação, Camilo Santana: “A ideia é transformar a política que já existe em vários estados do Brasil em uma política nacional” (Santana, 2023).

A Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançada em junho de 2023, pelo MEC, exemplifica a influência do setor empresarial na educação. Ao propagar novas formas de pactuação das “parcerias público-privadas” o setor empresarial vem atuando no direcionamento e na implementação das políticas públicas, assumindo o papel do Estado na educação. Nesse campo de disputa, cabe ressaltar a importância de reafirmar ações cotidianas da defesa do caráter público da educação de qualidade para todos e todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No escopo deste texto, optamos por demonstrar a nova faceta do empresariado para atuar nas políticas públicas educacionais brasileiras. Entendemos que a reflexão sobre a iniciativa Parceria pela

Alfabetização em Regime de Colaboração, Iniciativa do Instituto Natura em parceria com a Fundação Lemann e outras Organizações governamentais e não governamentais, contribui para elucidar a maneira como o setor empresarial vem se articulando para materializar o seu protagonismo na definição das políticas públicas educacionais.

Para desvelar os nexos e as determinações expressas na assídua presença do setor empresarial nas decisões de responsabilidade do Estado, o estudo analisou o movimento de inflexão do setor empresarial nas tomadas de decisão dos Governos Federal e Estadual, e identificou uma maior permeabilidade do Estado às Organizações da Sociedade Civil (OSC), principalmente, após a Lei 13.019/14, denominada de Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC).

De acordo com Araújo, Freguete e Nascimento (2019), o MROSC se apresenta como “o velho travestido de novo”. Tal normativa parece reforçar “o incentivo à austeridade fiscal dos entes federados às custas do vácuo de benefícios sociais advindos da crescente desresponsabilização dos poderes públicos com a oferta educativa”.

Com o aumento de normativas, as ações do empresariado vêm adquirindo uma nova faceta e introduzindo a lógica da governança corporativa. A articulação do IN, Fundação Lemann, TPE, além de outras organizações, para se organizarem redes ampliando sua interferência nas políticas públicas educacionais e na formação da opinião, evidencia, na prática, uma nova forma de privatização da educação, tornando ainda mais obscuros os interesses dessas organizações e do setor governamental.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. **Público x privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, p. 16-37, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319376858>. Acesso em: 30 jul. 2023.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

ANDRADE, M. C. P.; MOTTA, V. C. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54290>. Acesso em: 12 jan. 2023

ARAÚJO, G. C. Federalismo cooperativo e educação no Brasil: 30 anos de omissões e ambivalências. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 908-927, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VD5yTPBvV3Hbpgn9STMzKYP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023

ARAUJO, G. C.; FREGUETE, L. M.; NASCIMENTO, R. P. Marco regulatório das organizações da sociedade civil, relações federativas e implicações para oferta de educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 80-101, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4661>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Educação Já 2022**: Alfabetização- Contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica. Versão 2 .2022. Disponível em: <https://bit.ly/eduja22>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Educação Já! uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. 2018**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/09/Grafica-07-02-2020.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, R. M. L. A.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A Pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Paz e Terra S.A.1969.

LEHER, R.; VITTÓRIA, P.; MOTTA, V. C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 14-24, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/2179>
2. Acesso em: 02 mar. 2023.

LEHER, Roberto. **Educação no Governo Bolsonaro**/Roberto Leher (org.)- São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *In*: LEHER, R. **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico (2003-2010). Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LIMA, L. C. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. 2018. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55447>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MARTINS, A. S. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política e da educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 291-313, 2015
Disponível em:
<https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/download/2216/2294>.
Acesso em: 23 jan. 2023.

MARTINS, E. M. **Empresariamento da educação básica na América Latina**: redes empresariais prol educação. 2019. Tese (Doutorado Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
Disponível em:
<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1095340>; Acesso em: 16 mar. 2021.

MELO, M. P.; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 175-192.

MENDONÇA, P.; FALCÃO, D. S. Novo Marco Regulatório para a realização de parcerias entre Estado e Organização da Sociedade Civil (OSC). Inovação ou peso do passado? **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 21, n. 68, Jan./Abr. 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/56484>. Acesso em: 01 jun. 2023.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PROTO, F. Filantropia colaborativa: quando um mais um é mais que dois, **Fundação Lemann**. 15/09/2022. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/filantropiacolaborativa-quando-um-mais-um-e-mais-que-dois>. Acesso em: 28 mar. 2023

ROSSI, A. J.; BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H. Sujeito Movimento Empresarial Todos pela Educação. *In*: **Relatório Final: Implicações da Relação Público Privada para a Democratização da Educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil**, p. 106. 2021 Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Vera-Maria-Peroni/publication/357809885>. Acesso em: 08 mar. 2023.

SANDANIEL, A. **A interferência dos grupos empresariais na gestão da Educação Básica brasileira**: um estudo sobre o programa melhoria da educação do Itaú Social. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina 2021 Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/21-2021?download=437:sandaniel-anieli>. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, A. F. **Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001)**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA, A. L. L.; SILVA, A. F. A atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira: dimensões e implicações sobre o direito à educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/87957/48486>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUZA, P.; SHIROMA, E. O. Análise da Agenda 2030: a educação como estratégia na captura do fundo público. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53528>. Acesso em: 20 fev. 2023.

**Debates contemporâneos sobre práticas educativas
e diversidade**

A ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

*Adélia Carneiro da Silva Rosado
Katia Benevides Patrício Campos
Karla Alexandra Dantas Freitas Estrela*

LINGUAGEM COMO CONSTITUIDORA DO SUJEITO

*O mundo não é visto simplesmente em cor e
forma, mas também como um mundo com sentido
e significado (Lev Vigotski)*

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que analisou as concepções de docentes da Educação Infantil sobre a inclusão escolar de crianças com autismo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. A abordagem sócio-histórica de Vigotski foi a escolha teórico-metodológica da pesquisa, uma vez que traz o sujeito como ser histórico capaz de agir sobre a cultura numa relação mediada pelo Outro e pela linguagem (Rosado, 2021).

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo refletir sobre conceitos da teoria vigotskiana e como eles contribuem para o processo de inclusão de alunos com deficiência, incluindo-se nessa discussão as crianças com autismo, uma vez que encontram-se dentro do paradigma da deficiência.

Vigotski estudou particularmente crianças por estarem em processo de aquisição das funções psicológicas superiores, isto é, em processo de aquisição das características especificamente humanas. A passagem do nível natural para o nível cultural, no plano ontogenético, pode ser explicada como o duplo nascimento da criança, o biológico e o cultural (Pino, 2005).

O avanço que diferencia a espécie humana dos demais animais e permite que cada novo ser seja humanizado é a atividade simbólica. Segundo Sirgado (2000, p. 55-56) “a emergência da atividade simbólica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo, o ponto de passagem do plano natural para o plano cultural”. Assim, ao distanciar-se do concreto, o ser humano dá um “salto evolutivo”, isto é, a dimensão simbólica permite ao ser humano atribuir significação às coisas, agir sobre elas e controlar seu comportamento. De acordo com Vigotski (2007, p. 52), na atividade simbólica “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e ao uso dos instrumentos, só que agora no campo psicológico”. Enquanto os instrumentos modificam a relação do homem com o meio físico, os signos agem no campo psíquico.

O signo pode ser entendido como um estímulo artificial, convencionado pelo grupo social que, além de permitir a comunicação entre os sujeitos, regula suas ações permitindo que os processos de significação sejam constantemente (re)criados nas diferentes práticas sociais. Segundo Pino (2005, p. 150), “os processos de significação são aquilo que possibilita que a criança se transforme sob a ação da cultura”. A capacidade da criança para utilizar os meios simbólicos presentes nas práticas sociais de seu grupo cultural faz parte do processo de humanização.

Considera-se, portanto, que a criança ingressa no mundo da cultura e em um processo longo e complexo de desenvolvimento, que não é natural, mas mediado pelo Outro mediante apropriação da cultura. Para Molon (2003, p. 89), “a infância caracterizada pelo uso de instrumentos e pela fala humana representa a pré-história do desenvolvimento cultural”, isto é, o desenvolvimento cultural é um processo que ocorre com cada ser humano desde o nascimento.

Nessa relação, a história no pensamento vigotskiano é caracterizada como toda produção da atividade humana. Portanto, enquanto ser histórico, o homem transforma seu meio, o que altera sua condição de existência e sua consciência. É necessário, ainda, compreender a relação entre natureza e cultura como aspectos constitutivos do sujeito. Natureza como aspectos biológicos, e cultura entendida como produto da vida social e da atividade construída e compartilhada historicamente pelos sujeitos.

Nessa concepção, o ser humano possui dois tipos de funções psicológicas: as elementares, naturais, de origem biológica, ligadas a reações automáticas e associações simples; e as superiores, culturais, que se originam nas relações entre o sujeito e o contexto cultural e social, como a memória, a atenção, a abstração, entre outras. As funções psicológicas superiores correspondem aos processos intencionais, ações controladas conscientemente que permitiram ao ser humano conquistar a possibilidade de independência de fatores como espaço e tempo (Rego, 2008).

Enunciada por Vigotski (2007, p. 57-58), a lei genética geral do desenvolvimento cultural explica como surgem as funções psicológicas superiores:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior*

da criança (*intrapsicológica*). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Grifos do autor).

Assim, através do processo de internalização, e como resultado da mediação com os sujeitos mais experientes, suas práticas sociais e a cultura, as crianças vão desenvolvendo as funções psicológicas superiores. A formação do psiquismo e o desenvolvimento cultural da criança não ocorrem de maneira linear, mas, sim, carregados de rupturas, avanços e recuos próprios de um processo dialético.

Sobre o desenvolvimento infantil, Vigotski (2007, p. 80) afirma:

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Portanto o desenvolvimento psicológico é determinado tanto por fatores biológicos, quanto por fatores culturais. O surgimento das funções psicológicas superiores não caracteriza o desaparecimento das funções elementares. Segundo Sirgado (2000, p. 51), “as funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas à história humana” (Grifos do autor). Dessa forma, já não é possível separar os aspectos biológicos dos culturais.

Essa transposição do nível social para o nível individual ocorre via mediação semiótica. O bebê humano, ao nascer, ingressa no mundo da cultura historicamente produzida e, através da mediação, insere-se, apropria-se e produz cultura (Pino, 2005).

Nesse sentido, Pino (2005, p. 57) salienta duas características humanas:

De um lado, a importância da primeira infância na consolidação do modo de operar das funções biológicas; do outro, que a aquisição das funções culturais, próprias do modo de operar humano, é tarefa difícil e complexa que não decorre da mera constituição biológica, mas das condições específicas do meio em que está inserido.

A qualidade dessa mediação, portanto, dirige o curso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Duarte (2000, p. 106), “o adulto, enquanto ser desenvolvido, é a principal fonte impulsionadora do desenvolvimento cultural da criança”. Este desenvolvimento cultural depende das condições concretas do grupo cultural (família, escola, comunidade).

Rego (2008, p. 102) esclarece que “a relação do indivíduo com o ambiente é mediada, pois este, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos que representam a realidade”. Desse modo, o ingresso no mundo da cultura passa pelo processo de mediação do Outro, sendo a linguagem um dos mais valiosos instrumentos.

O enfoque sócio-histórico aborda a linguagem como constituidora do sujeito, sendo, portanto, premissa para o ingresso no mundo da cultura. Nessa perspectiva, Vigotski (2007, p. 11-12) conclui que:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

A linguagem está presente no desenvolvimento da criança desde seu nascimento, quando os adultos interagem com ela revelando os significados dos objetos culturais, mas é na descoberta da função simbólica da palavra que pensamento e linguagem cruzam-se, dando origem a um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado (Rego, 2008).

A esse respeito, Padilha (2000, p. 2016) explica que:

Vigotski relaciona pensamento e linguagem não havendo, para ele, possibilidade de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e nem linguagem sem a mediação que acontece nos processos interativos. A linguagem é o principal mediador, necessariamente simbólico, entre o mundo cultural e o biológico.

Nesse mesmo sentido, Leontiev (2005, p. 101) entende que:

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete de forma verbal na linguagem. E precisamente desta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Dito de outro modo, o desenvolvimento cognitivo e o surgimento das funções psicológicas superiores depende da mediação semiótica do Outro sendo a linguagem a ponte que permite que os processos de significação sejam compartilhados no meio social. Através dela, a experiência acumulada pela humanidade chega à criança que deve dela se apropriar, o que transforma suas ações mentais internas.

Molon (2003, p. 58) afirma que:

A concepção da constituição do sujeito em uma dimensão semiótica não ignorada a individualidade nem a singularidade, mas atribui novos significados, quais sejam, a individualidade como um processo e socialmente construída, a singularidade como uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao outro.

Nesse sentido, o sujeito não é simples determinação do meio, mas participa ativamente, contribuindo com a construção do seu desenvolvimento. Assim, as características especificamente humanas não são inatas, mas adquiridas pelo contato com o Outro mais experiente via mediação. Tanto as significações das ações, quanto os sentidos das práticas dependem dos modos, das posições e da participação dos sujeitos nas relações (Smolka, 2000).

As reflexões sobre o desenvolvimento cultural do ser humano na perspectiva sócio-histórica reverberam em diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a educação. Assim, acreditamos que a escola cumpre um papel sobre o desenvolvimento da criança nessa perspectiva que certamente a coloca na condição de sujeito histórico.

O PAPEL DA ESCOLA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

O homem não se faz homem naturalmente, não nasce sabendo ser homem [...] é preciso aprender o que implica trabalho educativo (Dermeval Saviani)

Educação, em sentido amplo, pode ser compreendida como a transmissão da cultura produzida historicamente pela humanidade, isto é, o trabalho de tornar cada novo sujeito que ingressa no mundo produto e produtor da história individual e coletiva. Nesse sentido, o fenômeno educativo enquanto trabalho não material, em que o produto final não se separa do ato de produção, está imbricado nas relações sociais desde a mais tenra idade e foi ganhando novos contornos graças a sua especificidade, até a institucionalização (Saviani, 2008).

A institucionalização da educação trouxe para o debate uma questão que se tornou polarizada – instruir ou educar. Para Saviani (2008, p. 15), “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Nessa perspectiva, a função da educação escolar é mobilizar o conhecimento historicamente produzido, possibilitando que a criança utilize, além dos conceitos cotidianos, adquiridos na educação não formal, os conceitos científicos, elaborados na escola de modo sistemático.

Segundo Rego (2008, p. 78), “o processo de formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é longo e complexo”, uma vez que envolve operações mentais que dependem não só do sujeito, mas do ambiente onde ele está inserido. Nesse sentido, “o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação dos

conhecimentos científicos” (Duarte, 2000, p. 111). A aquisição do conhecimento culturalmente produzido e acumulado pelo grupo permite que o sujeito construa novos saberes e transforme o meio social onde está inserido. A aprendizagem escolar, portanto, tem um papel decisivo no desenvolvimento do sujeito. Para Duarte (2000, p. 109-110), “a psicologia vigotskiana dá total respaldo a uma pedagogia na qual a escola deva ter como papel central possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos”. Assim, é essencial a mediação para que os alunos alcancem formas mais complexas de pensamento.

Vigotski compreendia que, ao iniciar sua vida escolar, a criança já possuía uma história prévia, isto é, carregava consigo experiências e aprendizados das situações cotidianas. Porém, segundo o autor, na escola, como nos demais processos educativos, um elemento deve ser observado – a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vigotski (2007, p. 96), “o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros, poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que ela consegue fazer sozinha”. Essa observação é capaz de indicar as bases para novas aprendizagens e quais funções mentais estão em vias de amadurecer, prospectando o desenvolvimento mental da criança.

Dessa forma, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal corresponde à diferença entre a solução independente de problemas (nível de desenvolvimento real) e a solução de problemas com apoio de sujeitos mais capazes (nível de desenvolvimento potencial), indicando quais funções estão em processo de amadurecimento (Vigotski, 2007).

O conceito de ZDP permite observar não apenas os ciclos consolidados de desenvolvimento, mas também os que estão em formação, contribuindo para o delineamento de estratégias pedagógicas que permitam conduzir a aprendizagem orientando e estimulando os processos mentais em desenvolvimento (Rego, 2008).

Carneiro (2007, p. 37) salienta que “a elaboração desse conceito demonstra uma vez mais que Vigotski concentrou seu interesse nas possibilidades das crianças e não em suas dificuldades, mesmo no caso das crianças com deficiência”. Portanto, o objetivo de analisar a ZDP do sujeito é determinar quais habilidades e aprendizagens estão em processo de formação, auxiliando a construção de estratégias eficazes de intervenção pedagógica.

A escola, na perspectiva sócio-histórica, tem como papel principal a transmissão do saber historicamente construído e sistematizado, sendo, portanto, fundamental descobrir a forma mais adequada para a concretização desse objetivo. Entretanto as relações que se estabelecem no espaço/tempo da escola não se limitam à transmissão de conhecimentos.

Charlot (2000, p. 67), ao analisar a função da escola, explica que “a empresa dedica-se à produção; a igreja, à atividade espiritual; mas elas também contribuem para formar indivíduos. A função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida”. É impossível dissociar a formação do sujeito e seu processo de instrução no ambiente escolar permeado por diferentes relações sociais, disputas, acordos, vínculos afetivos. Ao olharmos especificamente para a Educação Infantil, essa separação entre formação e instrução torna-se ainda mais frágil, visto que o cuidar/educar é um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Se a função da escola é a transmissão do saber historicamente produzido, em primeiro plano, e contribuições para a formação do sujeito como consequência dos processos de interação, pensar na condição da criança com autismo ou com qualquer diferença é pensá-la na condição de sujeito socio-histórico que se produz, é produzido e atua na cultura.

O LUGAR DA DEFICIÊNCIA NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (Lev Vigotski)

Vigotski dedicou-se à construção teórica de suas obras, que viriam ser a base da abordagem sócio-histórica do desenvolvimento do psiquismo humano, entre 1924 e 1934, sendo que os textos da Defectologia, predominantemente, datavam de 1924 a 1931 (Cenci, 2015). A Defectologia é um ramo de estudos, no contexto da União Soviética, que buscava investigar o desenvolvimento e a educação de pessoas com deficiência (Barroco, 2007).

O referido autor fundou o Instituto de Estudos da Deficiência, em Moscou, onde investigava o desenvolvimento cultural de pessoas com deficiência (Rego, 2008). Apesar da grande relevância dos estudos na área da Defectologia, seus fundamentos são pouco abordados em pesquisas que têm como base o legado de Vigotski, mesmo em se tratando de trabalhos na área de educação especial (Cenci, 2015).

Em suas investigações, Vigotski partia da premissa de que o desenvolvimento humano na presença da deficiência concretizava-se por vias alternativas. *“El niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo”* (Vigotski, 1989, p. 3). Dessa forma, Vigotski acreditava que o desenvolvimento da pessoa com deficiência não seguia leis distintas das destinadas às pessoas com desenvolvimento típico, portanto, assim como as pessoas típicas, as características especificamente humanas (funções psicológicas superiores) emergem pela relação do sujeito com a cultura.

O olhar não deve estar concentrado na deficiência, mas no sujeito, em sua totalidade, na busca por estratégias que contribuam para seu desenvolvimento. Entretanto observamos no cotidiano que os sujeitos marcadamente diferentes são excluídos, subestimados e negados de variados modos.

Todo aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização da psicofisiologia normal da pessoa. Toda a cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa (Vigotski, 2011, p. 867).

Uma vez que toda a cultura está estabelecida em torno de um padrão de normalidade, as pessoas que destoam desse padrão são excluídas por não se apropriarem da cultura da forma hegemônica. Portanto, não se pode pensar em deficiência sem levar em consideração as condições sociais concretas de cada sujeito e sua posição nas relações cotidianas.

Nessa linha, Vigotski distingue os conceitos de: deficiência primária, ligada aos fatores orgânicos; e deficiência secundária, que corresponde à consequência social da deficiência primária. As barreiras (físicas, atitudinais, comunicacionais) impostas às pessoas com deficiência restringem sua participação social e cultural e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, visto que não lhe são dadas as oportunidades de apropriação que levem em consideração suas condições (Nuemberg, 2008). Essas barreiras são a resposta social à deficiência primária.

Se a resposta social à deficiência primária pode ser negativa na forma de deficiência secundária, ela também pode ser positiva na

forma de compensação social. Na perspectiva vigotskiana de deficiência, a compensação social é um valioso conceito. Entendendo que a pessoa com deficiência desenvolve-se por um caminho alternativo, Vigotski afirma que é possível superar as limitações orgânicas (deficiência primária) com base em instrumentos artificiais. Nuemberg (2008, p. 309) afirma que essa “concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo”. A compensação social não corresponde à substituição de uma função psicológica por outra, mas deve ser entendida como uma reação de superação aos limites biológicos. Nesse sentido, não há compensação social natural, ela é um processo em que se criam novas vias para o desenvolvimento através do lugar social da pessoa com deficiência nas relações.

A presença da deficiência altera não só a relação do sujeito com o mundo sensorial (meio físico), mas com as outras pessoas, sendo esse segundo aspecto o que, de fato, marca sua posição social. Uma vez que se restringe a participação social das pessoas com deficiência, o processo de compensação social é prejudicado (Cenci, 2015).

Em relação ao contexto escolar, Carneiro (2007) afirma que a Educação Especial sofre grande influência do enfoque clínico que valoriza o “defeito”, foca no diagnóstico, rotula, limitando o sujeito aos aspectos primários da deficiência. Para Vigotski, “Notamos migalhas de defeitos e não captamos as enormes áreas ricas de vida que possuem as crianças que padecem de anormalidades” (Vigotski, 2021, p. 34). É preciso enxergar as possibilidades de desenvolvimento para atuar de modo eficaz e contribuir para o desenvolvimento cultural das pessoas com deficiência. Segundo Charlot (2000, p.30), “praticar uma leitura positiva é prestar atenção ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências”. Se o foco concentra-se na deficiência como falta,

carência, lacuna, o sujeito é compreendido como incompleto, mas se a perspectiva positiva é adotada, o sujeito é posicionado nas relações de um modo mais ativo, mais capaz.

Para Orrú (2019, p. 161),

Vygotsky nos convida a superarmos, a rompermos e transcendermos práticas de ensino mecanizadas e de formação condicionada de hábitos e habilidades tão somente funcionais para uma compreensão ampla, entendendo que o processo de ensinar e aprender do aprendiz com deficiência, no caso, do nosso aprendiz com autismo, deve contemplar uma sensata, consciente e responsável relação entre a mediação pedagógica realizada pelo professor (o adulto, parceiro mais experiente), o cotidiano e a formação de conceitos, tornando possível o encontro/confronto das vivências diárias no contexto que elas acontecerão para a formação de conceitos; quer sejam escolares ou não em um movimento de internalização consciente daquilo que está sendo vivenciado, experimentado, compreendido, concebido.

A abordagem sócio-histórica propõe uma ruptura com o modelo que enxerga a deficiência como um “problema” individual, ao entender que as condições para a emergência das funções psicológicas superiores concretizam-se nas relações e nos modos como a cultura é mediada. Não se trata de negar a deficiência primária (limitação orgânica), mas de compreender que a deficiência secundária é produto das relações e que a compensação social é uma possibilidade que só pode ser alcançada se forem ofertadas oportunidades de desenvolvimento para as pessoas com deficiência.

Ao pensarmos no transtorno do espectro autista (TEA ou autismo), devemos lembrar que é uma condição do

neurodesenvolvimento compreendida em termos médicos como transtorno e em termos legais como deficiência (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, pensar a inclusão escolar de crianças com autismo é compreender que a abordagem histórico-cultural “se sustenta na tese de que a criança só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade” (Souza, 2007, p. 133). A atividade da criança pode ser compreendida como “tudo aquilo que faz sentido para a criança: todo o fazer orientado para um fim ou resultado, e com motivação pessoal” (Souza, 2007, p. 64). O conceito de atividade não se refere a uma simples ação ou tarefa, mas a um fazer significativo, que gere sentido e mobilize a criança.

O enfoque histórico-cultural “vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo” (Souza, 2007, p. 131), e que, ao ingressar no mundo da cultura, necessita de instrumentos de mediação, sendo o principal deles a linguagem, para se apropriar dos conhecimentos socialmente construídos, através da construção de novos significados que possibilitam formas mais complexas de agir, pensar e sentir.

Segundo Oliveira (2020, p.148),

As interações criadas pelas crianças e seus professores, no entanto, não levam apenas à construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas também à construção de uma ética, uma estética, uma noção política e uma identidade pessoal.

Nesse sentido, pensar a inclusão de crianças com autismo significa considerar as singularidades da infância e não apenas seu diagnóstico, acolher as possibilidades de desenvolvimento cultural durante as interações e mediações na instituição, além de garantir

novas oportunidades e formas de se relacionar e se apropriar do mundo.

ESCOLA, APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA: ARREMATES E REFLEXÕES

Discorrer sobre deficiência alinhada à escola nos faz cair, inevitavelmente, numa discussão sobre as diferenças existentes no espaço escolar e sobre como uma escola inclusiva deve promover reflexões sobre as modificações necessárias na sua relação com o sujeito com deficiência, levando em consideração suas especificidades. Na perspectiva de aprendizagem, sobretudo dos sujeitos com deficiência, é importante pensar nas singularidades e subjetividades desses sujeitos, de modo a sanar práticas segregativas e preconceituosas. É preciso atentar para o processo educacional evitando o discurso da igualdade, uma vez que ele acaba reprimindo e omitindo preconceitos existentes a partir da ideia de uma “igualdade” que padroniza excluindo as diferenças postas nos diversos marcadores sociais: deficiência, raça, etnia, gênero, entre outros. A igualdade deve referir-se às condições materiais e simbólicas dos sujeitos no espaço escolar (Campos, 2012).

É prioridade refletir sobre o que significa ser e estar na escola. Escola é espaço humano, social, cultural, em que, antes de qualquer outra coisa, as pessoas aprendem a ser gente! Gente que se relaciona, que reconhece seu espaço e o do outro, gente que se emociona e partilha saberes, gente que cria, gente que investiga. Esse seria o real sentido de incluir alunos com deficiência (mesmo as mais severas, dentro do possível) em espaços escolares regulares: para que eles enxerguem o mundo e, sobretudo, para que o mundo os enxergue, como pessoas de direitos, pessoas que merecem ser tratadas como cidadãos, tecendo relações dentro da escola que colaborem para uma

formação para a alteridade e a empatia, enxergando não as limitações, mas as potencialidades de cada um, e para que essa diversidade seja contemplada, as práticas pedagógicas precisam ser autônomas e participativas.

A construção de uma escola inclusiva depende, especialmente, da disponibilidade de seus professores para atuar junto às necessidades de um quadro de alunos plural que exige um complexo acervo de conhecimento e compromisso ético social: para entender seus interesses, suas necessidades, suas habilidades (desviando o olhar do que o aluno ainda não sabe para o que ele já sabe e como esse saber contribui para mais aprendizado de todos), o contexto social e histórico da comunidade onde a escola está inserida, o que de fato ajudará para que o processo de ensino-aprendizagem seja um exercício de emancipação dos sujeitos, num movimento dialético partindo da síntese para a síncrese (Saviani, 2013).

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101588>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 16 maio 2019.

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa sala comum.** 2012. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down.** 2007. 195f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

CENCI, A. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotski. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015. **Anais [...]**. Florianópolis, UFSC, 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx, e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, p. 79-115, n. 71, jul. 2000.

LEONTIEV, A. *et al.* **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NUEMBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com Autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PADILHA, A. M. L. **O ser simbólico**: para além dos limites da deficiência mental. 2000. Teses (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de, Campinas, 2000. Disponível em:
http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250876/1/Padilha_AннаMariaLunardi_D.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

ROSADO, A. C. S. **Concepções de docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n .71, p. 45-58, jul. 2000.

SMOLKA, A. L. B. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

VIGOTSKI, L. **Problemas da defectologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Affêche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas: tomo V. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Ciudad de La Habana. Editorial: Pueblo e Educación, 1989.

DA EDAC À ECIAC: REGISTROS HISTÓRICOS SOBRE A ESCOLA DE SURDOS DA CAMPINA GRANDE (PB)

*Antonia Luana Demetrio de Souza
Niédja Maria Ferreira de Lima*

O presente capítulo é um recorte da pesquisa intitulada “ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL DE AUDIOCOMUNICAÇÃO DE CAMPINA GRANDE-PB (ECIAC): Educação Bilingue para surdos?”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), vinculada à Linha 1 – História, Política e Gestão Educacionais. A pesquisa teve como objetivo geral analisar possibilidades e entraves para uma educação bilíngue para surdos na ECIAC. De forma específica, tal estudo buscou contextualizar a trajetória histórica da escola de surdos de Campina Grande-PB, situando sua mudança para a Escola Cidadã Integral, além de analisar princípios e concepções que fundamentam a proposta pedagógica da ECIAC, à luz da educação bilíngue para surdos.

A pesquisa se situa no âmbito da educação bilíngue de surdos, buscando compreender a trajetória histórica da instituição investigada, relacionando-a ao movimento da comunidade surda nacional de defesa das escolas bilíngues, que respeita a especificidade linguístico-cultural e a política educacional na atualidade, especificamente aquela que situa a implementação do modelo das Escolas Cidadãs Integrais, no Estado da Paraíba.

Para tanto, a pesquisa em questão se ancora em princípios da educação bilíngue-bicultural de surdos, que dão sustentação às intenções de pesquisa e que permitem um diálogo com autores de referência internacional e nacional da educação de surdos, a saber: Sánchez (1991), Behares (1991), Skliar (1997, 1998, 1999), Goldfeld (1997), Moura (2000), Dorziat (1999), Quadros (2006, 2007), Slomski (2010), Gianini (2012), Gianini, Lima e Porto (2016), entre outros.

Também se apoia em documentos que registram as reivindicações da comunidade surda do Brasil em “Movimentos e Lutas Surdas”, dentre os quais, destacamos: *A Educação que nós surdos queremos*, no ano de 1999, e a *Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro da Educação Prof. Aloízio Mercadante*, em 2012 (Rezende-Curione, 2022; Dall’Alba, 2022).

Esses documentos defendem a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, com instrução em Libras e em Português escrito, e de escolas bilíngues, que respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos, na política educacional da educação especial, na perspectiva inclusiva para pessoas com deficiências.

Com vistas a responder as questões e objetivos propostos, foi adotada a pesquisa documental na investigação. As fontes desse tipo de pesquisa são documentos no sentido amplo, indo além de documentos impressos, abrangendo outros tipos de documentos, como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais. Esses documentos “são resultados de informações selecionadas, avaliações, de análise, de tendências, de recomendações e de proposições, sendo expressão e resultado de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos” (Evangelista, 2009).

De forma específica, as análises desenvolvidas na pesquisa se fundamentam nas categorias conceituais de *educação de surdos e educação bilíngue de surdos*. No que concerne à educação de surdos,

trata-se de uma educação marcada por lutas, desafios, avanços, recuos e conquistas, que passou por diferentes momentos históricos até chegar à educação que temos hoje. Ela está representada por dois grandes modelos opostos: o clínico-terapêutico, baseado na perspectiva audiológica, relacionado à patologia, ao déficit biológico, e no modelo sociocultural, pautado numa perspectiva sociolinguística e cultural. Ambos os modelos trazem em si diferentes significados e implicações, seja na forma de conceber os surdos na sociedade, seja na organização do currículo escolar e nas formas de educar tais sujeitos, traduzindo, assim, diferentes concepções de surdez, da pessoa surda e de sua educação (Skliar, 1997; Slomski, 2010; Gianini, 2012).

Por sua vez, a educação bilíngue de surdos é compreendida, em nossa pesquisa, em consonância com autores referência da área, enquanto uma educação pautada, fundamentalmente, no reconhecimento e valorização da língua de sinais, como língua dos surdos e como meio necessário para que a educação desses sujeitos possa ser valorizada. Possui como base os pressupostos teórico-metodológicos do modelo sociocultural de surdez, bem como os estudos socioantropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos, relacionados à cultura e à identidade do sujeito surdo.

Dessa forma, a Língua de Sinais deve ser considerada a língua natural do sujeito e sua aquisição necessita acontecer de forma natural, espontânea, dentro de um ambiente linguístico, de uma cultura, de uma comunidade surda. A língua de sinais deve servir como base para que o surdo possa aprender a segunda língua, na modalidade escrita. No caso do Brasil, a Libras deve ser a língua natural do surdo, sua primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa, a sua segunda língua (L2) (Skliar, 1997, 1998, 1999; Behares, 1991; Moura, 2000; Sanchez, 1991, Slomski, 2010; dentre outros).

Ainda no que concerne ao caminho teórico-metodológico da pesquisa, foi adotado o levantamento da produção acadêmica,

referente à temática em estudo, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Alves-Mazzotti, 1998), bem como a análise documental e interpretativa (Cellard, 2008; Severino, 1990). Assim, no Catálogo Capes, a busca ponderou acerca dos termos relacionados aos conceitos centrais do nosso trabalho, a saber: educação de surdos, educação bilíngue de surdos, escola de surdos e escola cidadã integral, no período de 2019 a 2021.

O levantamento foi importante para observar o panorama geral dos trabalhos e conhecer as produções em curso na área, além de apontar a ausência de trabalhos sobre a temática em questão.

Para a análise documental, foi selecionado o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) da ECIAC, referente a 2021, com o intuito de responder à nossa questão de pesquisa. A seleção pelo PPP da escola, do referido ano, deu-se pela sua disponibilidade pela instituição, pois, embora a mudança da escola para o modelo de ECI tenha ocorrido em 2019, a elaboração do seu novo PPP só ocorreu em 2021, o que justifica a sua seleção para fins da nossa pesquisa. Um dos motivos destacados pela coordenadora, para a elaboração do PPP ter ocorrido somente no ano de 2021, está relacionado à Pandemia da COVID-19 e à impossibilidade de encontros presenciais.

De acordo com Veiga (2002), o PPP busca um rumo, uma direção, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Ademais, tal documento precisa ser compreendido como uma forma de orientar a instituição num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, que deve responder a indagações, como: que educação se quer? Que sujeitos se pretende formar, para que tipo de sociedade? Essa construção exige, além do trabalho coletivo, a definição de princípios e estratégias (Padilha, 2001).

Logo, a construção do PPP deve ser feita coletivamente, pelos diversos segmentos da comunidade escolar, tendo como pressupostos

os princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. As finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação são elementos básicos cruciais para compreender tal documento (Veiga, 2002).

Nesse sentido, buscou-se analisar o PPP da ECIAC, atentando para elementos essenciais durante esse processo, como o contexto em que o documento foi elaborado; o autor ou autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto e os conceitos-chave. Efetivada essa análise preliminar completa, procuramos reunir os elementos coletados e realizar uma interpretação coerente, considerando nossa temática e as questões propostas em nossa pesquisa (Cellard, 2008).

Para tanto, contou-se com a análise interpretativa, com base em Severino (1990). Nessa análise, é necessário compreender a mensagem objetiva que um texto quer comunicar, pois o que temos é a síntese das ideias do raciocínio e a compreensão profunda desse texto, o que não traz muitos benefícios. Nessa lógica, é importante interpretar o texto, tomar uma posição própria em relação às ideias trazidas por esse texto, ler os implícitos, levar o autor a um diálogo, explorar toda a abundância das ideias e relacioná-las com outras ideias.

DA EDAC À ECIAC

A escola de surdos de Campina Grande foi fundada em março de 1983 e sua história está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, do Curso de Pedagogia e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sendo marcante o desenvolvimento de um sobre o outro. A instituição foi criada como uma escola especial estadual, com a finalidade de

suprir a inexistência de escolas para as pessoas surdas, no município de Campina Grande, e atender à necessidade urgente de um campo de estágio para a referida habilitação (Dorziat, 1999; Gianini, 2012).

No primeiro semestre de sua fundação, a escola funcionou de forma precária nas dependências da Escola Dominical de uma Igreja Evangélica, contando com dez alunos surdos, que foram distribuídos de acordo com a faixa etária, em duas salas. Esses alunos tinham como professoras as alunas estagiárias da Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação.

Na época, as docentes da universidade entraram em contato com a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande e receberam o apoio dos dirigentes, mediante o pagamento do aluguel de uma casa para instalação da escola, que recebeu o nome de Centro de Desenvolvimento da Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima. Destarte, puderam contar com a designação de uma professora do quadro docente do município, que era ex-aluna da Habilitação. Naquele momento, estava se firmando o início da parceria entre UFPB e a Secretaria do município de Campina Grande, para criação, manutenção e encaminhamentos para a oficialização da escola (Gianini, 2012).

Por força do Decreto Estadual, nº 10.288, de 16 de julho de 1984, oficializou-se a criação da escola, que recebeu o nome de Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande – EDAC. A partir daí, acordou-se um convênio de parceria entre a Secretaria de Educação do Estado, a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande e a universidade para manutenção da escola.

No decorrer do seu funcionamento, houve constantes solicitações para a construção de uma sede própria da escola, tendo em vista a precariedade das instalações das casas em que a escola funcionava e as dificuldades que estas ocasionavam. Em 1993, realizou-se a solicitação para criação de uma sede própria para a escola. O

encaminhamento foi pelo Governo do Estado ao Governo Federal. A obra foi iniciada em 1994, com previsão de 220 dias para sua conclusão. Entretanto, esta ficou parada por vários anos, em razão de problemas orçamentários e furtos, vindo a ser concluída apenas no final de 1998. A mudança da escola para a sua sede definitiva transcorreu em 1999 e sua inauguração ocorreu em 2002, local onde a escola permanece até os dias atuais. Trazemos, a seguir, um registro fotográfico da instituição e o seu sinal, que foi dado pelas primeiras gerações de surdos da escola.

FIGURA 1 – ESCOLA DE AUDIOCOMUNICAÇÃO DE CAMPINA GRANDE – EDAC, EM SUA SEDE DEFINITIVA, NOS ANOS 2000



Fonte: Gianini (2012).

Nos primeiros anos de funcionamento, a EDAC desenvolveu suas atividades com base na abordagem oralista, praticamente a única utilizada nas escolas até o final da década de 1990. Conforme mencionamos anteriormente, tal filosofia educacional se pauta na concepção clínico- terapêutico de surdez, em que a surdez é vista como uma doença, um déficit biológico, e os surdos, como deficientes, sujeitos que precisam ser “curados” por profissionais, por

meio da reabilitação da fala, para assim, serem normalizados e integrados à sociedade majoritária ouvinte (Slomski, 2010).

FIGURA 2 – SINAL DA EDAC, CRIADO PELA PRIMEIRA GERAÇÃO DE SURDOS DA ESCOLA



Fonte: Arquivo da EICAC.

Desse modo, com base na abordagem oralista, as professoras buscavam o desenvolvimento da língua oral pelos alunos surdos, por meio de técnicas do oralismo, para depois dar início à escolarização, assumindo, assim, uma função terapêutica. Havia um esforço mútuo dos professores da escola e da universidade, que realizavam estudos, planejamentos didáticos de forma conjunta, tudo em prol do desenvolvimento dos alunos surdos, o que não ocorria. Esse cenário de fracasso escolar, seguido da dificuldade de integração dos alunos surdos, bem como o surgimento de novas abordagens na educação de surdos, conduziram a equipe da escola, os professores e pesquisadores da universidade a repensarem a abordagem educacional que haviam adotado (Gianini, 2012).

Na busca por respostas para o insucesso educacional dos alunos surdos, entendendo que isso não era culpa dos educandos, a escola adotou, em 1991, o português sinalizado (bimodalismo) como uma alternativa no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia é uma das estratégias utilizadas dentro da comunicação total; trata-se de

uma filosofia, em que é utilizada toda e qualquer forma de comunicação com a criança surda, e a língua de sinais é vista como uma possibilidade de atuação na educação dos surdos (Moura, 2000). Todavia, apesar da adoção da comunicação total ter gerado avanços, em quesito de comunicação, os alunos da EDAC continuavam com dificuldades em suas aprendizagens e a centralidade do processo educacional continuava sendo a compreensão e o desenvolvimento da língua oral (Gianini, 2012).

Tendo em vista o aumento de alunos novos matriculados, especialmente, jovens e adultos, em 1993, a escola adotou o ensino noturno. A chegada desse público foi muito importante para a escola, pois propiciou o desenvolvimento da língua de sinais e da comunidade surda em Campina Grande. Por meio do apoio em estudos sobre a língua de sinais, no reconhecimento da surdez enquanto diferença e na defesa da educação bilíngue-bicultural como a melhor proposta para a educação dos surdos (Behares, 1991; Brito, 1993; dentre outros), a EDAC resolveu se incumbir da educação bilíngue.

Dessa forma, evocar essa perspectiva implicava assumir novos paradigmas em relação aos surdos, não mais nos marcos do oralismo ou da comunicação total, “mas no reconhecimento das peculiaridades linguísticas e culturais da pessoa surda, do respeito aos seus modos de apreensão do conhecimento” (Gianini, 2012, p. 105).

Assim, a educação bilíngue foi sendo incorporada pela escola, o que refletiu em uma nova percepção que os alunos começaram a ter da escola e de como esta os concebia. Com base nessa filosofia educacional, em 1995, a escola reformulou sua maneira de ver o surdo e sua educação. Nos termos de Gianini (2012, p. 107),

Decidimos assumir, em 1995, da melhor forma possível e dentro do que permitiam as condições objetivas e subjetivas, o compromisso pedagógico de estudar e implantar a educação

bilíngue, tanto na habilitação do curso de Pedagogia da UFCG, voltado para a formação de professores para surdos, quanto na EDAC, que acolhia pessoas surdas, à época, da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa proposta educacional tem como base os pressupostos teórico-metodológicos do modelo sociocultural de surdez e se fundamenta em estudos socioantropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos, relacionados à cultura e à identidade da pessoa surda (Slmoski, 2010).

Dessa maneira, concebendo o novo quadro conceitual, presente na escola, professoras da habilitação passaram a focar em projetos de extensão universitária, desenvolvidos em parceria com a UFCG/EDAC. De acordo com Gianini (2012), dois projetos foram particularmente importantes para o desenvolvimento do marco do bilinguismo na escola de surdos. O primeiro projeto, “Bilinguismo e surdez: construindo uma proposta pedagógica”, coordenado pelas professoras, foi realizado entre 1995 e 1996, contando com a participação de alunas da habilitação. O projeto teve como objetivo prestar assessoria na construção de uma proposta pedagógica bilíngue para a educação de surdos. Ademais, o projeto buscou

[...] favorecer a criação de um ambiente bilíngue para os alunos da EDAC, desenvolver uma proposta metodológica para a aquisição da língua escrita, a partir do enfoque bilíngue, orientar as famílias dos alunos, com vistas a uma melhor compreensão da deficiência e conseqüente aceitação da surdez, promover a atualização dos professores da EDAC no enfoque bilíngue e, finalmente, efetivar a participação de alunos da universidade na construção de proposta para a educação de surdos (Gianini, 2012, p.111).

Já o segundo projeto, intitulado “A história infantil e a videoteca na aprendizagem do surdo”, coordenado por uma professora da UFCG, que atuava também na habilitação, foi desenvolvido na escola de surdos em 1996. O projeto teve o objetivo de “propiciar às crianças surdas o prazer da leitura de contos infantis, agora narrados em língua de sinais” (Gianini, 2012, p. 111). Segundo a autora, o desenvolvimento dos projetos salientou as dificuldades para a implantação de uma proposta pedagógica bilíngue para surdos, dado que se tratava de um processo complexo, que demandava uma reconstrução da organização escolar e da prática pedagógica, bem como de estudos teórico-metodológicos sobre o bilinguismo.

Gianini (2012) afirma que, na época, foi difícil optar pela abordagem bilíngue na escola de surdos, tendo em vista as inúmeras mudanças pedagógicas que precisavam ser feitas e a falta de literatura para dar respaldo teórico às questões envolvidas nessa mudança. Sobre o processo de construção do projeto educacional bilíngue da instituição na época, a autora destaca que

Foram implantadas mudanças administrativas e pedagógicas, com o objetivo de adequar o projeto político-pedagógico da escola à nova forma de ver a pessoa surda e sua educação. O reconhecimento da importância e necessidade das línguas de sinais para a vida e educação dos surdos e, conseqüentemente, o assumir o bilinguismo para essa educação, trouxeram a necessidade do ensino da Libras, quer como primeira língua para alunos surdos, quer como segunda língua para professores, familiares e comunidade ouvinte em geral (Gianini, 2012, p. 115).

Nessa senda, no percurso dessa construção, foi possível contar com a participação de todos os segmentos da instituição, especialmente, a participação ativa dos surdos da instituição. Suas

opiniões e sugestões sobre vários temas, inclusive, sobre concepção de surdez, a escola que temos e a escola que queremos, aspectos relevantes que os próprios surdos sabiam, qual a melhor escola para eles. Sendo o acesso ao currículo pleno uma das preocupações da educação bilíngue-bicultural. A equipe da EDAC tomou como meta oferecer, através da Língua de Sinais, um ensino nos mesmos termos que a educação dos ouvintes (Gianini, 2012).

Outrossim, a escola foi importante para a organização da comunidade surda local, sendo esse um de seus objetivos, quando optou por assumir o bilinguismo, na década de 1990. Assim, uma das primeiras iniciativas políticas, no sentido de legitimar a comunidade surda, foi a criação da Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG), em 1991, que, inicialmente, funcionou em um espaço cedido pela própria escola de surdos até se instalar em uma sede própria.

A escola também prestou assessoria e suporte aos alunos na formação, preparação para exames e concursos públicos, bem como inserção no mercado de trabalho (Gianini, 2012). Nessa perspectiva, após forte pressão da comunidade surda e do reconhecimento da escola de surdos como a melhor alternativa para a educação desses sujeitos, no ano 2000, a escola implantou a segunda fase do Ensino Fundamental e, no ano de 2004, implantou o Ensino Médio.

Já em 2008, ano de realização da pesquisa de Gianini, havia 336 alunos matriculados na escola de surdos, com faixa etária de 02 a 60 anos. Na época, a ação pedagógica da escola compreendia a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com funcionamento nos três turnos. A equipe técnico-pedagógica era formada por professores, coordenação pedagógica, direção, intérpretes e instrutores de Libras e fonoaudióloga, totalizando 37 profissionais.

Os professores polivalentes, que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, eram pedagogos com habilitação em educação de surdos, especialistas em Educação ou mestres. Já os

professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio eram licenciados em diferentes áreas (Gianini, 2012).

A escola de surdos é considerada um símbolo da resistência bilingue, pois resistiu à possibilidade de ser fechada, para ser transformada em espaço de atendimento educacional especializado para surdos, no ano de 2011, como noticiada na matéria a seguir, publicada na revista da FENEIS (2011/2012).

FIGURA 3 – MATÉRIA SOBRE A EDAC E SUA PARTICIPAÇÃO NA MOBILIZAÇÃO DO SETEMBRO AZUL



Fonte: Revista da FENEIS (dez/2011-fev/2012).

A seção da revista sobre a escola é intitulada “Resistência bilingue no semiárido paraibano” e traz uma fotografia com alunos e professores em frente à EDAC, todos vestidos de azul, cor que representa o movimento Setembro Azul. De acordo com o texto da seção, a forte mobilização dos surdos, principalmente com esse movimento, foi importante, para que a escola não tivesse suas atividades encerradas¹³.

Essa mobilização contou com a participação dos alunos surdos e das professoras da escola, que participaram de passeatas e sessões na

Câmara Municipal de Campina Grande, segurando faixas e cartazes, reivindicando o direito à sua escola, a escola bilíngue para surdos, bem como o direito à língua de sinais e à inserção de emendas ao texto final do PNE – 2014/2024.

Em relatório de atividades desenvolvidas pela escola, no ano de 2016, encontramos algumas informações sobre a quantidade de alunos matriculados, como também o perfil dos docentes e técnicos. Nesse ano, a escola contava com 136 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desse total, 79 alunos eram do sexo masculino e 54 do sexo feminino. Os alunos estavam distribuídos em 20 turmas, nos turnos diurno e noturno, com faixa etária variando de 10 a 50 anos.

Já o corpo docente da escola de surdos contava com 26 professores e dois instrutores de Libras. Os docentes eram licenciados em diferentes áreas, dentre os quais dois eram especialistas e um era mestre. Com relação ao vínculo de trabalho, 14 docentes e um intérprete eram efetivos, ou seja, mais da metade do quantitativo; os demais eram prestadores de serviço.

No ano de 2019, seguindo a tendência de ampliação das escolas em tempo integral, na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, em curso desde 2016, a escola de surdos passou a integrar o Programa das Escolas Cidadãs Integrais, tornando-se uma Escola Cidadã Integral. Esse programa foi criado pelo Governo Estadual da Paraíba, por meio do decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade da Educação – ICE14.

Em abril de 2018, foi instituída a Lei nº 11.100/2018, transformando o programa em uma Política de Estado, de modo que tal programa é composto pelas Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação.

As diretrizes de trabalho das escolas que compõem o programa são determinadas pelo modelo pedagógico do ICE, denominado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). O modelo visa garantir a reconfiguração das práticas de gestão, de ensino e os resultados do desempenho dos estudantes das escolas públicas, criando procedimentos fixos e diretivos, em âmbito formal, para atuação dos gestores e professores.

A parceria¹⁵ do Governo do Estado da Paraíba com o ICE permitiu que o instituto implantasse sua filosofia pedagógica, seu modelo de projeto escolar, de currículo, de infraestrutura e modelo pedagógico (Leite, 2019).

Frente à mudança para a Escola Cidadã Integral, a escola de surdos, que antes recebia o nome de EDAC, passou a se denominar Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima – ECIAC. A escola, que antes atuava nos turnos manhã, tarde e noite, passou a funcionar em período integral, ofertando o Ensino Fundamental e Médio. A Educação de Jovens e Adultos foi mantida pela escola, entretanto, não faz parte do modelo ECI. Tais mudanças serão tratadas no tópico seguinte, que versa sobre o PPP da escola.

A seguir, apresentamos uma foto que ilustra a fachada atual da escola após sua última reforma, realizada no ano de 2021, e uma outra foto com o sinal da escola, atualizado com sua sigla atual: ECIAC.

FIGURA 4 – FOTO ATUAL FACHADA DA ECIAC



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

FIGURA 5 – SINAL DA ECIAC APÓS A MUDANÇA PARA A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL



Fonte: Arquivo da EICAC.

Com a última reforma, a escola foi ampliada, sendo contemplada com a construção de laboratórios de ciências e matemática. Além disso, de acordo com o PPP (2021), sua estrutura física atual dispõe de: secretaria; almoxarifado; sala da gestão, sala das coordenações (CAF e CP); sala de professores; laboratório de informática e de robótica; biblioteca; auditório; camarim; sala de Atendimento Educacional Especializado; salas de apoio pedagógico; 15 salas de

aulas; refeitórios; cozinha; bebedouros e banheiros distribuídos pelos blocos; o pátio, que, por sinal, é bastante amplo; e, uma quadra poliesportiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal documento da análise da pesquisa foi o Projeto Político Pedagógico da ECIAC, do ano de 2021, que proporcionou subsídios para tentar responder as indagações da pesquisa, tendo em vista os objetivos e a delimitação temporal. Há ciência de que a análise, predominantemente desse documento, no estudo, pode ter deixado algumas lacunas, áreas de penumbra, questões em aberto, sobre os aspectos selecionados para apreciação, o que aponta a necessidade de continuidade da investigação dessa temática, bem como o aprofundamento de questões que a análise documental não deu conta de responder.

Assim, considera-se necessária a indicação de estudos mais detidos, visando aprofundar a compreensão sobre o nosso objeto, em consonância com os pressupostos aqui referenciados, a partir da visão dos sujeitos – segmentos surdos e ouvintes – envolvidos nesse processo, de outros documentos, da observação da práxis pedagógica na escola de surdos, para assim refutar ou confirmar os aspectos apontados nesta análise.

Reitera-se a importância da escola pública bilingue, lócus da pesquisa, na constituição do ser surdo e na educação das pessoas surdas de Campina Grande/PB, e das demais cidades circunvizinhas, com uma história de lutas e participação ativa nas mobilizações da comunidade surda e na história educacional de surdos da Paraíba e do Brasil. Com efeito, a sua importância histórica, a qual completou quarenta anos em 2023, é fruto de um esforço coletivo e participativo de todos os segmentos da escola, figurando como um espaço de

resistência face à mudança para a escola cidadã integral e perante as políticas que reforçam a pedagogia das competências e a padronização das escolas.

A escola é considerada para além de um espaço de formação e apropriação de conhecimentos, bem como um ambiente linguístico riquíssimo e imprescindível para as vivências e interações dos surdos; um centro de encontro com o semelhante, para constituição da identidade surda, que propicia a esses sujeitos criar um sentimento de pertencimento a uma comunidade, a uma língua viva e potente, que identifica pessoas surdas, por sua modalidade visual-espacial e por não oferecer barreiras à aquisição em situação natural de interação.

Na análise do PPP (2021) da ECIAC, foi identificado indícios de princípios da educação bilíngue de surdos no conteúdo das seções do seu PPP, dentre eles: a concepção de pessoa surda na perspectiva sociocultural; o ensino bilíngue dos sujeitos surdos, mediante o uso da Libras (L1) e da Língua Portuguesa escrita (L2); a incorporação de aspectos culturais específicos da comunidade surda; e a presença de professores surdos, integrando o corpo docente da ECIAC, bem como a presença de intérpretes de Libras.

Enfatiza-se que a presença dos professores surdos na ECIAC, mesmo frente à presença majoritária de docentes ouvintes, significa uma possibilidade para a educação bilíngue-bicultural de surdos, sendo uma das condições necessárias para alcançar essa educação, dado que tais sujeitos têm uma enorme relevância enquanto modelos linguísticos e identitários para os alunos surdos.

Também foi possível apreender, no documento analisado, princípios educativos do Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), na implantação do modelo Escola Cidadã Integral (ECI) na Paraíba, conforme mencionado anteriormente, que evidenciam a pedagogia das competências, o desenvolvimento de habilidades, tais como: formação acadêmica de excelência e para a

vida, protagonismo juvenil, empreendedorismo, projeto de vida, educação cidadã, dentre outros. Trata-se de uma instituição privada, ancorada numa visão estritamente empresarial, que faz defesa explícita da escola enquanto uma empresa, com vistas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em consonância com a lógica neoliberal e gerencialista.

Com isso, averigua-se, contraditoriamente, a presença tanto de princípios da educação bilíngue de surdos quanto de princípios da ECI, advindos do ICE, no PPP (2021) da ECIAC, o que nos permite conjecturar, com base nos referenciais e concepções elencados, que tais elementos podem gerar tensões e se configurar em entraves à garantia plena dos direitos humanos, linguísticos, educacionais e culturais dos surdos, portanto, à educação bilíngue-bicultural nessa instituição.

À primeira vista, causa certa estranheza a existência da escola bilíngue de surdos no âmbito do Programa Escola Cidadã Integral, uma vez que nas orientações do programa da ECI não visualizamos a devida atenção aos preceitos da educação bilíngue de surdos, que têm sido objeto de luta do movimento da comunidade surda do Brasil, posto que, atualmente, com a sanção da Lei nº 14.191, em 03 de agosto de 2021, que alterou a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), a educação bilíngue de surdos foi instituída como uma modalidade de educação escolar, oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua e, em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua.

A presença de elementos relacionados à educação bilíngue no PPP (2021) demonstra, a nosso ver, a resistência da escola frente a um modelo que padroniza a gestão e o fazer pedagógico, como também a política de inclusão para pessoas com deficiências, vigente no país, como garantia ao direito de escolha dos surdos, respaldado nos direitos humanos e linguísticos. Outrossim, pode significar um ponto

de partida, uma possibilidade, para dar continuidade à proposta de educação bilíngue-bicultural, que foi implantada há quarenta anos na instituição.

Logo, uma educação bilíngue de qualidade, socialmente referenciada na educação de surdos e, principalmente, em uma escola bilíngue de surdos, pública e gratuita, precisa ser efetivada como uma concepção basilar, uma proposta educacional que garanta os direitos humanos, linguísticos, educacionais e culturais da comunidade surda, sendo uma perspectiva crucial para ancorar as bases de formação dos sujeitos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

DORZIAT, A. **Concepções de surdez e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos.** 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 1999.

ESCOLA Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima – ECIAC. **Projeto Político Pedagógico.** Campina Grande, PB, 2021.

GIANINI, E. **Redimensionando as bases educacionais no ensino de surdos: projeto político-pedagógico.** Projeto de extensão universitária apresentado ao PROBEX/UFPB, 1999.

GIANINI, E. **Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação.** 2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2012. Disponível em:

http://ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/teses%20%202012/ELENY%20GIANINI.pdf. Acesso em: 14 jun.2021.

GIANINI, E.; LIMA, N. F. A educação de surdos em Campina Grande no período de 1971 a 1996. **Anais da XIV Jornada do HISTEDBR – Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa.** UNIOESTE. Foz do Iguaçu, PR, 2017. ISSN: 2177-8892.

GIANINI, E.; LIMA, N. M. F.; PORTO, S. B. N. Formar, Transformar e Militar: Recortes da História de Escolas Bilíngues para Surdos no Interior da Paraíba. In: ALBINO, I. B.; SILVA, J. E. F.; OLIVEIRA,

L. N. S. (Orgs.). **A muitas mãos [recurso eletrônico]:** contribuição aos estudos surdos. Natal, RN: EDUFRN, 2016. 272 p.

HENRIQUE, M. C. C. **Escola Cidadã Integral de ensino médio do estado da Paraíba: projeto de vida para o cidadão competente ou para o indivíduo emancipado?** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2020. Disponível em:
<http://www.ppped.ufcg.edu.br/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

Disponível em: <http://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

ICE. Tecnologia de Gestão Educacional (TGE): Princípios e Conceitos, Liderança Servidora e Motivação, Planejamento e Operacionalização. 2016. Disponível em:

<http://www.iema.ma.gov.br/wpcontent/uploads/2016/10/Tecnologia-de-Gest%C3%A3o-Educacional-TGE.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

JANNUZZI, G. S. M. A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEITE, M. E. P. Programa de Educação Integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

MOURA, M. C. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PARAÍBA. Lei nº 11.314, de 11 de abril de 2019. Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. Diário Oficial do Estado da Paraíba, 12 abr. 2019. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/abril/diario-oficial-12-04-2019.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PARAÍBA. **Escola Cidadã Integral**. Disponível em: <https://sites.google.com/view/ecipb/in/%C3%ADcio?authuser=0>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PARAÍBA. **Medida Provisória nº 267, de 07 de fevereiro de 2018**. Poder Executivo cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral –RDDI e dá outras providências. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/02/Diario-Oficial-09-02-2018.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

PARAÍBA. **Lei nº 11.100, 06 de abril de 2018**. Poder Executivo cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Diário do Poder Legislativo do Estado da Paraíba, n. 7.532. João Pessoa, 12 de abril de 2018. p. 1. Disponível em: <http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SLOMSKI, V. G. (2010). **Educação bilíngue para surdos**: Concepções e implicações práticas Curitiba, PR: Juruá.

RACISMO E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Raiza da Silva Lima

Dalila Castelliano de Vasconcelos

Livia Braga de Sá Costa

INTRODUÇÃO

O fenômeno do racismo se caracteriza por um padrão de comportamentos, condutas e crenças que buscam desumanizar e oprimir os indivíduos pertencentes a determinados grupos, seja pela sua origem racial, etnia ou cor da pele. Nesse sentido, se constitui num sistema que segrega e diferencia os sujeitos pelas características biológicas e demarca a cor da pele como um referencial do que seria belo, íntegro, inteligente e de prestígio social (Lima; França, 2019).

Almeida (2018) conceitua racismo utilizando a expressão discriminação racial e explica a existência de diferentes tipos de tratamentos aos sujeitos e grupos raciais específicos, fundamentados nas relações de poder de um grupo social de prestígio em relação a um grupo inferiorizado pelos seus traços genéticos. É um processo complexo de características históricas e políticas que interferem nas condições econômicas, políticas e institucionais.

Para a pesquisadora Eurico (2020), o racismo é intrínseco à realidade de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento institucional enquanto mecanismo de manutenção das desigualdades sociais, pois desenvolvem-se estratégias de controle dos corpos e na institucionalização formal materializada nos serviços e espaços sociais. É nesse contexto que a autora examina como o racismo

estrutural e institucional se expressa cotidianamente no exercício profissional e atravessa a vivência tanto de crianças e adolescentes quanto de suas famílias (Eurico, 2020).

Por esse prisma, as estudiosas Bento (2012), Cavalleiro (2001, 2012) e Rosenberg (2012, 2017) defendem que desde a primeira infância devem ser desenvolvidas práticas pedagógicas que abordem as relações étnico-raciais nos espaços de aprendizagens. As autoras compreendem que nessa etapa da vida as crianças trazem consigo aprendizados dos contextos socializadores que são permeados pelo racismo, e esse fato pode ocasionar atitudes preconceituosas e discriminatórias na relação com o outro nos espaços de interação e aprendizagens.

As instituições de Educação Infantil, segundo Santiago (2020), também podem se tornar um lugar hostil quando não oportunizam meios e artefatos culturais que propiciem o acolhimento da diversidade étnico-racial. Por isso, é fundamental o acesso ao conhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras nos espaços de aprendizagens, a fim de promover práticas educativas que incluam o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e à pluralidade étnica e racial.

Contrapondo-se às narrativas de invisibilidade da história e cultura negra, os movimentos e comunidades negras, junto com representantes da educação, promoveram propostas em torno de uma Política Educacional Antirracista que apresentasse, por meio da educação, a contribuição e valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira para a sociedade (SECAD, 2006).

Dessa construção, foi proposta a Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. Posteriormente, a Lei nº 11.645/08 ampliou essa

obrigatoriedade, incluindo também o ensino da Cultura Indígena (Brasil, 2016).

Tais dispositivos legais instauram-se como um grande marco nas políticas de inclusão para a diversidade no currículo educacional. Dessa forma, foram redefinidos discursos e as práticas curriculares que garantem a visibilidade da história e cultura negra nos espaços educativos (Araújo, 2017).

Nesse contexto, partimos da premissa de que a inserção de representações negras positivas desde a primeira infância auxilia no desenvolvimento da subjetividade da criança e na construção de uma formação plural, étnica e racial. Essa inserção auxilia na elevação da autoestima com referência à estética do corpo e cabelos crespos, possibilitando o rompimento de estereótipos, além do reconhecimento histórico da cultura africana e afro-brasileira (Gomes, 2003).

O movimento de reapresentação compreende também a prática docente e a relação com o conhecimento. Por esse viés, convém trazer à baila o pensamento de Freire (1996), ao entender que o papel dos professores e professoras é o de mediador do conhecimento, ao apresentar estratégias de como refletir sobre a realidade. Isso inclui promover a utilização de materiais didáticos que possibilitem a aproximação do conhecimento cotidiano, proporcionando, assim, acesso à problematização dos novos conhecimentos, relação de pertencimento e identidade, além dos aspectos históricos, culturais e políticos como fatores de influência sobre o lugar que a população negra ocupa na sociedade.

Conforme o contexto do estudo, optamos pela pesquisa qualitativa de revisão da literatura no aprofundamento da discussão sobre racismo e práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil. Pois, segundo Souza, Silva e Carvalho (2010), a Revisão da Literatura tem como propósito geral reunir os conhecimentos significativos para compreensão de determinada temática, a fim de

possibilitar mais informações sobre o assunto, observando, organizando, registrando e analisando os dados encontrados.

Elencamos como objetivos promover uma reflexão sobre o conceito e concepções para uma educação antirracista; apresentar os caminhos que estão sendo trilhados para uma educação antirracista; apontar aspectos abordados pelos autores quando discutem racismo e práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil.

Assim, a partir desses atravessamentos, destacamos a relevância do estudo no campo educacional no que diz respeito à inclusão de práticas educativas na Educação Infantil que englobem a perspectiva étnico-racial, considerando a história e cultura africana e afro-brasileira, bem como o protagonismo da população africana e negra brasileira. Logo, esperamos que esse (re)conhecimento possibilite as/aos docentes refletir sobre a reconstrução de práticas pedagógicas antirracistas nos espaços educativos da primeira infância.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES

A emblemática frase da filósofa americana Angela Davis “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista” reflete um campo de resistência político/social para o enfrentamento e combate ao racismo na sociedade. Suas ideias e ações impulsionaram reivindicações e posicionamentos por uma sociedade justa e igualitária para as mulheres negras na garantia de direitos quanto ao trabalho, à saúde e à educação, e para o fim da segregação racial nos Estados Unidos (Ribeiro, 2019).

Conforme Dei (1996), a introdução do discurso antirracista teve início na Grã-Bretanha e, por conseguinte, no Canadá, na Austrália e nos Estados Unidos, onde o termo também foi acrescido à educação. O termo antirracismo, para Ribeiro (2019), é resultante de ações por

mudanças e transformações, não bastando apenas o reconhecimento da existência do racismo, mas também a necessidade da construção de práticas que desarticulam estruturas sociais opressoras e excludentes pela cor da pele, raça, gênero, classe.

No campo educacional, uma proposta de uma educação antirracista refere-se:

a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional (Troyna; Carrington, 1990, p. 1).

Apple (1999), Gilroy (1992) e Dei (2000) destacam que, para definir educação antirracista, primeiro faz-se necessária a compreensão de outros termos e conceitos, de modo que um deles é sobre raça e, assim, identificar quais perspectivas e abordagens estão presentes ou ausentes na discussão do currículo, práticas educativas e reformas educacionais. Com efeito, é preciso propor mudanças na forma de compreensão do termo, expressões, sentidos, e até na linguagem empregada nos documentos educacionais.

Para Brandt (1986), uma educação antirracista reflete uma ação de “desmontar, decompor, reconstruir” definições e conceitos que transitam em transformações na estrutura social. Por esse aspecto, ela teria por objetivo uma abordagem linguística de oposição que se refere à inclusão de palavras e ações que estão sendo negadas pela sociedade. Um exemplo é a negação do racismo, da igualdade de direitos humanos, justiça e relações de poder. É nesse sentido que Ribeiro (2019) defende que essa proposta de educação se constitui numa prática libertadora que se justapõe com outras lutas e causas, não se limitando a beneficiar apenas um grupo social específico.

Internacionalmente, a discussão do conceito de educação antirracista refere-se à “raça e justiça, igualdade racial/étnica, relações de poder, exclusão, e não somente reflete aspectos culturais”, movimento também observado nas produções brasileiras (Ferreira, 2012. p. 278). Assim, entende-se que o conceito envolve a compreensão de outros campos e conceitos que estão compondo a estrutura social e cultural, de forma interseccional, interligando raça, classe, gênero, cultura e educação.

A escola reflete aspectos da sociedade e, sendo assim, o racismo está presente nesse espaço e não pode ser naturalizado ou negado. Sobre esse aspecto, no Brasil, Cavalleiro (2001), com base em pesquisa sobre as relações entre adultos e crianças no ambiente escolar, constatou a ausência da representatividade de crianças negras nos livros, fotografias e cartazes na escola.

Além disso, constatou, no interior da escola, a presença de xingamentos das crianças aos traços fenótipos, cor da pele e cabelo das crianças negras. Através da observação das práticas pedagógicas, constatou a discrepância afetiva no tratamento oferecido pelos professores às crianças brancas em relação às negras e, por esses resultados, sugeriu estratégias compostas por oito ações necessárias para inclusão de uma educação antirracista nos espaços escolares. Essas ações envolvem, segundo a autora:

1. a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a

igualdade, encorajando a participação de todos/as os alunos/as.

5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.

6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.

7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 158).

A proposta apresentada por Cavalleiro (2001) reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira – o racismo – e recomenda a discussão e reflexão permanente sobre o tema e suas ramificações nos espaços escolares. Por isso, combater o racismo no processo educativo envolve perspectivas que dialogam com a diversidade e igualdade no ambiente escolar, e esses fatores colaboram para o reconhecimento da inclusão de materiais pedagógicos que resgatem a diversidade étnico-racial na cultura e história do negro.

Conforme Rosa, Moraes e Nascimento Júnior (2022), as instituições escolares necessitam pensar a educação numa perspectiva antirracista que possibilite o rompimento da discriminação racial nas relações entre estudantes e professores, nas propostas curriculares e materiais didáticos. Assim, busca-se promover nos ambientes escolares a mobilização conjunta dos estudantes, professores, gestão e a comunidade local para a desconstrução do racismo através do conhecimento, escuta, reflexão, diálogo, empatia, representatividade e atuação contra o racismo.

Nesse sentido, a educação antirracista pode ser definida como a transformação das práticas curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e combater a opressão e a discriminação. Isso envolve a revisão das práticas individuais, que muitas vezes são veladas e sutis, bem como das estruturas curriculares, que frequentemente favorecem um tipo de conhecimento em detrimento de outros. Por isso, a importância de compreender as conquistas pelos movimentos negros brasileiros e as pautas raciais contra a discriminação e racismo na sociedade e na educação.

CAMINHOS TRILHADOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A proposta de uma educação antirracista no Brasil insere-se num campo de disputa das políticas educacionais através de reivindicações de intelectuais/ativistas e dos movimentos negros que solicitavam, desde a década de 1970, o acesso amplo da população negra ao Ensino Básico e Superior. Suas ações voltaram-se para a reparação aos danos sociais, econômicos e psicológicos causados aos africanos e seus descendentes durante e após o período de escravidão.

Silva (2003) destaca que a construção de um currículo étnico-racial visa ao rompimento de uma educação homogeneizadora e eurocêntrica por meio de práticas transformadoras do currículo, este compreendido como uma ação em movimento, um pensar e agir; um texto étnico-racial que reconstrói saberes e rerepresenta a história, a cultura e a identidade racial num lugar de reconhecimento e valorização.

Na educação brasileira, as leis federais nº 10.639/2003, alteradas pela Lei nº 11.645/2008, integram as diretrizes curriculares na promoção de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas. A sua efetividade busca transformações nas práticas curriculares que

inferiorizam e invisibilizam o conhecimento sobre a história e cultura dos povos negros e indígenas, bem como mudanças no processo de formação inicial e continuada dos professores (Munanga, 2005; Silva, 2003; Silva; Costa, 2018; Amorim, 2022).

No entanto, mesmo com a aprovação da Lei, abriram-se espaços para questionamentos sobre a efetivação e implementação dela em todas as modalidades da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, pois a Lei não se referia explicitamente à educação para relações étnico-raciais na infância.

Por outro lado, o Parecer CNE/CEB nº2/2007, que fundamenta as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, traz uma seção específica para a educação de crianças até seis anos de idade que compreende a abrangência da educação para relações étnico-raciais desde a primeira infância. Segundo o relator, torna-se imprescindível a inclusão da Educação Infantil no campo das diretrizes, pois ela é parte da Educação Básica, uma vez que está presente nas instituições, níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2007).

Destaque-se que, após 20 anos, atualmente o maior desafio para a efetividade da Lei é o rompimento do racismo estrutural presente na sociedade e, conseqüentemente, no interior das instituições educacionais, por meio das relações sociais e das práticas curriculares presentes nas escolas, amplamente associado às concepções e atitudes que negam o racismo e as desigualdades étnico-raciais no Brasil (Alves; Barbosa; Ribeiro, 2016).

Nesse caso, devido ao silenciamento diante das ações discriminatórias durante as relações socioculturais, as crianças negras são expostas ao racismo individual, estético e estrutural presente nas instituições. Isso ocorre devido à reprodução de práticas que inferiorizam o corpo negro com base em características físicas, como a

cor da pele, cabelos crespos, linguagem, religião, condição social e cultural. Essas práticas expõem as crianças negras ao desenvolvimento de baixa autoestima ao longo de suas vidas (Alves; Barbosa; Ribeiro, 2016).

Assim, a pesquisa realizada por Cavalleiro (2012) alerta sobre o silenciamento diante do racismo, preconceito e discriminação racial nas instituições de Educação Infantil, o que contribui para que os diversos fenótipos entre negros e brancos sejam compreendidos pela naturalização das desigualdades e, até mesmo, na reprodução do pensamento de inferioridade, resultando em práticas discriminatórias na relação afetiva e corporal com crianças negras e na manutenção de privilégios entre as crianças brancas.

Nesse sentido, pensar a temática do racismo e das relações étnico-raciais na Educação Infantil constitui um desafio atual que abrange não apenas a reflexão sobre a reprodução de estereótipos e estigmas associados aos negros(as), mas, também, a compreensão das mudanças e transformações das práticas pedagógicas que tenham por referência as leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 para a inclusão das subjetividades na construção de identidades étnico-plurais e reconhecimento das culturas africana e indígena.

A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando pensamos em práticas pedagógicas antirracistas no contexto brasileiro, automaticamente nos perguntamos: existe discriminação racial ou racismo nos espaços da Educação Infantil? Segundo Silva e Souza (2013), a negação e silenciamento do racismo no cotidiano das instituições escolares refletem a permanência e continuidade de estruturas e práticas racistas e, conseqüentemente,

interferem no desenvolvimento de resistências e práticas pedagógicas antirracistas nesses espaços.

Sobre esse fato, Amorin (2022) relata que, mesmo com um crescente número de trabalhos relacionados à educação antirracista e infância, ainda são poucos os que se inserem diretamente na Educação Infantil. Os estudos de Cavalleiro (2012), Soares (2013), Silva e França (2020) apontam especificamente para esse contexto e destacam que a escola é o espaço-tempo das primeiras experiências racistas para crianças, por isso a relevância em analisar especificamente esse espaço das relações socioafetivas.

Conforme o enfrentamento dessa realidade, a proposta de educação antirracista transforma-se num conjunto de estratégias curriculares e organizacionais que têm como objetivo promover o respeito e igualdade racial, eliminando formas de discriminação racial e opressão na sociedade e dentro das escolas. Essa perspectiva visa transformar tanto o currículo pedagógico quanto as práticas no interior das instituições educacionais (Troyna; Carrington, 1990; Ferreira, 2012).

Dessa maneira, a prática para uma educação antirracista está relacionada ao conhecimento das relações étnico-raciais e à promoção do respeito às diversidades raciais e culturais, além de abordagens de temas como preconceito, discriminação e racismo nas escolas, priorizando a convivência com o outro e suas diferenças (Silva; Costa, 2018).

Destaca-se que, nessa perspectiva, professores e professoras seriam agentes mediadores na interação de saberes necessários às práticas pedagógicas que oportunizam discussões sobre diversidade étnico-racial no combate ao racismo no cotidiano das escolas, pois, segundo Paulo Freire, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 1996 p.35), visto

que o educador necessita romper com ideias e posicionamentos que desumanizam o outro e invisibilizam sua relação com o mundo.

Nesse sentido, os professores e professoras assumem papéis centrais no enfrentamento ao racismo, o que inclui desde a inserção de temáticas sobre a cultura negra, história da África, origens e descendência, até a utilização de materiais didáticos como ferramenta no resgate à identidade negra, raça e etnia (Munanga, 2005).

Segundo Gomes (2003), os saberes antirracistas ultrapassam a introdução da história e cultura africana e afro-brasileira, pois visam refletir e repensar as relações sociais e raciais nos espaços educativos que integram crianças e adultos, inserindo nesse contato os profissionais da educação e as famílias.

Por essa perspectiva, Rosa, Moraes e Nascimento (2022) reforçam que é pelo trabalho pedagógico dos docentes nos espaços educacionais que as transformações ocorrem, pois, assim que surgirem preconceitos e discriminações nesses espaços, logo precisam ser debatidos, refletidos e discutidos por toda a comunidade escolar. Desse modo, todos que participam da comunidade escolar precisam se comprometer com um projeto de educação democrático e antirracista.

Nesse sentido, entende-se que o espaço da Educação Infantil tanto pode reproduzir relações discriminatórias e racistas, quanto desenvolver relações de respeito à diversidade humana na constituição das identidades e o reconhecimento étnico-racial na valorização e convivência entre os pares (Soares, 2013; Alves, Barbosa e Ribeiro, 2017).

Uma educação para relações étnico-raciais na infância, segundo Alves, Barbosa e Ribeiro (2017), decorre das relações cotidianas vivenciadas pelas crianças em ambientes sociais como creches e pré-escolas. Essa abordagem implica uma perspectiva crítico-emancipatória voltada para a superação de qualquer forma de

discriminação, mas enfrenta desafios políticos e pedagógicos relacionados ao formato e ao conteúdo educacional desde a infância.

Em relação às práticas pedagógicas e a uma educação antirracista na Educação Infantil, Escayg (2020) explica que, no contexto norte-americano, há um direcionamento das produções científicas no campo da multiculturalidade e das práticas antirracistas na primeira infância, porém alerta sobre lacunas na discussão quando se refere detalhadamente aos componentes pedagógicos antirracistas presentes na sala de aula e no campo institucional da educação nos Estados Unidos.

Escayg (2020) propõe a criação de diretrizes para Educação Infantil pautadas em princípios antirracistas e na promoção de aprendizagens equitativas que englobem as crianças negras e, dessa forma, sejam construídas propostas antirracistas que ampliem a produção de materiais pedagógicos e práticas significativas para o reconhecimento étnico-racial e igualdade social.

Por essa relação, Candau (2020) discute aspectos relevantes da prática educativa sob o viés da interculturalidade crítica no processo de formação inicial e continuada do professor, que contribui na desconstrução de modelos e práticas hegemônicos, com a possibilidade de um currículo intercultural crítico que estimule o diálogo, a participação coletiva e o reconhecimento cultural, étnico, de gênero, entre outros.

Amorim (2022) explica que as práticas antirracistas na Educação Infantil se materializam por meio da proposta pedagógica adotada pela instituição e pelos professores. Muitos desses educadores, ao reconhecerem sua própria identidade racial, destacam a importância da representatividade negra. Essa representatividade não apenas valoriza as características fenotípicas dos docentes, mas também reflete o processo histórico, social e cultural de resistência e luta contra a discriminação racial nos ambientes educacionais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado destaca a urgência de ampliar a discussão do racismo na infância e primeira infância e, conseqüentemente, de promover a construção de práticas antirracistas no contexto da Educação Infantil. Nesse processo, as pesquisas aqui reunidas identificam que o silenciamento ou negação do racismo no ambiente da Educação Infantil implica reproduzir atitudes discriminatórias durante a convivência entre os pares (crianças/crianças e adultos/crianças).

Esses resultados alertam para que os espaços da Educação Infantil promovam práticas que caminhem na direção de uma educação antirracista em todas as fases da infância, e assim possam promover práticas educativas no combate ao preconceito, racismo e discriminação racial. Torna-se importante pensar práticas antirracistas relacionadas à construção das relações de respeito e alteridade nesses espaços e possibilitar que as crianças se envolvam crítica e eticamente em ações que reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais da história e cultura brasileira.

Constatou-se que ações pedagógicas relacionadas à raça e etnia perpassam pelo intercruzamento de práticas que dialogam com as relações étnico-raciais num movimento de transformação do currículo pedagógico, pela inserção de projetos que incluam brincadeiras de resgate à cultura negra, acesso à literatura infantil negra, arte africana, convivência entre os pares e relações de afeto, diversidade familiar e respeito às diferenças. Dessa maneira, identificamos nas pesquisas as diversas possibilidades na construção de práticas pedagógicas antirracistas ao introduzir um diálogo de enfrentamento ao racismo na Educação Infantil através de elementos do cotidiano, experiências e vivências das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ALVES, N., BARBOSA. I.; RIBEIRO, N. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil em documentos nacionais. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, 312-331, 2017.
Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v11i22.2969>. Acesso em: 01 nov. 2022.

AMORIM, J. P. P. Pedagogia antirracista e processos identitários: teoria e prática na Educação Infantil. In: **Revista Desenvolvimento & Civilização.** v. 3, n. 1, jan-jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rdci.v.2022.55511>. Acesso em: 01 nov. 2022.

APPLE, Michael W. The absent presence of race in educational reform. **Race Ethnicity and Education**, London, v. 2, n. 1, p. 9-16, 1999.

ARAÚJO, D. O. Qual o lugar ocupado pelas personagens negras na literatura infantil brasileira? Refletindo sobre estereótipos e originalidade. **Caderno de Ensaios da UFPR**, v. 3, p. 20-42, 2017.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida (Org). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012.

BRANDT, G. L. **The realization of anti-racist teaching**. London: Falmer Press, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/SECAD. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1108-acoeseetnicoraciais-livro-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, 07 abril 2016. Disponível em:
https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 20 abr. 2021.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez, 2020.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALLEIRO, E. S. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DEI, G. J. S. **Anti-racism education:** theory and practice. Black Point, Nova Scotia: Fernwood, 1996.

ESCAYG, K. Ann. Anti-racism in U.S. early childhood education: Foundational principles. In: **Sociology compass**. v.14(4), p. n/a, 2020. Disponível em:
<https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/soc4.12764>
Acesso em: 06 jun. 2022.

EURICO, M. C. Tecendo tramas acerca de uma infância sem racismo. **Revista Em Pauta:** teoria social e realidade contemporânea, [S. l.], v. 18, n. 45, 2020. DOI: 10.12957/rep.2020.47214. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/47214>.
Acesso em: 7 set. 2024.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>. Acesso em: 1 dez. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILROY, P. The end of antiracism. In: DONALD, J.; RATTANSI, A. (Ed.). **'Race', culture and difference**. London: Open University Press, 1992, p. 49-61.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun., 2003. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012. Acesso em: 25 de jun.2022.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

ROSA, G. A.; MORAES, D. M.; NASCIMENTO JUNIOR, V. M. Educação antirracista na perspectiva decolonial: no cenário contemporâneo. In: **Revista Cocar**. Pará, vol. 17, n. 35, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-1193-7910>. Acesso em: 30 out. 2022.

ROSEMBERG, F. Psicanálise e relações raciais. In: KON, N. M.; SILVA, M. L.; ABUD, C. C. (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infâncias e relações raciais. In: BENTO, M. A. (Org.). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012.

SANTIAGO, F. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**, v. 36, p. e220090, 2020.

SILVA, A. Q.; COSTA, R. S. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da lei nº 10.639/03. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 17-35, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1993>. Acesso em: 1 dez. 2022.

SILVA, K. C.; FRANCA, D. X. Contribuições da abordagem sócio-normativa para o estudo do preconceito racial na infância. **PSICOLOGIA**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 1-14, 2020. DOI: 10.17575/psicologia.v34i2.1233. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/1233>. Acesso em: 7 set. 2024.

SILVA, P. V. B.; SOUZA, G. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil**, 2013. Disponível em: Acesso em 10 fev. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, L. N. **Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil**: ouvindo crianças e adultos. UEMG. 2013. 230 f. - Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2013.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Integrative review: what is it? How to do it? **Einstein** (São Paulo), v. 8, n. 1, p. 102-106, jan. 2010.

TROYNA, B.; CARRINGTON, B. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

VINCO, S. R. Tornar-se: **Literatura infantil e educação antirracista** - UERJ. 2019. 208 f. – Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro (RJ), 2019.

PRÁTICAS DE ORALIDADE E O GÊNERO DEBATE EM CONTEXTO DE ENSINO NA ESCOLA BÁSICA

*Janne Kely Alves de Andrade
Roziane Marinho Ribeiro*

INTRODUÇÃO

O dinamismo das interações sociais e as demandas constitutivas do exercício cidadão nos move cada vez mais a pensar na importância de desenvolver práticas de oralidade em sala de aula que preconizem a construção do pensar crítico baseado na argumentação. É preciso compreender a linguagem não apenas como capacidade de representação do mundo e do pensamento, mas como uma ferramenta poderosa de comunicação e, mais ainda, de interação social e de ação nas mais diversas circunstâncias da vida em sociedade (Koch, 2021).

Desse modo, dar ênfase ao trabalho com gêneros orais e, portanto, com práticas de oralidade em sala de aula, é uma maneira de assegurar a construção da cidadania de crianças e jovens que fazem parte da Escola Básica e estão em processo de formação, uma vez que as práticas sociais se dão a partir de diversos gêneros discursivos formais e informais (Bakhtin, 1997), entre eles, os que se incluem na modalidade oral.

Para além de outras esferas sociais, é na escola que o estudante poderá vivenciar práticas de oralidade e de construção da argumentação a partir de gêneros formais. Por esse motivo, escolhemos o gênero debate regrado como objeto de estudo desta

pesquisa, a fim de conhecer as potencialidades desse gênero no aprimoramento das habilidades comunicativas, na construção da argumentação e no desenvolvimento do pensamento crítico de alunos no Ensino Médio.

Já é consenso que a ausência ou insuficiência das práticas de oralidade na escola, além das lacunas na formação docente e nos materiais didáticos, estão associadas também com a cultura de “silenciamento” (Carvalho; Ferrarezi, 2018) dos estudantes. O desejo de manter a ordem na escola e na sala de aula ainda é baseado nos alunos comportados, silenciosos. Mas como formar jovens com senso de cidadania e criticidade, capazes de usar a fala e de agir discursivamente em situações diversas, se essas habilidades não são valorizadas ou encorajadas na escola?

Assim como outros trabalhos, a exemplo de Bueno, 2009, e Magalhães, 2018, defendemos a ideia de que o ensino da oralidade deve ser valorizado na escola e alicerçado na leitura, na análise e na produção dos gêneros orais, partindo do pressuposto de que eles são instrumentos capazes de desenvolver diferentes competências discursivas necessárias em diferentes esferas e situações sociais (Bronckart, 2006). Essa demanda vem cada vez mais ganhando força, impulsionada pelos estudos científicos de oralidade, pelos paradigmas atuais de comunicação e pelas mudanças nas políticas curriculares e práticas pedagógicas na Escola Básica preconizadas por documentos parametrizadores, entre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, o gênero debate vem cada vez mais ocupando espaços importantes na agenda de estudos e nas práticas escolares. De acordo com Copolla e Dolz (2020), o debate pode ser definido como uma discussão que ocorre em público de forma organizada e dirigida por um mediador, visando a mudanças de opiniões e atitudes. O debate, ainda segundo esses autores, pode ser definido como um

gênero do argumentar oral; sua realização compreende a postulação de saberes acerca de um tema, favorecendo trocas de saberes, escuta e a construção coletiva de saberes sobre o tema em discussão. Esses autores também reafirmam a escassez do ensino da oralidade no contexto escolar e a necessidade de investimentos em atividades organizadas para possibilitar o desenvolvimento das habilidades orais centradas na realização de debate e em outros gêneros formais argumentativos, embora seja importante ressaltar avanços nas pesquisas e estudos em torno da oralidade e do ensino dos gêneros orais, entre eles, o debate.

Dessa forma, este artigo, que é um recorte de uma pesquisa realizada no âmbito da Escola Básica⁴⁷, se debruça sobre a concepção de professores quanto à prática do gênero debate no contexto de Ensino Médio, discutindo as suas potencialidades como instrumento para o desenvolvimento de habilidades comunicativas que repercuta no desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico dos estudantes. Portanto dialoga com a base teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), um campo do saber que investiga a relação entre práticas de linguagem e desenvolvimento humano (Bronckart, 2006). Considerando o objetivo proposto, foram entrevistados dois professores do Ensino Médio, uma professora de Língua Portuguesa e um professor de Filosofia.

É sobre isto que discorreremos neste texto que se organiza em três seções: a primeira faz uma breve discussão teórica em torno da oralidade, a segunda analisa dados da pesquisa e a terceira tece considerações finais.

⁴⁷ Pesquisa de campo, de natureza qualitativa – “O gênero debate em sala de aula: contribuições para o desenvolvimento do agir comunicativo de estudantes no ensino médio” – realizada no Mestrado Acadêmico em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFCG), vinculada à Linha 2 – Práticas Educativas e Diversidade – e concluída em 2024.

PRÁTICAS DE ORALIDADE, ARGUMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES

Aqui, nos propomos a discutir, brevemente, a relação entre o ensino da oralidade, desenvolvimento/aprendizagem da argumentação e construção de saberes.

A oralidade faz parte da essência humana. O nosso ser e estar no mundo, desde as nossas primeiras tentativas de interação com os adultos, tem fundamento na gestualidade e na fala. “A oralidade é determinante para a composição de nossa identidade, não apenas na perspectiva individual, mas também de nossa identidade de grupo” (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 17).

Sendo assim, a escola, enquanto esfera social, assume um lugar formativo importante, cujo papel é também desenvolver as capacidades orais de crianças e jovens. Levando em conta que no contexto escolar a escrita ainda tem sido supervalorizada (Marcuschi, 2010) em relação à oralidade, nos questionamos: por que a escola tem negligenciado a oralidade nas práticas de linguagem em sala de aula, se elas assumem um papel tão importante para o agir interativo/comunicativo?

A escola negligencia o trabalho com a oralidade e as razões para isso ganham respaldo, sobretudo, na ideia equivocada de que o oral não precisa ser ensinado. Mas é fato que educadores, em geral, não recebem formação inicial e/ou continuada sobre como integrar e atuar com os textos orais em sala de aula. Ou, ainda, a pressão para atender padrões e avaliações padronizadas pode estar desviando a atenção da escola da oralidade para outras habilidades mais facilmente mensuráveis, como leitura e escrita, deixando a oralidade em segundo plano.

É importante destacar que as habilidades orais, no que se referem aos gêneros formais, não se constituem em “dom retórico” (Carvalho;

Ferrarezi, 2018, p. 23), de forma que o desenvolvimento das capacidades mais complexas da oralidade demanda ensino formal e sistemático. Todavia, ao contrário do que muitos professores ainda pensam, o simples fato de haver algum momento de conversação espontânea em sala de aula não garante por si só o ensino e a aprendizagem dos textos orais. Para que se configure como tal, é necessário ter claramente os objetivos de ensino bem definidos e seguir uma sequência didática planejada, contemplando os mais diversos gêneros que circulam nas esferas da sociedade.

Nesse sentido, também concordamos com a posição de Teixeira (2012, p. 246-247), pois

A expressão oral não é um complemento nem um acréscimo nas aulas de Língua Portuguesa, que devem tratar com a mesma importância as competências de falar, ler e escrever. Desenvolver os usos da linguagem oral próprios das situações formais e públicas, em que deverão ser usadas as normas urbanas de prestígio, é tarefa que contribui enormemente para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de expressar-se para reivindicar, emocionar, apelar, julgar, interpelar. Da mesma forma, as atividades de expressão oral desenvolvem habilidades sociais de cordialidade, respeito, tolerância e ensinam ao aluno formas de gestualidade e expressão corporal que contribuem para sua inserção social e a compreensão histórica do momento que vive.

Assim, entendemos que constituir o oral como objeto de ensino, sem negligenciar as práticas de oralidade, é explorar os mecanismos de produção e uso dos diversos gêneros textuais a partir das características estruturais e discursivas de cada um deles, bem como suas regras de uso em situações dentro e fora da escola.

Desse modo, o ensino da oralidade se associa à educação como prática de liberdade e emancipatória, ao passo que promove espaços dialógicos onde todos podem assumir um lugar de fala, exercitando a escuta e a tomada de posição. Nessa perspectiva, o ensino da oralidade pressupõe uma natureza pública e política, tal como defende Bentes (2011, p. 51):

Quando defendemos que o eixo do ensino da oralidade deve pressupor a natureza pública e política das práticas orais na escola, estamos necessariamente falando do estabelecimento de diálogos mais constantes entre a comunidade escolar e a sociedade, da promoção de maiores e mais efetivos espaços e tempos de diálogos intramuros da escola, diálogos dos alunos entre si, entre alunos e professores, dos professores entre si, sempre organizados, mediados pelo professor e focados nos princípios éticos da igualdade na diferença, da solidariedade e da liberdade de expressão.

Essa abordagem nos leva a compreender o quão o trabalho com o eixo da oralidade é essencial e, do ponto de vista político, os gêneros orais se apresentam como instrumentos de ação sobre a realidade social (Bueno, 2009), delineando propósitos comunicativos e desencadeando possíveis transformações discursivas e na natureza dos atos.

As atividades com gêneros orais no contexto de sala de aula materializam situações comunicativas (Magalhães; Cristóvão, 2017), pois a partir dos gêneros textuais discursivos os estudantes se apropriam da língua materna como sujeitos realizadores de discurso. Assim, as atividades do eixo da oralidade, atreladas aos contextos da língua em seus aspectos de usos sociais, se materializam no âmbito das atividades coletivas de interação (Bronckart, 2006). Atividades

como conversação, discussão orientada, exposição oral e debates permitem que os alunos desenvolvam habilidades de fala, escuta ativa, argumentação e de ativação do pensamento crítico.

De acordo com Schnewly e Dolz (2004), sem esses momentos de interação em práticas de oralidade, é pouco provável que os estudantes desenvolvam suas habilidades comunicativas. Desse modo, terão dificuldades, por exemplo, para se posicionar, argumentar e participar efetivamente de práticas sociais e languageiras. Além disso, por meio de atividades com os textos orais em sala de aula, os jovens têm a oportunidade de ganhar mais confiança para falar e melhorar, de forma progressiva, habilidades de comunicação. Dessa forma, é necessário relacionar as atividades de linguagem em sala de aula com as práticas sociais (Bueno, 2009), a fim de possibilitar aos jovens o desenvolvimento e apropriação das capacidades linguísticas comunicativas, uma formação humana baseada na fala, na escuta e no respeito ao outro.

Se a escola de séculos passados valorizava como bom aluno aquele que escutava sem atrapalhar a aula, que não fazia questionamentos, que não se sentia encorajado a falar, expor suas opiniões, hoje, não há mais como permanecermos nesse cenário de silenciamento desse estudante, considerado o seu papel de cidadão em formação.

De acordo com Charlot (2000), a construção de saberes se dá a partir das relações do sujeito com o mundo, com os outros e com ele mesmo. Nos momentos de interação em sala de aula, especificamente, é possível os estudantes vivenciarem, através da organização dos seus discursos e da escuta do outro, e no esforço de organizar seus argumentos, uma dinâmica onde saberes serão constituídos pelos sujeitos envolvidos na atividade. No caso da atividade de debate em sala de aula, é pouco provável que os alunos concluam sem mudar ou ampliar suas perspectivas acerca do tema debatido.

Nesse sentido, como afirma Schneuwly e Dolz (2004), é necessário oportunizar momentos de comunicação efetiva para os alunos, pois, assumindo esse lugar de interação, os sujeitos constroem seus conhecimentos e desenvolvem seus saberes. Na concepção de Siqueira (2021), as atividades de ensino que priorizam os gêneros orais que circulam nas esferas públicas possibilitam que os alunos conheçam estruturas textuais, linguístico-gramaticais e discursivas, além de desenvolver formas de polidez em diferentes maneiras de agir em sociedade.

E, nesse sentido, enfatizamos que a prática de realização do debate em sala de aula proporciona essa relação com saberes existentes e com a construção de novos, uma vez que, ao debater temas diversos em sala de aula, os alunos podem vivenciar essa dinâmica de se apropriar e refletir, construindo e/ou ressignificando esses saberes. Coadunado com esse pensamento, Siqueira (2021) aponta o gênero debate como um potencial instrumento para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes: fomenta e potencializa a escuta do outro; promove a construção coletiva de conhecimento e opiniões; desenvolve habilidades linguísticas; e promove o desenvolvimento da argumentação.

Concordamos com esse pensamento e ousamos dizer que, talvez, essa deva ser a maior finalidade da formação de jovens nessa etapa, que sejam capazes de pensar criticamente, compreender o mundo e desenvolver e construir novos saberes, considerando que ainda temos uma escola que valoriza a transmissão e a cópia de saberes.

O gênero textual debate, nesse sentido, permite que os estudantes desenvolvam habilidades de argumentação, expressão oral, escuta ativa, pensamento crítico, apropriação de novos conhecimentos e reflexão sobre temas e problemáticas atuais. Ao passo que se escuta os argumentos de outros participantes, os estudantes podem justificar melhor os seus, uma vez que se apropriam dos recursos linguísticos e

de estratégias comunicativas, tornando-se, assim, mais autônomos e mais críticos (Bronckart, 2012). Nessa mesma direção, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) discorrem que, durante um debate, os alunos precisam fundamentar seus argumentos em evidências sólidas e lógica coerente. Isso os encoraja a pesquisar informações confiáveis, avaliar fontes e discernir entre opiniões e fatos. E assim, ao analisar criticamente as evidências apresentadas por eles e pelos colegas, os alunos desenvolvem habilidades de raciocínio crítico.

O DEBATE: OBJETO ENSINÁVEL OU ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA?

Aqui apresentamos a análise de alguns dados referentes às entrevistas realizadas com uma professora de Língua Portuguesa e um professor de Filosofia de uma escola pública de Ensino Médio do estado do Ceará. As siglas PLP (professora de Língua Portuguesa) e PF (professor de Filosofia) para nos referirmos aos participantes têm o intuito de preservar o sigilo das identidades dos docentes.

Quando os professores são questionados sobre a frequência com que realizam atividades com debate em suas aulas, eles dão as seguintes respostas:

Exemplo 1

PF: [...] sempre que possível, logo após as exposições das aulas eu gosto de ouvir as opiniões dos alunos é ... como a filosofia ela tem muitos temas transversais que dialogam com as outras áreas de conhecimento, nós gostamos de ouvir as opiniões dos alunos e consequentemente os debates acontecem, às vezes para além do que tá no plano de aula porque: com o fluir da própria argumentação dos estudantes.

PLP: [...] assim... às vezes dá pra encaixar por exemplo uma vez por bimestre... às vezes uma vez por semestre...**depende muito do que tiver acontecendo naquele momento dentro da dinâmica da turma e da escola...** que às vezes tem muito evento, muita coisa que acaba pegando a aula da gente e acaba não dando tempo.

Como pode ser observado na fala do professor de Filosofia (PF), o trabalho com o gênero debate acontece “*sempre que possível logo após as exposições das aulas*”. A partir dessa fala, percebemos que PF caracteriza como debate o que, aparentemente, se configura como um momento de discussão espontânea com os alunos após a explanação dos conteúdos. O debate acontece tanto de forma mais espontânea com o fluir da conversação com os alunos, quanto de maneira mais formal, como ocorreu na aula em que tivemos a oportunidade de realizar a videogravação para esta pesquisa.

Nessa situação, o professor assumiu o papel de mediador do grupo debatedor e conduziu a realização da discussão, adaptando o gênero às situações intencionais de sua disciplina. Por meio de um processo de didatização e explorando as características do debate, ele busca aprimorar as capacidades comunicativas argumentativas dos estudantes, estimulando o pensamento crítico, que é uma das finalidades do ensino da Filosofia. Assim, foi possível perceber que embora não seja atributo desse componente curricular o ensino do debate, PF demonstra conhecimento do propósito comunicativo e da estrutura organizacional do gênero.

A fala da professora de Língua Portuguesa (PLP), apresentada também no exemplo 1, demonstra interesse pela atividade de debater em sala de aula, mas, segundo ela, a demanda de atividades e eventos escolares impossibilita que isso ocorra. A resposta também nos leva a perceber que, embora seja responsabilidade direta dessa disciplina

contemplar atividades de ensino relacionadas ao debate, esse gênero oral não está no planejamento como elemento prioritário, mas quando for possível encaixar: “[...] *às vezes dá pra encaixar*”... “*depende muito do que tiver acontecendo naquele momento dentro da dinâmica da turma e da escola...*”.

Com relação à pergunta acerca de qual a principal finalidade do trabalho com o gênero debate, vejamos como isso se apresenta no exemplo 2.

Exemplo 2

PLP: A principal finalidade é fazer com que o aluno aprenda a **organizar os seus pensamentos** as suas ideias pra que ele possa **defender aquilo que ele acredita**... quando ele organiza mentalmente consegue verbalizar isso ... **quando ele vai pra parte escrita fica mais fácil** pra ele né?

PF: explorar o **espírito argumentativo** dos estudantes e fazer com que eles **agucem o seu senso crítico**.

Na resposta de PLP, observamos concordância. Há uma preocupação em desenvolver as capacidades argumentativas e o pensamento crítico dos estudantes a partir do gênero debate. Há uma atenção para que os jovens organizem suas ideias e sejam capazes de defender seus pontos de vista, embora a finalidade do gênero esteja direcionada ao movimento discursivo de sustentação. Nesse sentido, vale destacar que o gênero debate impulsiona um movimento retórico que envolve ações discursivas não apenas de sustentação, mas também de refutação e negociação (Ribeiro, 2009). Percebemos, ainda, na fala de PLP que a finalidade do trabalho com o gênero debate é permeado por finalidades relativas à competência escrita dos estudantes:

“quando ele vai pra parte escrita, fica mais fácil”, o que comprova a visão de supremacia da escrita sobre o oral.

A fala em destaque da professora também nos remete a uma concepção de escrita como transcrição de fala, confirmando que os estudos de Marcuschi (2010) ainda se mostram atualizados no contexto de ensino brasileiro.

Na resposta de PF, a finalidade do trabalho com o debate está centrada nas habilidades de argumentar e se posicionar criticamente. Habilidades essas muito valorizadas no ensino/aprendizagem da Filosofia, pela influência do movimento retórico clássico onde a argumentação ocupa lugar privilegiado. A atividade de debater, na concepção do professor de Filosofia, tem foco no argumentar como ação de linguagem, para situações de interação e práticas sociais em que o aluno possa ser capaz de persuadir o outro, de questionar e defender posicionamentos.

Sobre as habilidades desenvolvidas a partir da prática do gênero debate, além da capacidade de argumentar, os professores deram destaque a outras habilidades, conforme evidenciado no exemplo 3.

Exemplo 3

PLP: a ampliação da **capacidade crítica** ...já que **pra debater você precisa pesquisar você precisa se aprofundar em algum assunto** e às vezes o assunto não fazia parte do universo dos alunos... / porque infelizmente nós temos um sério problema que é reflexo dessa geração de agora...eles não têm o hábito de acompanhar notícias...de ver jornal ...então **eles se informam** por redes sociais...a maioria deles...então assim...a informação acaba ficando:: um pouco:: comprometida ...então como ele **tem que pesquisar para debater ele acaba se tornando uma pessoa mais crítica porque ele adquire mais conhecimento.**

PF: eu percebo a **organização das suas ideias...** o **respeito** que eles têm ao interlocutor e a compreensão das perguntas ... porque::: pra eles conseguirem responder... conseguirem argumentar da melhor forma possível **eles têm que ouvir a pessoa com quem eles estão debatendo...** porque muitas vezes eles acabam não compreendendo o contexto de outra maneira respondendo questões que não estão em pauta e muitas vezes não são pertinentes ...então a gente faz aqui...algum conserto nas falas deles e orientamos para que eles respondam e respeitem o princípio da dignidade da pessoa humana... e sejam os mais educados possível ... porque... nessas horas os ânimos ...eles ficam à flor da pele e pode haver contendas ... **/divergências de ideias sempre vai haver... mas nós temos que entender que o debate pode ser respeitoso.**

PLP destaca como habilidade decorrente da prática do debate a ampliação da capacidade crítica. Aliado a isso, ela defende que novos saberes são constituídos a partir da prática do debate, pelo fato de os estudantes terem que se preparar previamente, pesquisando e estudando o tema para poderem participar do debate, embora faça ressalvas ao exercício limitado das pesquisas. Tal compreensão se coaduna com o pensamento de Copolla e Dolz (2020), cuja discussão atribui ao debate o papel de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, colaborando no sentido de evitar que os adolescentes sejam facilmente manipulados pelos meios de informação hegemônicos (as redes sociais) e sejam capazes de analisar criticamente as informações com as quais se deparam, sejam elas verdadeiras ou *fake news*.

O professor PF pontua que a prática desse gênero em sala de aula desenvolve a habilidade de escuta e o respeito às opiniões divergentes,

valorizando premissas dos Direitos Humanos. PF vê a atividade com o gênero debate como uma oportunidade para exercitar as tomadas de turno de forma respeitosa, exercitando questões de cidadania e, ao mesmo tempo, habilidades argumentativas.

Desse modo, embora o gênero não seja considerado como objeto ensinável por nenhum dos professores, dando conta de explorar os seus elementos composicionais e linguístico-discursivos, há uma compreensão tácita do papel do debate enquanto instrumento de desenvolvimento do potencial argumentativo dos alunos, o que nos leva a apontar a necessidade de mais investimentos formativos que possam contribuir para o trabalho em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar, a partir das falas dos professores, que há uma confluência em relação ao entendimento do debate como gênero que promove o desenvolvimento de habilidades argumentativas e o pensamento crítico, além de outras competências relativas ao processo de escuta e exercício dialógico. Apesar de haver essa visão de concordância, foi possível inferir que o gênero debate é trabalhado esporadicamente no contexto do Ensino Médio, mesmo em disciplinas como Língua Portuguesa, cujo trabalho deve ser pautado em práticas de ensino que envolvam gêneros orais e escritos. Todavia vale lembrar que a ausência ou insuficiência de trabalho com esse gênero está diretamente relacionada à formação docente, conforme já enunciado, onde a oralidade ocupa pouco ou nenhum espaço na estrutura curricular, quadro que se replica na Escola Básica.

De modo geral, o que se destaca é uma inclinação para a exploração do debate numa perspectiva de atividade educacional ou estratégia pedagógica para a exploração de conteúdos temáticos, em detrimento de atividades nas quais esse gênero seja objeto ensinável.

Se o debate promove o desenvolvimento das capacidades argumentativas fundamentais para a convivência, exercício da cidadania e participação em diferentes atividades linguísticas em sociedade, ele precisa ser melhor visto como texto argumentativo em sua arquitetura textual, elementos discursivos e estilísticos. Além disso, as atividades de análise e produção do debate aproximam o estudante do Ensino Médio da linguagem acadêmico-científica com a qual ele se defrontará no Ensino Superior, o que atribui mais importância a esse gênero no contexto de formação da Escola Básica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENTES, A. C. In: ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo, SP: EDUC, 2012.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização e tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento**. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Oralidade na Educação Básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

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

COPPOLA, A.; DOLZ, J. Evolução da distribuição da fala entre os (as) participantes. **Linha D'Água (on-line)**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 19-38, maio-ago. 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2021.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino de língua portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Análise do eixo da oralidade do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa (ano 2005 a 2014) 6º ao 9º anos. In: MAGALHÃES, T.;

REIS, A. G.; FERREIRA, H. (Orgs.). **Concepção discursiva da linguagem**: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SIQUEIRA, S. O ensino-aprendizagem da oralidade formal e o apreço à tolerância e à diversidade de pontos de vista. **PERcursos Linguísticos**, v. 11, n. 29, p. 318-335, 2021.

TEIXEIRA, L. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 240-252, Jan./jun. 2012.

COMO NASCEM AS FLORES⁴⁸? A FORMAÇÃO LEITORA DOS MEDIADORES DE LEITURA EM OFICINAS DA FLIBO

Verônica Melo de Figueirêdo

Fabiana Ramos

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um recorte do trabalho de dissertação intitulado “Uma flor nasceu no asfalto: um estudo sobre as práticas de mediadores de leitura nas oficinas da FLIBO e sua contribuição para a formação do sujeito leitor”⁴⁹, desenvolvido pelas autoras deste capítulo, tendo como objetivo analisar se e em que medida as práticas de leitura literária desenvolvidas por oficinairos da FLIBO (Festa literária de Boqueirão) contribuem com a formação de jovens leitores de literatura.

Tendo em vista o papel das práticas de leitura dos mediadores de leitura na sua formação cultural e profissional, elegemos como foco a formação leitora dos mediadores de leitura das oficinas da FLIBO, festa literária tradicional no município de Boqueirão-PB, que envolve professores, alunos, ativistas culturais e a comunidade de forma mais ampla no município.

Desse modo, visamos reconstruir a trajetória de formação leitora das mediadoras em questão, suscitando memórias de suas primeiras

⁴⁸ Alusão das autoras ao poema “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em “A rosa do povo”.

⁴⁹ O trabalho, de autoria de Verônica Melo de Figueiredo, e orientado por Fabiana Ramos, foi realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG (PPGED/UFCG), na linha Práticas Educativas e Diversidade.

experiências com a literatura, para compreender como se deu essa aproximação. Para tanto, primeiramente, dissertamos sobre os pressupostos teóricos que orientaram nossa análise, para só depois apresentarmos os caminhos metodológicos geradores dos dados, bem como os resultados da pesquisa.

ENTRE LEITORES E MEDIADORES: NORTEAMENTOS TEÓRICOS

Nesta seção, trazemos ao leitor uma breve discussão sobre as perspectivas da formação de mediadores para uma educação multicultural, apontando limites e possibilidades. Acreditamos que boas oportunidades de leitura, aquelas que visam ser palco para o encontro e tensionamento de concepções distintas de mundo, que auxiliam na construção e reconstrução da sociedade, podem gerar boas experiências leitura. Buscamos, assim, refletir sobre o papel do mediador de leitura nesta construção.

Reconhecemos a amplitude da influência dos mediadores institucionais (família, igreja, escola, governo, biblioteca), bem como dos mediadores pessoais (pai, mãe, irmão, avô, avó, amigos, amigas, livreiros, redes sociais e mídias em geral). Essas são instâncias e pessoas que influenciam o gosto literário, sendo, de alguma forma, responsáveis pelos diferentes modos e sentidos do ler na constituição dos sujeitos leitores. Todavia, nesta pesquisa, tratamos dos mediadores enquanto sujeitos sociais promotores de leitura (Chartier e Hébrard, 1995), mais especificamente, aqueles que atuam em oficinas de leitura literária.

A antropóloga Michèle Petit (2008), em seu livro “Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva”, traz significativa discussão acerca do que é ser um mediador de leitura ou iniciador aos livros. Todo o conteúdo do livro é baseado em várias entrevistas feitas com jovens

leitores da zona rural e de bairros marginalizados da periferia de grandes cidades francesas, cujos casos poderiam perfeitamente ter ocorrido em cidades brasileiras e que trazem à tona a importância da existência de uma mediadora de leitura/iniciadora aos livros. Esse mediador/ iniciador pode ser um professor ou professora, “mas também pode ser uma bibliotecária, uma livreira, uma assistente social” (Petit, 2008, p. 149), que permita o contato e a possível transformação dos indivíduos por meio dos livros.

Para Petit (2009), então, a mediação de leitura/iniciação aos livros é a construção de pontes entre o leitor e os livros e outros universos culturais, sendo assim, um mecanismo de libertação das amarras que as condições sociais desfavorecidas podem trazer, mas sem a ingenuidade de pensar que essa libertação, por si só, garantirá a ascensão social desses jovens. Nesse sentido, entendemos a figura do mediador não só como ponte entre os livros e os leitores, mas como o indivíduo que dá movimento aos livros que estão à disposição aos alunos, no intuito de desenvolver o gosto pela leitura nos adolescentes e jovens aos quais atende.

Com base em Rouxel (2014) e Petit (2019), compreendemos a mediação de leitura como um tripé, que envolve um encontro entre **leitores** (em formação ou consolidados) – entendido como criador de sentidos, capaz de sentir significados –; o **mediador** – presença que dá voz ao texto literário e dispõe seu olhar e escuta para convidar à interação e acolher as diferentes leituras – e o **livro de literatura** - objeto cultural que constrói narrativas com seu texto, imagens e design. Nesse horizonte, a **mediação** é entendida como um processo direcionado à conquista da autonomia, que visa à formação de um sujeito leitor que consiga realizar uma síntese individual constituída com e pelas leituras que realiza, ao mesmo tempo em que atua na constituição de outros leitores que, por sua vez, também agem sobre ele.

A interação entre membros mais experientes com outros menos experientes é parte essencial da concepção vygotskiana, segundo a qual crianças e adultos desenvolvem-se e avançam na solução dos problemas que se lhes apresentam por meio da interação com o meio e com seus pares. Daí a importância de se levar em conta o papel do ambiente, da seleção das atividades e do mediador experiente como condutor do processo onde os menos experientes serão conduzidos a concretizar um desenvolvimento que ainda não atingem sozinhos. Ou seja, não basta que o jovem leitor seja colocado em contato com os livros, é preciso que haja um leitor mais experiente, um orientador de leitura, atuando como mediador, ao gerar condições e ambiente adequados para aproximações e descobertas, para o prazer da leitura. Sobre a descoberta do prazer da leitura, Candido (2007, p. 110) afirma que:

O prazer em ler pode vir principalmente quando sentimos que estamos desvendando um segredo. Ao descobrirmos um dos fios, entre os muitos presentes, não resistimos à vontade de entrar no jogo e brincar. Daí, o fio cheio de nós e emendas que envolve nosso corpo, nossa mente, nossa alma. Ficamos presos na teia. Somos seduzidos... Não queremos mais sair dela.

Com base em Britto (2007), salientamos que a fruição literária não é um simples ato de consumo, mas uma construção que pressupõe capacitação, acumulação de experiência, fazendo-se necessário deixar de lado a associação de leitura prazerosa à ideia da mera facilidade ou lazer. Ainda de acordo com o autor, um projeto de leitura precisa partir do gosto e das vivências de cada leitor, levando em conta a história pessoal e a história de leitura de cada um. Essa bagagem inicial deve servir como ponto de partida para despertar interesse por novas experiências e novos horizontes de conhecimento. Dessa forma,

cabe ao mediador apresentar ao jovem leitor um repertório desconhecido, ao qual não teriam acesso sozinhos, permitindo, contudo, a sua crescente autonomia. Este é alguém que vai se formando leitor à medida que vai formando outros leitores.

Nessa direção, Garcia (2007) enfatiza que a mediação tem o sentido de um diálogo, de movimento, pressupondo uma ação humana: presença de sujeitos construindo coisas, comportamentos, ideias, significados. “Sujeitos no ‘meio’ de outros sujeitos” (Garcia, 2007, p.41).

A partir da ação dos mediadores culturais é esperado, então, que tenhamos condições para refletir acerca de nós mesmos, aprimorando nossa forma de ser e estar no mundo, podendo resultar em desenvolvimento da tolerância, aceitação do outro e capacidade de convivência, construindo, passo a passo, um mundo habitável, “forjando uma arte de viver.” (Petit, 2019, p. 36). Buscamos apoio em Petit (2019) para chamar atenção para a diferença entre transmissão e reprodução cultural. De acordo com a autora, a transmissão não é a reprodução idêntica dos comportamentos, pressupõe um processo de reapropriação, uma ação de transformação.

Textos críticos e pesquisas acadêmicas há muito tempo evidenciam a importância da presença dos mediadores para a transmissão cultural, afirmando que tanto quanto ter acesso aos livros, também é fundamental ter alguém como exemplo. Com frequência, o gosto pela leitura surge da vontade de estar junto, de participar, bem como de caminhar em um terreno misterioso antes já desbravado por um ente estimado:

Desse modo, corroborando a reflexão de Petit (2019), advogamos neste trabalho a posição de que o contato significativo com práticas de leitura literária pode configurar uma experiência leitora marcante e definidora das ações dos mediadores na sua ação pedagógica. Entendemos que, para isso, essa experiência leitora passa

necessariamente pela fruição estética da obra lida que é única, subjetiva. Nesse sentido, conforme Zilberman (1982), entendemos que a leitura aponta para uma modalidade de experimentação do tempo e do espaço circundante que transcende sua função escolar.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa que desencadeou a produção dos dados analisados neste capítulo é de natureza qualitativa, delineando-se como estudo de caso, pois debruça-se especificamente sobre os mediadores de oficinas da 12ª edição da Festa Literária de Boqueirão-PB, a mais antiga festa literária da Paraíba, que tem ampla participação social e promove várias ações de formação leitora em diferentes espaços no citado município.

Dessa maneira os dados em análise foram gerados em 2022, por meio de entrevista semiestruturada, realizada com quatro colaboradoras, mediadoras de oficinas na citada edição do evento, que receberam como codinomes nomes de flores: Rosa, Margarida, Girassol e Orquídea. São professoras que se dedicam a ministrar aulas junto a adolescentes nas redes pública e particular de ensino no estado da Paraíba, destacando-se entre seus pares pela militância em prol da difusão do objeto livro, da defesa do direito à leitura e nas ações para formação de leitores literários na escola e fora dela

Com os dados em mãos, utilizamo-nos da sugestão de roteiro para análise de dados elaborada por Cançado (1994): ler e reler os questionários aplicados e entrevistas feitas; levantar as regularidades aprimorando o foco da pesquisa; formar um quadro com informações sobre a formação leitora de cada mediador. Por fim, relacionamos os dados encontrados com o referencial teórico da pesquisa e delineamos nossa leitura dos resultados encontrados.

“GARANTO QUE UMA FLOR NASCEU”: O QUE DIZEM OS DADOS

A presente seção visa trazer, a partir do ponto de vista das mediadoras, dados acerca de sua formação leitora. Buscamos, dessa forma, identificar como essas experiências contribuíram para a formação leitora e de mediadoras de leitura literária das professoras entrevistadas.

Assim, ao resgatar suas memórias de infância, aparecem aqueles que desempenharam o papel de mediadores durante a construção da identidade leitora dos participantes. Margarida relembra dois mediadores importantes na sua aproximação com a leitura, a irmã e o avô. Esta lembrança surge permeada de alegria e saudade, como vemos a seguir:

Meu avô era analfabeto e apaixonado por poesia e bem pequena comecei a ler cordel para ele. Minhas primeiras leituras foram os folhetos de cordel. Tem um que ganhei quando tinha uns nove anos, eu li tantas vezes pra ele que decorei esse cordel, e ainda lembro da 1ª estrofe. Todos os dias à tarde ele ia pra minha casa e pai comprou um rádio usado e ele todas as tardes ia pra minha casa ouvir a cantoria, e eu, bem pequenininha me sentava com ele numa cadeira pra ouvir. (Margarida, Entrevista 04/10/2022)

Por meio da fala de Margarida, percebemos a importância do elo familiar para a formação do gosto pela leitura e podemos inferir a presença de mediadores não-leitores de literatura escrita, mas que podem ser considerados mediadores, por inserirem seus netos no mundo das narrativas por meio de interações afetuosas, promovendo experiências com o literário em sua vertente oral. Um momento de deleite que segue influenciando, na vida adulta, os gostos literários e

interesses profissionais de ambos. Outro exemplo da importância de um mediador para o contato inicial vem do depoimento de Girassol:

Quem de fato marcou muito a minha infância foi meu pai. Ele trazia muitos gibis. Ele ia pra feira no sábado e eu ficava já naquela expectativa, ansiosa que ele trouxesse gibis para que eu lesse. Tenho consciência que isso foi uma escada, é um motivo enorme que fez eu me tornar essa leitora que sou hoje. (Girassol, Entrevista 13/05/2022).

A mediadora entrevistada lembra que suas primeiras experiências de leitura se deram através da leitura de HQ's, considerada literatura de entretenimento ou literatura de massa, situada à margem do cânone e dita, por esse motivo, de menor valor.

Esse tipo de leitura atende diretamente à natureza ou necessidades específicas do pequeno leitor, num processo de comunicação que atende mais facilmente à sua própria disposição psicológica. Para Coelho (2000), as histórias em quadrinhos são tão válidas quanto os livros ilustrados como processo de leitura acessível ou adequado às crianças pequenas, uma vez que demonstram interesse e prazer, ao ouvi-las ou lê-las, denotando que tal ato não só as diverte, mas satisfaz a uma necessidade instintiva de crescimento mental. A relação com os quadrinhos também aparece em outra fala de Girassol:

Em casa tinha mais gibis, pois meu pai não tinha essa condição toda de comprar livros, na época. Mas ele trazia, pelo menos, gibis. A turma da Mônica, era o que eu mais me identificava, por enfrentar os garotos, ser militante e os questionamentos que ela fazia [...] Mas, nas escolas, na biblioteca, eu comecei a despertar esse interesse pelos livros. Eu me lembro muito do Sítio do Pica-pau Amarelo, Reinações de

Narizinho... E até hoje tenho isso como uma referência, que eu comecei a gostar dos livros assim. (Girassol, Entrevista 15/05/2022).

O contato com os livros na infância é de suma importância para a formação do gosto pela leitura, todavia, ao levarmos em conta a experiência desses sujeitos, podemos concluir que há outros caminhos. Os gibis e a narrativa oral foram o meio para a aproximação com a palavra fora de seu uso puramente denotativo. De acordo com Jauss (1994), esse contato com as palavras fora da “função prática da linguagem” é fundamental na formação do futuro leitor. Essa relação, que envolve o sujeito e a sua necessidade de fantasia e polissemia das palavras, por vezes, é construída inicialmente no seio familiar e tem continuidade no âmbito escolar, deixando suas marcas nos pequenos leitores, como ilustra a fala de Orquídea sobre seus primeiros contatos com a leitura:

Durante a minha trajetória como estudante, sentia um apreço muito grande pelos textos e pela leitura oralizada. Independentemente de ler os textos literários nos livros de Língua Portuguesa (à época, quase, a única via pela qual as leituras nos chegavam) ou os textos didáticos de disciplinas como Geografia, História e/ou Ciências, sempre me colocava na lista das estudantes que desejavam ler. Entretanto, só reconheci, de fato, o encantamento pela leitura literária na Graduação, quando comecei a admirar alguns professores de Literatura Brasileira (especificamente, dois: professor Luciano e professora Geralda Medeiros). Depois disso, em minhas formações, fui encontrando outras pessoas que tornaram esse prazer mais intenso... professores, colegas de sala e de profissão, escritores... [...] O que mais me marcou nessa trajetória foram os encontros com

personagens, lugares, tempos e contextos distantes e, às vezes, tão próximos a mim. (Orquídea, Entrevista 04/10/2022)

Os relatos trazidos pelas participantes, rememorando os primeiros contatos com os livros e a leitura, trazem à tona a participação de mediadores como familiares, amigos professores, colegas de profissão e escritores que intermediaram esse contato. Também é relevante na fala de Orquídea a importância da universidade enquanto instância mediadora, por meio da influência de professores.

A antropóloga Michèle Petit (2008) atribui ao mediador o poder de legitimar desejos de leitura em pessoas que ainda não possuem clareza do que querem ler, além de acompanharem momentos, por vezes difíceis, de escolha dos livros pelos jovens, bem como de oportunizar descobertas e aconselhar, sem necessariamente pedagogizar. Esse contato pode se dar de forma desprentensiosa até mesmo na escola, como vemos no relato da participante Rosa:

Minha professora de Português da 5ª série, eu me inspirava muito nela. E um livro em especial que eu li, o livro Diário de Biloca, que foi assim que eu comecei a ler mais e comecei a escrever meu próprio diário. Desde lá não parei mais. (Rosa, Entrevista 13/05/2022)

Vimos que duas participantes relembram o início de sua formação leitora ligando-a a momentos de leitura furtiva, através de pessoas próximas, como a irmã e a figura paterna. Já para as duas outras participantes o gosto pela leitura literária surge durante a vida escolar, por meio do contato e admiração pelos professores. Percebemos o teor de afetividade e intimidade entre leitor iniciante e mediador nas quatro histórias, tanto no seio da família quanto no ambiente educacional.

De acordo com Petit (2008), “o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida” (PETIT, 2008, p.154). Esses iniciadores podem ser a figura do pai, da mãe, irmão, avós, filhos, amigos, padrinhos, e em especial, a figura do professor e do bibliotecário. De acordo com esta autora, a escola é a porta de entrada ao mundo da leitura para muitas crianças, contudo, “não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um* professor, *um* bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual” (Petit, 2008, p.166, grifo nosso).

No entanto, com frequência, a literatura ainda tem sido utilizada em sala de aula com a finalidade de desenvolvimento da linguagem dos alunos e auxiliar no cumprimento de conteúdos programáticos. A prática da literatura na escola, muitas vezes, tem se reduzido à leitura de trechos fragmentados de obras literárias, instituindo uma forma artificial de leitura, parada no tempo, com dia e hora marcados. Também é uma prática corriqueira a utilização dos espaços de leitura e bibliotecas das escolas para outras finalidades, como veremos na fala de Orquídea, que não teve seu desejo por literatura atendido pela sua professora:

A professora da escola na infância... ela levava muito a turma pra biblioteca, só que era pra assistir a uns vídeos. Antes quando não tinha tanto acesso na escola, os vídeos eram sempre na biblioteca, que era muito perto da escola. Aí enquanto os outros alunos iam assistir vídeos, eu ia pegar livros pra ler... folhear... aí sempre foi assim. (Rosa, Entrevista 13/05/2022)

A situação narrada pela participante ainda acontece no cotidiano escolar de muitos jovens, deixando marcas nas lembranças e na sua

formação leitora. Em outro momento, quando perguntada sobre como foi sua relação com os livros na infância, Rosa volta a referir-se a esse dispositivo, deixando clara a sua insatisfação. Vejamos:

Tive sim. Alguns livros, mas nunca na escola. Lembro que sempre que eu ia muito na biblioteca por conta própria. A professora até levava, mas não passávamos tanto tempo e não era exatamente para leitura. (Rosa, Entrevista 13/05/2022)

Para que as experiências em salas de leitura ou bibliotecas ocorram de forma positiva, torna-se imprescindível que o mediador que atua nesse ambiente tenha um bom conhecimento sobre o acervo, além de uma atitude positiva diante da leitura e dos usuários. Aguiar (2006, p.259) aponta que “o grau elevado de interesse do bibliotecário pela leitura mobiliza emocionalmente o jovem e vai ser um fato marcante em suas lembranças de leitura” (Aguiar, 2006, p. 259). Nessa direção, temos o relato de Margarida:

Minha irmã trabalhava na Biblioteca Pública da minha cidade e desde cedo comecei a frequentar a Biblioteca [...] Montei até uma biblioteca dentro de um chiqueiro de galinha. Também lembro que quando pequena ganhava livrinhos de grupos evangélicos que eram distribuídos na rua e tinha uma senhora evangélica que tinha um chiqueiro de galinha e eu e a filha dela limpamos esse chiqueiro de galinha e de um lado era posto médico, que a filha dela dizia que queria ser médica e eu que dizia que queria ser bibliotecária... E lá eu tinha esses livros, emprestava esses livros, discutia sobre esses livros quando eles vinham devolver (Margarida, Entrevista 04/11/2022).

A esse respeito, Aguiar (2006) aponta ainda que a aproximação ou afastamento dos leitores usuários dos livros, especificamente os literários, depende da atitude do profissional bibliotecário, sendo necessário que esse sujeito seja um “animador cultural”. Complementando esse pensamento, Petit (2009, p. 273) afirma que “se existe um lugar propício aos desvios e aos encontros inesperados, é a biblioteca”, posto que é uma local que é pensado para proporcionar uma relação com o livro que não se funda somente nas perspectivas utilitaristas da instrução. Para tanto, faz-se necessário que as obras sejam de acesso livre e que haja profissionais, ou mesmo, voluntários para acompanhar os usuários neste processo.

Compreendendo a importância de uma biblioteca viva e ativa para a formação dos leitores, a participante Girassol relata:

Lá na escola onde trabalho, quando cheguei não havia uma biblioteca. Obriguei a diretora a comprar uma estante e consegui 150 livros de doação. Criei um projeto na escola: Viajantes da leitura. Eles levam os livros para casa com sacolinha, com marcador de página... Eles levam os livros e fazem um relatório pra mim. Isso fez com que despertasse o senso crítico dos alunos, igual despertou em mim. (Girassol, Entrevista 13/05/2022).

Desse modo, identificamos nos relatos das participantes a presença de mediadores, tanto institucionais (família, escola, universidade, biblioteca), bem como dos mediadores pessoais (pai, avô, irmã, professores), não descartando, inclusive, a possibilidade de interferência negativa de alguns deles durante os processos de mediação. Essas instâncias e pessoas possibilitaram, despertaram e influenciaram o gosto literário das participantes, sendo, de alguma

forma, responsáveis pelos diferentes modos e sentidos do ler na sua constituição enquanto sujeitos leitores. Ancorada nas ideias de Walter Benjamin, Yunes e Oswald (2011) definem as primeiras experiências de leitura como uma “cicatriz” que marca o sujeito leitor. Nessas experiências, o papel do mediador é fundamental, posto que o gosto pela leitura é transmitido por ele através de uma relação individual, como vimos até aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que, a partir da ação dos mediadores culturais, é possível contribuir para criar condições para refletir acerca de nós mesmos, aprimorando nossa forma de ser e estar no mundo, podendo resultar em desenvolvimento da tolerância, aceitação do outro e capacidade de convivência, construindo, passo a passo, um mundo habitável, “forjando uma arte de viver.” (Petit, 2019, p. 36). Partindo da premissa de que somos constituídos pelos discursos que ouvimos e que eles nos atravessam e permanecem em nossa vida, faz-se imperiosa a necessidade de estarmos em contato com a maior diversidade de discursos e de pontos de vista possíveis.

Ante o exposto, inferimos que experiências de leitura nas quais o texto seja tomado como objeto de análise e de fruição e visto como campo para reflexão, troca de experiências e comunicação, estimulando a vontade de criar, ouvir e falar, podem provocar transformações radicais nos indivíduos participantes. Por esse motivo, a criança e o jovem devem ser estimulados a participar desses momentos, desempenhando um papel ativo na apropriação desses sentidos e na construção de sua trajetória leitora.

Considerando a formação de leitura carregada de sentidos apresentada neste trabalho pelas mediadoras de leitura entrevistadas, concluímos que as primeiras experiências leitoras subsidiam o jovem

leitor no sentido de propiciar o desenvolvimento da capacidade leitora de textos literários e na forma como esses leitores significam os textos lidos, constituindo uma forma de estar e agir no mundo que influencia diretamente suas práticas enquanto leitores, professores em sala de aula ou mediadores em oficinas de leitura literária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. O leitor competente à luz da teoria literária. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 124:23/34, Jan. – mar., 2006. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRITTO, P. L. Sobre o processo de formação do gosto e a constituição do sujeito leitor. In: BRITTO, P. L. (Org.). **Prazer em ler: registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura**. [S. l.]: Studio 113, 2007. p.25 a 32.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 23, 1994.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CHARTIER, A.; HEBRÁRD, J. **Discursos sobre a leitura**. São Paulo: Ática. 1995.

GARCIA, E. G. O mediador de leitura. In: GARCIA, E. G.(Org.). **Prazer em ler: registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura.** [S. l.]: Studio 113, 2007. p.92 a 111.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PETIT, M. **Ler o mundo: Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje.** São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, M. **A arte de ler: Ou como resistir à adversidade.** São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** São Paulo: Editora 34, 2008.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2014.

YUNES, E.; OSWALD. M. L. **A experiência da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia: Ponto & contraponto.** 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

Adélia Carneiro da Silva Rosado

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Especialista em Educação e Políticas Públicas pela Universidade Estadual da Paraíba. Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba e bacharela em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora efetiva dos anos finais na disciplina de Ciências vinculada a prefeitura de Sapé - PB.

Andréia Ferreira da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente da Universidade Federal de Campina Grande. É líder do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE).

Antonia Luana Demetrio de Souza

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia – UFCG e Mestrado em Educação pela UFCG. Professora de educação infantil na Rede Municipal de Educação de Campina Grande. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Educação de Surdos.

Antônio Lisboa Leitão de Souza

Filósofo e pedagogo de formação, Mestre em Educação pelo PPGED/UFRN e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP (2002), com estágio doutoral na Université Paris 8 e na École des Hautes Études en Sciences Sociales-EHESS/Paris. Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG.

Carlos Augusto de Medeiros

Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e graduação em Ciências, com Habilitação em Matemática, pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (UniCeub). Atualmente, é professor da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande/PB.

Dalila Castelliano de Vasconcelos

Psicóloga, Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Professora do Mestrado Acadêmico em Educação e da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Desenvolve e orienta pesquisas que tratam de racismo, gênero e resoluções de conflitos durante a primeira infância e no contexto da Educação Infantil e das relações parentais.

Emmanuel Barbosa da Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, na linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais. Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba e pós-graduado (lato sensu) em Processos Históricos e Inovações Tecnológicas no Semiárido Brasileiro pela Universidade Federal da Paraíba e Instituto Nacional do Semiárido.

Evelyn Moreira Dias Gonzalez

Mestra em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGED/UFCG). Licenciada em Ciências Biológicas e especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Fabiana Ramos

Licenciada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e doutora em Linguística também pela UFPB. Atualmente é professora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/ UFCG).

Gabriela Oliveira Santos

Pedagoga e Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis da Educação (GEPPPE).

Inácia Roselli de Queiroz Farias

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba e especialista em Política e Gestão da Educação Básica. Supervisora Educacional pela rede municipal de ensino de Campina Grande-PB.

Janne Kely Alves de Andrade

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Diversidade. Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica da rede estadual do Ceará na Escola Profissional Dep. José Walfrido Monteiro.

Joedson Brito dos Santos

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BA), mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Estágio pós-doutoral pela Universidade de São Paulo

(USP). Professor da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa (GEPPPE).

Josineide Maria de Oliveira

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG). Especialista em coordenação pedagógica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora de Geografia dos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de João Alfredo-PE. Professora do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Pernambuco.

Karla Alexandra Dantas Freitas Estrela

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Educação: Práticas e Processos Educativos pela Universidade Federal de Campina Grande e em Psicopedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, onde também se formou em Pedagogia.

Katia Benevides Patrício Campos

Professora Associada da Unidade Acadêmica de Educação/UAEEd e do Programa de Pós Graduação em Educação/ PPGED/UFCG; Pós-Doutora em Educação/ PPGE-UFPB atuando na linha Práticas Educativas e Diversidade; desenvolve pesquisas a partir dos principais temas: educação infantil, crianças, infâncias, diferenças, educação inclusiva, gênero e educação.

Liana Bastos Bezerra

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande. Servidora técnico-administrativa da Universidade Federal de Campina

Grande. É integrante do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE).

Lívia Braga de Sá Costa

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia, com ênfase em Desenvolvimento Humano pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB. Atualmente, é professora substituta no Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Luciana Leandro da Silva

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), Mestrado em Educação pela Universidade de Granada (UGR) e Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, é professora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande/PB.

Marcos Antonio Felix da Silva

Graduado em Educação Física e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCG). Desde 1987 atua como professor de escolas públicas nos estados do Espírito Santo e Paraíba. Atualmente, é professor efetivo do município de Araçagi-PB e do estado da Paraíba.

Maria do Socorro Silva

Doutora em Educação, professora associada da Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (UFCG-CDSA) lotada na Unidade Acadêmica de Educação do Campo e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas – NUPEFORP.

Melânia Mendonça Rodrigues

Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com área de concentração em Estado e Política Educacional. Professora titular aposentada da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande.

Niédja Maria Ferreira de Lima

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia - UFPB, Mestrado em Educação - UFPB, Doutorado em Educação - UFPB e Pós-doutorado em Educação PPGED/UFSCar-Sorocaba-SP. Professora Associada da UFCG, vinculada à Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFCG).

Raiza da Silva Lima

Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Especialista em Políticas Públicas para as relações étnico-raciais na Escola. Integra o quadro de gestão escolar em Recife, e exerce a docência no espaço da biblioteca no município de Jaboatão dos Guararapes, PE. Desenvolve pesquisas que tratam da Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Infantil.

Renally Vital da Costa

Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-2021) e pedagogia na mesma instituição (UFCG-2016). Atualmente, é coordenadora na Educação Infantil (Creches) no município de Lagoa Seca/PB.

Roziene Marinho Ribeiro

Professora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na Linha de Pesquisa Práticas Educativas e

Diversidade. Doutora em Linguística e Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB, com estágio Pós-doutoral em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa – Portugal.

Roziane Marinho Ribeiro

Professora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Diversidade. Doutora em Linguística e Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB, com estágio Pós-doutoral em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa – Portugal.

Sâmia Maria Lima dos Santos

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande/PB (UFCG). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri/CE (URCA) e especialista em Práticas de Ensino da Educação Infantil e Fundamental pelas Faculdades Integradas de Patos/PB(FIP). É professora efetiva da rede pública de ensino do município de Crato-CE.

Simone Vieira Batista

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo (USP). Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práxis de Educação (GEPPPE/UFCG). Professora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFCG).

Tatyana Almeida de Abreu Henriques

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Especialista

em Supervisão e Orientação Escolar e em Inclusão Escolar: Necessidades Educativas Especiais pela Faculdade Integrada de Patos. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente, é professora efetiva da educação básica na Rede Municipal de Campina Grande – PB.

Tiago José Vasconcelos de Farias

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, licenciado em Educação do Campo e Geografia, professor da Educação Básica das redes municipais de ensino de Caraúbas-PB e São Domingos do Cariri-PB. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas – NUPEFORP.

Valdineri Nunes Ferreira

Mestre em Educação (UFCG, 2021). Especialista em Saúde da Família e em Saúde Coletiva (UNIFIP, 2012). Bacharel em Serviço Social (UFPB, 2009). Atualmente é assistente social da Escola Municipal Luiz Vaz de Camões, na qual, também, é secretário do Conselho Deliberativo Escolar (SEDEC - Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB) e membro da Comissão de Educação do CRESS/PB.

Valesca Daniele de Almeida Santana

Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande; Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Estadual da Paraíba; Especialização em Docência no Ensino Superior pela UNIBF faculdades; Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora de Educação Física Escolar e Docente do curso de Educação Física na Uninassau Campina Grande.

Verônica Melo de Figueirêdo

Mestre em Educação na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), vinculada à linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade. Especialista em Direitos Humanos e Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil pela Universidade Estadual da Paraíba (2011).