



INTERLOCUÇÕES SOBRE PLANEJAMENTO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ISBN: 978-65-88998-00-7

ALBIANE OLIVEIRA COMES
ORGANIZADORA

© copyright 2020 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

Interlocuções sobre Planejamento e Qualidade na Educação Básica

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Gomes de Moura
Fabiola Oliveira Aguiar • Helciane de Fátima Abreu Araújo
Helidacy Maria Muniz Corrêa • Jackson Ronie Sá da Silva
José Roberto Pereira de Sousa • José Sampaio de Mattos Jr
Luiz Carlos Araújo dos Santos • Marcelo Cheche Galves
Marcos Aurélio Saquet • Maria Medianeira de Souza
Maria Claudene Barros • Maria Sílvia Antunes Furtado
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe

Capa: Paul Philippe

Gomes, Albiane Oliveira.

Interlocuções sobre planejamento e qualidade na educação básica / Albiane Oliveira Gomes. – São Luís: EDUEMA, 2020.

p. 387

ISBN: 978-65-88998-00-7

1.Docência. 2.Formação pedagógica. 3.Prática docente. I.Título.



EDITORA UEMA
Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970 São Luís – MA
www.editorauema.uema.br – editora@uema.br



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO DA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95/2016

Cassio Vale (UFPA)

Gilmar Pereira da Silva (UFPA)

Maria Cândida Lima de Sousa (UNAMA) **17**

OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA FRENTE AS METAMORFOSES DO CAPITAL

Antônio Sousa Alves (UEMASUL)

Clóvis Marques Dias Júnior (UFMA)

Hugo Lima Araújo (UFMA) **33**

A GESTÃO ACADÊMICA E PEDAGÓGICA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO MARANHÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO CEE E SINAES

Leticia Maria Amorim Souza (UEMA)

Gabriely Araújo Pinto (UEMA)

Nadja Fonsêca da Silva (UEMA) **50**

EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (RSE): A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO TRILHAS/NATURA EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ (PA)

Aurea Peniche Martins (UFRA) **67**

A RELEVÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DO IDEB EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO LUÍS - MA

Aline da Silva Filgueiras (UEMA)

Ana Beatriz Frazão da Silva (UEMA)

Larissa Christine Pinheiro Nunes (UEMA) **84**

POLÍTICA E GESTÃO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS DIMENSÕES CONCEITUAIS

Jerry Wendell Rocha Salazar (UFMA)

Marília Rosa Boga Silva (FACULDADE MÁRIO SCHENBERG) 102

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONHECIMENTOS QUE MARCAM A ATIVIDADE EDUCATIVA E O MUNDO ESCOLAR

Vitoria Raquel Pereira de Souza (UEMA)

Wendla Mendes Silva Borges (UEMA)

Nadja Fonseca da Silva (UEMA)

121

SISTEMA DE AVALIAÇÃO BÁSICA - SAEB: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?

Otávio Augusto de Moraes (UEMA)

Somário de Oliveira França (UEMA)

Albiane Oliveira Gomes (UEMA)

139

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES DO PIBID/CAPES EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA

Mércia Maria Fonseca França (UEMA)

Nadja Fonseca da Silva (UEMA)

162

ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS À EDUCAÇÃO NO MARANHÃO

Kezya Rebeca Ribeiro Sousa (UEMA)

Terezinha de Jesus da Silva Amaral (UEMA)

180

OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA BNCC: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS POLÍTICAS REDUCIONISTAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Terezinha de Jesus Amaral da Silva (UEMA)

201

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO COMEÇA NA CRECHE:

INTERLOCUÇÕES SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO PRIMEIRA INFÂNCIA PRA VALER

Terezinha de Jesus da Silva Amaral (UEMA)

Marcela Silva Brandão (UEMA)

Saimei Britany Chese Cortes Furtado (UEMA)

228

UM OLHAR SOBRE O PIP EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS - MA

Leticia Gomes Vilar de Albuquerque (UEMA)

Ana Beatriz da Silva Frazão (UEMA)

247

CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE SOCIAL

Gabriely Araujo Pinto (UEMA)

Leticia Amorim Souza (UEMA)

261

VULNERABILIDADE SOCIAL: REPERCUSSÕES NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Evyla da Silva Costa (UEMA)

Albiane Oliveira Gomes (UEMA)

278

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS

Maria Josenilde A. Silva (UEMA)

Albiane Oliveira Gomes (UEMA)

296

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE LICÍNIO LIMA

Jane da Paz Pontes Souza (UEMA)

Albiane Oliveira Gomes (UEMA)

Francisco Willams Campos Lima (UEPA)

311

REPENSANDO A AVALIAÇÃO NA ESCOLA: ADEQUAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE PARA O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

Marília Costa Mendonça (UFMA)

331

POR QUE ENSINAR LIBRAS NO ENSINO REGULAR?

Larissa Christine Pinheiro Nunes (UEMA)

Aline da Silva Filgueiras (UEMA)

Albiane Oliveira Gomes (UEMA)

344

UMA ANÁLISE DOS RECURSOS DO FNDE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ANANINDEUA/PARÁ

Lidiane Pinheiro Moura (UFPA)

Marcelo Junior Misturini (LA SALLE)

Anderson Madson Oliveira Maia (UEPA)

Lucas Gomes Costa (UFRA)

359

CLASSE HOSPITALAR: POR UMA PEDAGOGIA DE QUALIDADE NA GARANTIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Maria de Jesus de Sousa Oliveira (UEMA)

Terezinha de Jesus Amaral da Silva (UEMA)

Albiane Oliveira Gomes (UEMA)

370

APRESENTAÇÃO

A Obra reúne, em grande parte, textos apresentados no "II Interloquções: sobre planejamento e qualidade da educação básica no século XXI" promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica-GPQE, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, sob minha liderança que, em seu segundo ano de atividades, já socializa os resultados das pesquisas em andamento.

Os Grupos de Trabalhos (GT's), em sua maioria, estavam associados à temática da qualidade e do planejamento, com abertura para os indispensáveis e necessários debates em torno das políticas públicas de gestão e interdisciplinaridade, o que possibilitou discussões das políticas públicas da educação básica em geral.

O primeiro texto, de Cassio Vale, Gilmar Pereira da Silva e Maria Cândida Lima de Sousa analisa como ocorreu o fortalecimento das relações público-privadas durante a gestão Michel Temer; em especial, por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016 identificando que esta Emenda implicará diretamente no financiamento da educação básica pública limitando os gastos até o ano de 2036, dificultando, portanto, o cumprimento das metas do atual Plano Nacional de Educação. Por outro lado, a mesma EC não implicaria nas políticas que beneficiam

o ensino superior privado, demonstrando, dessa forma, que as relações entre o público e o privado teriam sido orquestradas em prol de uma classe.

Em seguida, Antonio Sousa Alves, Clovis Marques Dias Júnior e Hugo Lima Araújo analisaram os desafios da gestão democrática, frente ao processo sociometabólico do capital, tendo como pano de fundo as reconfigurações do Estado capitalista e as múltiplas determinações desse processo para a educação, em especial, a partir das determinações da Reforma do Aparelho do Estado na década de 1990.

Letícia Maria Amorim Souza, Gabriely Araújo Pinto e Nadja Fonseca da Silva nos trazem um texto vinculado ao projeto de pesquisa que integra o eixo 3 da Rede Universitas/br que estuda a gestão pública e a reconfiguração da avaliação e da regulação da educação superior em que o objetivo da pesquisa é analisar a gestão acadêmica e pedagógica das universidades públicas estaduais do Maranhão a partir das políticas de avaliação e regulação do Conselho Estadual de Educação e SINAES-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, afirmando que a gestão acadêmica e pedagógica são indispensáveis para que a avaliação e regulação da educação superior se efetive com qualidade.

Áurea Peniche Martins apresenta um excerto de sua tese de doutorado intitulada "Educação e Responsabilidade Social Empresarial (RSE): O Projeto Trilhas do Instituto Natura na Rede Municipal de Ensino

de São Miguel do Guamá/PA” que objetivou analisar a implantação e implementação do projeto na rede municipal de educação de 2012 a 2018. Áurea frisa que o Projeto é implantado no Município sem um contrato formal e, em virtude disso, não ficou clarificada a divisão de responsabilidades específicas entre o Município e o Instituto Natura, desde a implantação até implementação do projeto, o que configura Responsabilidade Social Empresarial.

Aline da Silva Filgueiras, Ana Beatriz Frazão da Silva e Larissa Christine Pinheiro Nunes se propõem a refletir sobre as competências profissionais básicas que orientam os gestores à participação eficiente na organização do trabalho pedagógico, a fim de demonstrar seu papel nos processos decisórios e nas atividades que envolvem os aspectos administrativo, pedagógico e financeiro inerentes ao contexto escolar. E, a partir disso, destacam a realidade vivenciada em duas escolas públicas de São Luís do Maranhão, analisando como o desenvolvimento dessas atividades influencia no funcionamento das instituições, tendo em vista a melhor aprendizagem dos alunos.

Jerry Wendell Rocha Salazar e Marília Rosa Bogéa Silva tratam das questões acerca da dimensão conceitual dos termos política e gestão, buscando-se o aprofundamento do debate desses termos no âmbito educacional, bem como objetivam detectar as aproximações, distanciamentos e reciprocidades que

guardam entre si. Compreendem a gestão da educação numa perspectiva democrática, visto que na atualidade tal posicionamento é particularmente necessário e relevante, especialmente quando se toma como pressuposto as lutas e os embates sociais que a circunscrevem, e que resultam das numerosas forças difusas da sociedade, as quais participam direta ou indiretamente do poder.

Vitória Raquel Pereira de Souza, Nadja Fonseca da Silva e Wendla Mendes Silva Borges objetivam analisar as práticas pedagógicas articuladas à concepção de currículo e formação de professores para a alfabetização. Na especificidade, buscam conhecer os documentos normativos que balizam as temáticas na escola, na Secretaria Municipal de Educação, bem como do Governo Federal, relacionadas às práticas pedagógicas aplicadas na alfabetização, que favoreçam a construção de uma aprendizagem significativa.

Otávio Augusto de Moraes, Somário de Oliveira França e Albiane Oliveira Gomes apresentam o texto "O Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB: a que será que se destina?" analisando as principais ideias dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral-UFPI/CAFS, acerca do SAEB. Os resultados mostraram que os discentes compreenderam o SAEB como um conjunto de avaliações em larga escala; e que o mesmo está diretamente relacionado aos resultados do IDEB das instituições públicas e privadas de Educação

Básica. Tal compreensão se deve ao fato de os referidos discentes já possuírem conhecimento do assunto, proveniente das disciplinas do curso e de outros meios de acesso.

Mércia Maria Fonseca França e Nadja Fonseca da Silva analisam o planejamento e a qualidade da atuação dos professores na perspectiva da melhoria do ensino de Ciências no contexto de uma escola pública municipal de São Luís–MA. As autoras destacam a necessidade dos professores planejarem e realizarem práticas pedagógicas que instiguem a curiosidade e provoquem o ensino com pesquisa. Frisam também que é necessária uma formação inicial e continuada de professores buscando superar o paradigma tradicional do ensino mecânico e repetitivo e que oportunizem aos estudantes a construção de novos conhecimentos pautados nos princípios éticos, voltados para a liberdade e emancipação.

Kezya Rebeca Ribeiro Sousa e Terezinha de Jesus da Silva Amaral investigaram como as práticas pedagógicas dos docentes de classes multisseriadas são construídas e as possibilidades de serem efetivas no contexto educacional da realidade maranhense. Suas análises revelaram que é possível, havendo, no entanto, a necessidade de mais capacitação a esses profissionais para exercerem suas funções com práticas pedagógicas emancipatórias.

Terezinha de Jesus da Silva Amaral, numa perspectiva histórica e crítica, realiza uma análise do texto

da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, no que tange aos “direitos de aprendizagem” sob o olhar das políticas públicas educacionais e das concepções de currículo baseadas na sociologia crítica. Com essa abordagem, a autora critica a ideia da BNCC como um receituário de orientações curriculares, que induz a escola ao discurso e à prática de habilidades pré-determinadas para aquisição de competências. Imprime-se um diálogo entre o Direito e a Educação, numa perspectiva interdisciplinar e multiprofissional na efetivação, a partir do *locus* acadêmico, de um espaço de formação de profissionais que atuarão nessas instituições, na formação de crianças, de si mesmos, e de outros profissionais em serviço.

Terezinha de Jesus da Silva Amaral, Marcela Silva Brandão e Saimei Britany Chese Cortes Furtado trazem reflexões acerca da qualidade da educação na creche, por meio de experiências vividas no Projeto “Primeira Infância Pra **VALER**” do Programa Acolher, que teve por objetivo contribuir com a Escola Comunitária João de Deus e com a rede de escolas comunitárias em que está inserida, com ações de intervenção sócio pedagógicas e mediação de leitura, visando o desenvolvimento integral de crianças da Primeira Infância, atendidas em seu espaço.

Letícia Gomes Vilar de Albuquerque e Ana Beatriz da Silva Frazão entendem que as políticas de avaliação no Brasil, em questão da educação básica, objetivam delinear um diagnóstico, para, então, oferecer um parâmetro sobre a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras

e, por isso, o surgimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB. Em consonância, surge o Programa de Intervenção Pedagógica-PIP, com o objetivo de intervir na melhoria do ensino; com o foco voltado para a alfabetização dos estudantes na idade certa. Dessa forma, as autoras procuram analisar a execução do PIP em uma escola da rede municipal de ensino de São Luís, a partir da vivência com professores e estudantes, numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Logo, ao promover a alfabetização e letramento de uma criança, afirma seus direitos garantidos, dentre elas, importante, a sua cidadania.

Gabriely Araujo Pinto e Leticia Amorim Souza discutem as concepções de planejamento e educação de qualidade, tipos e funções do planejamento e sua importância no âmbito escolar na perspectiva de envolver professores e coordenadores, para implementação de uma proposta de trabalho pautada na autonomia e construção coletiva do trabalho docente. Compreendem que os sujeitos sociais da escola precisam dialogar mais para compreender as concepções que irão subsidiar suas praxes pedagógicas e educativas na escola e fora dela, de modo a se comprometer com as aprendizagens significativas dos estudantes.

Evyla da Silva Costa e Albiane Oliveira Gomes centram as análises na questão da vulnerabilidade social que é uma temática ainda hoje pouco discutida na

formação do pedagogo, mesmo que extremamente recorrente e percebida no cotidiano escolar. A pesquisa ainda em andamento pretende desvelar se a vulnerabilidade social tem tido influências na aprendizagem e desempenho escolar.

Maria Josenilde Silva e Albiane Oliveira Gomes discutem as concepções de qualidade educacional propalada atualmente no País, refletindo sobre suas perspectivas. Apresentam que a busca da qualidade na educação nem sempre é referência para a consolidação do direito do cidadão em exercer sua participação política e social; pois, mais ligada aos interesses do desenvolvimento econômico, os quais historicamente têm privilegiado estratégias focadas no lucro ao invés de adoção de iniciativas que visem a melhoria das condições de vida da maioria da população.

Jane da Paz Pontes Souza, Albiane Oliveira Gomes e Francisco Willams Campos Lima analisam a perspectiva de qualidade da educação defendida por Licínio Lima, o que para ele a qualidade da educação está voltada diretamente às pessoas que a ela estão ligadas, mais especificamente ao professor, e ao nível de participação desse profissional nas decisões do espaço pedagógico.

Marília Costa Mendonça apresenta uma análise sobre a prática avaliativa no Ensino Fundamental de forma a proporcionar intervenções e mudanças de concepções e metodologias para garantir um processo contínuo de avaliação da aprendizagem.

Larissa Christine Pinheiro Nunes, Aline da Silva Filgueiras e Albiane Oliveira Gomes refletem acerca de uma experiência docente, frente ao projeto interdisciplinar “Mãos que falam” desenvolvido com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de São Luís–MA, com o objetivo de compreender como o ensino de conteúdos programáticos pode ser potencializado por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O estudo parte do pressuposto de que além de expandir socialmente essa língua, pode-se, também, promover a inclusão social e escolar dos surdos.

Lidiane Pinheiro Moura, Marcelo Júnior Misturini, Anderson Madson Oliveira Maia e Lucas Gomes Costa realizam uma análise das implicações dos recursos do FNDE para duas escolas públicas no município de Ananindeua–PA em que comprovam o aspecto positivo nos investimentos em conformidade ao número de alunos registrados em cada unidade escolar.

Para fechar a obra Maria de Jesus de Sousa Oliveira, Terezinha de Jesus Amaral da Silva e Albiane Oliveira Gomes trazem um texto com intuito de apresentar as ações pedagógicas desenvolvidas no processo da continuidade escolar da criança e do adolescente em tratamento de saúde, tendo como referência o Hospital Dr. Odorico Amaral de Matos/ Hospital da Criança. O estudo busca compreender a atuação do trabalho pedagógico hospitalar e seus reflexos no educando hospitalizado, impossibilitado de frequentar a sala de

aula do ensino regular, com vistas a verificar se a prática docente desenvolvida converge para uma perspectiva de transformação social na busca da humanização, garantindo uma pedagogia de qualidade.

Cabe frisar que a concretude deste projeto resulta do compromisso ético-profissional desses estudiosos com a produção do conhecimento como possibilidade concreta de ressignificar-se a si mesmo e às diversas realidades ora pesquisadas e debatidas. Agradecemos aos professores e professoras que atuaram na Comissão Científica e atestaram o carácter de cientificidade dos artigos selecionados, bem como a participação ativa de todos os membros do GPQe, em particular do Prof Dr. José Carlos Dantas, do doutorando Cassio Vale, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e das graduandas em Pedagogia desta IES, Anielle Rabelo Bezerra, Camila Matos de Miranda, Evyla da Silva Costa, Larissa Christine Pinheiro Nunes e Letícia Maria Amorim Souza, pela valorosa presença em todos os momentos dessas duas edições do Interloquções, todos fundamentais para o sucesso deste projeto.

Albiane Oliveira Gomes.

São Luís, MA, 21 de dezembro de 2019.

O PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO DA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95/2016¹

*Cassio Vale (UFPA)
cassiovale07@yahoo.com.br*

*Gilmar Pereira da Silva (UFPA)
gpsilva@ufpa.br*

*Maria Cândida Lima de Sousa (UNAMA)
m.candys@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

O governo do ex-presidente da República Michel Temer (2016- 2018) foi marcado por reformas estruturantes na área das políticas sociais, seguindo os ditames das políticas neoliberais, com repercussões importantes na área da educação, entre as quais se destaca a Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, que alterou o Ato das Disposições Constitucionais, passando a instituir o Novo Regime Fiscal. Dessa forma, a partir de 2018, até o ano de 2036, não haverá ampliação de recursos públicos, uma vez que o orçamento não poderá ser reajustado acima da inflação do ano anterior.

¹ Pesquisa financiada pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) / Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPEP – UFPA).

Na área da educação, constatamos, entre outras, a reforma do Ensino Médio nos termos da Lei n.13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que promoveu, entre outros aspectos, a divisão do currículo por itinerários formativos, compreendendo: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. A implementação dessa reforma ocorreu mediante a instituição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por meio da Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação.

Esse conjunto de reformas se intensificaram, nos últimos anos, favorecendo a participação da iniciativa privada na educação pública, com suas inequívocas influências no modelo de gestão educacional, que passou a traduzir mais diretamente os interesses do mercado. Nesse sentido, este texto tem por objetivo analisar como ocorreu o fortalecimento das relações público-privadas durante a gestão do então Presidente da República Michel Temer.

Para tanto, consideramos a necessidade de estabelecer o diálogo epistemológico com autores como Alves (2019), Amaral (2016; 2017) e Montañó (2002) acerca desse tema, de modo que possamos identificar a intensificação desse processo no Estado brasileiro, o qual fora evidenciado por meio das parcerias público e privado.

O Público e o privado na educação

A reforma do estado brasileiro ocorreu nos anos 1990, em especial, a partir da aprovação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), contexto em que são observadas mudanças da função estatal no que se refere às políticas públicas sociais aí incluídas as educacionais (ALVES, 2019)

O governo Collor deu o primeiro passo para a entrada do Brasil no sistema neoliberal, a partir da efetivação de algumas políticas estruturais que apontam para a relação entre Estado, setor privado e capital. Dentre essas políticas podemos citar a privatização e a abertura comercial e financeira do país, além da redução aos direitos sociais. Essas políticas ganharam destaque no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) com a instituição de inúmeros documentos que consolidam a política neoliberal (ALVES, 2019, p. 107-108).

Observamos, assim, que as políticas públicas educacionais passaram por metamorfoses nesse período em que se destacou a participação da iniciativa privada junto à esfera pública, seja na formulação, seja na implementação e condução da coisa pública. Nesse contexto, o Estado diminui seu papel, consideravelmente, uma vez que passou a atuar em favor dos interesses da iniciativa privada, por meio de parcerias público-privadas.

Assim, tal contexto, oriundo da mencionada reforma,

[...] provocou mudanças profundas na provisão dos direitos sociais, entre eles a educação, e também na relação entre o público e o privado. A ideia que se difunde desde então é que os serviços sociais são mais bem executados pela iniciativa privada e que o Estado é incapaz, sozinho, de ofertar esses serviços de forma eficiente e com qualidade (BRAGA, 2013, p. 41).

Nesse sentido, as parcerias público-privadas foram intensificadas no Brasil por meio do PDRAE e a iniciativa privada passou a conduzir educação brasileira junto aos Estados em que tais parcerias seriam essenciais, segundo o discurso oficial, para solucionar as demandas sociais.

A chamada “parceria” não é outra coisa senão o repasse de verbas e fundos públicos no âmbito do Estado para instâncias privadas, substituindo o movimento social pela ONG². E essa verdadeira transferência de recursos públicos para os setores privados não ocorre sem uma clara utilidade política governamental. O Estado é, portanto, mediante a legislação (leis como do “voluntariado”, do “terceiro setor”, das “Oscip”, das “parcerias”) e repasse de verbas, um verdadeiro subsidiador e promotor dessas organizações e ações do chamado terceiro setor e da ilusão do seu serviço (MONTAÑO, 2002, p. 146).

2 Segundo Gohn (sd) as Organizações Não-governamentais inicialmente estiveram associadas à Organização das Nações Unidas (ONU) sendo entidades que não representavam os governos, mas que se destacavam em várias partes do mundo, a exemplo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) onde as ONGs foram incorporadas ao Terceiro Setor como forma estratégica após a Segunda Guerra Mundial. Assim “um novo tipo de ONG se constrói, atuando no campo da cultura política, dos valores de uma sociedade e seu campo de juridização. Surgem as ONGs com trabalhos sem perfil caritativo ou filantrópico” (sp).

Montaño (2002) mostra como a parceria público-privada ocorre por trás de todo um ideal claramente definido, mas maquiado na sua apresentação para a sociedade em geral, por meio do repasse de verba do público para o privado, por exemplo. O discurso de quem está no poder para a realização da parceria é de que o setor privado vai colaborar das mais diversas formas para o crescimento do setor público, mas dissimula, nos discursos, que tem interesses pessoais, políticos e/ou ideológicos de manter o repasse financeiro público para entidades privadas.

Vale (2017) destaca que as parcerias entre o público e o privado se intensificaram desde a redemocratização do Brasil e, independente do governo que está no poder, o setor privado só ganhou força junto ao público, ditando o que deve ser executado. As medidas implementadas por FHC (1995 – 2002), Lula (2003- 2010), Dilma Rousseff (2011–2018) e, por último, Michel Temer (2016–2018) contribuíram consideravelmente para a ampliação do repasse de dinheiro público à iniciativa privada, que ficou responsável pelo gerenciamento das questões educacionais de interesse público, com a finalidade, por exemplo, de melhorar a qualidade da educação, que passaria a ser refletida por meio de resultados, numa “perspectiva indicista” (GOMES, 2016).

Consideramos ainda que o governo de Michel Temer aprofundou ainda mais a relação público-privado, contribuindo para a consolidação do que os

seus antecessores já vinham executando em termos de políticas educacionais. Nesse contexto, a EC nº 95 que será analisada na próxima seção, se tornou emblemática, na medida em que passou a revelar mais diretamente a face do Estado com sua forte inclinação para a defesa de interesses privados, vinculados, por conseguinte, à lógica do mercado.

O governo de Michel Temer e a aprovação da EC nº95

No dia 31 de agosto de 2016, Dilma sofreu *impeachment* sendo a segunda presidente a passar por esse processo desde a promulgação da Constituição Federal de 1988; porém, numa situação diferente daquela vivida por Collor de Mello, uma vez que, aparentemente, não havia problemas de corrupção que a envolvesse diretamente. Talvez seja por isso que a Presidenta Dilma, por sua vez, levou milhões de pessoas às ruas³ manifestando apoio ao seu governo. As manifestações populares indicavam ela estaria sendo vítima de um golpe, isto é, uma espécie de teatro armado para sua retirada da Presidência da República, para atender a outros interesses.

O Portal Uol⁴, em 2016, fez uma síntese do processo que conduziu ao afastamento de Dilma Rousseff, ressaltando que seus direitos políticos de concorrer a

³ <https://www.cartacapital.com.br/politica/milhares-vaio-as-ruas-contr-o-impeachment-de-dilma>

⁴ <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/08/31/apos-ter-mandato-cassado-dilma-rousseff-mantem-os-direitos-politicos.htm>

cargos públicos estavam mantidos, o que reafirma a tese de que ela não teria cometido crime que pudesse macular sua “ficha política”; pois, caso contrário, não teria mantido tal direito por oito anos subsequentes. E, assim, autores como Rossi e Melo (2017, p. 7) afirmam: “em um acordo frágil, as elites golpistas aceitaram o escárnio e a impunidade em troca da aplicação de uma agenda para desmontar o Estado social indutor do crescimento”. Em consequência dessa investida, protagonizada por essa elite, em seu lugar, ascende ao poder o seu vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia.

Uma de suas primeiras iniciativas que já demonstravam seu compromisso com a defesa dos princípios neoliberais, em detrimento dos interesses da classe trabalhadora, diz respeito à aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC 55), popularmente conhecida como a “PEC do teto dos gastos”, convertida na Emenda Constitucional 95/2016 que congela gastos públicos com saúde e educação por 20 anos, isto é, até 2036.

O Congresso Nacional aprovou, em segunda votação, no dia 26 de outubro de 2016, a Proposta de Emenda à Constituição no 241, a PEC 241, renomeada no Senado Federal com o n. 55/2016, que institui o Novo Regime Fiscal no Brasil para os próximos vinte anos, podendo ser revisado no décimo ano [...]. Esses 20 anos, que se estenderão até 2036, abrangerão o período do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei no 13.005 de 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024), e também o período do próximo

PNE que deverá ser o de 2025 a 2035 (AMARAL, 2016, p. 654).

Assim, todas as políticas públicas educacionais sofrerão consequências dessa iniciativa governamental, que passou a oferecer riscos para a implementação do planejamento para a área da educação, materializado no atual PNE que, neste caso, também precisará ser revisto. Amaral (2016), naquele contexto, já destacava que caso a PEC fosse aprovada decretaria a “morte” do PNE, porque inviabilizaria o cumprimento das metas, além de ser devastadora para áreas como saúde, educação e previdência, podendo implicar a ampliação das desigualdades sociais que pareciam minimizadas, em decorrência de políticas sociais que estavam em curso.

Alessi (2016) explica que essa PEC é um dos pilares do governo Temer que se utilizou dessa medida como pretexto para frear a crise econômica.

Será o gasto realizado no ano anterior corrigido pela inflação (na prática, em termos reais - na comparação do que o dinheiro é capaz de comprar em dado momento - fica praticamente congelado). Se entrar em vigor em 2017, portanto, o Orçamento disponível para gastos será o mesmo de 2016, acrescido da inflação daquele ano. A medida irá valer para os três Poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário (sp).

Ainda de acordo com Alessi (2016), essa ação do

governo sofreu duras críticas da população e mesmo com pareceres contrários de especialistas na área, ela foi aprovada. A EC 95 passou a sinalizar com repercussões negativas para o conjunto da sociedade, atingindo, no entanto, mais diretamente a classe trabalhadora. Assim, é reafirmado ainda mais o papel do Estado, assumidamente em sua configuração neoliberal, que passa a ser caracterizado pela defesa dos interesses do capital, representado pela elite detentora dos meios de produção.

Pelo potencial de afetar a execução da maior parte das políticas públicas a cargo da União, as propostas que resultaram na EC 95/2016 obtiveram grande espaço nos meios de comunicação e no debate público. Motivaram a realização de ocupações estudantis em instituições públicas de ensino, manifestações em várias cidades, debates escritos e televisionados, tanto no Congresso Nacional quanto na sociedade, e deflagração de movimentos grevistas. Apesar dessa popularização do tema, o texto da emenda é tecnicamente de difícil compreensão ao leitor não iniciado em finanças públicas e orçamento. Mesmo entre técnicos da área, é possível encontrar entendimentos distintos a respeito de certos dispositivos (ESTUDO TÉCNICO Nº 26, de 2016, p.2).

Observamos, entretanto, que não foi levado em consideração o clamor das entidades da sociedade

civil e nem tampouco da população que se posicionou contra essa proposta do governo Michel Temer, que se concretizou em Emenda Constitucional, limitando os gastos públicos até o ano de 2036, cujas repercussões sobre as políticas públicas já haviam sido sinalizadas.

A nova forma de vinculação pode representar, na hipótese de crescimento real da receita, menor grau de proteção dessas áreas em relação ao piso calculado pelos critérios anteriores. Por outro lado, diante da imposição de um teto geral para as despesas primárias, ao menos se impede que o Novo Regime Fiscal acarrete redução, em termos reais, dos atuais montantes alocados para os pisos da saúde e educação. Observe-se, em relação à educação, que o Fundeb⁵ foi ressalvado do teto de gastos; e as despesas financeiras (caso do FIES) e a renúncia de receita (caso do PROUNI) não se submetem à regra fiscal, vez que esta somente se aplica a despesas primárias⁶ (ESTUDO TÉCNICO Nº 26, de 2016, p.20).

Nessa perspectiva, fica entendido que a educação pública sofrerá diretamente as implicações da EC nº

5 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal (<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>). Foi aprovado pela lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e tem vigência até 2020.

6 “Despesa primária (ou não financeira) é aquela que implica aumento da dívida líquida, a exemplo dos gastos com pessoal, previdência, custeio e investimento. As despesas financeiras (a exemplos dos juros e amortização) não são limitadas pela PEC. Os restos a pagar são despesas empenhadas em um exercício e pagas no(s) seguinte(s) (ESTUDO TÉCNICO Nº 26, de 2016, p.3-4)”.

95/2016, porque o número de alunos aumenta a cada ano no sistema público de ensino. Acrescenta-se a esse fato, a necessidade de implementação de políticas para a melhoria do ensino, mas os recursos não são compatíveis para a definição, por exemplo, do custo aluno qualidade inicial – CAQi, previsto no PNE.

Em contrapartida, consideramos que o ensino superior privado mercantil⁷ não será afetado; ao contrário, poderá favorecer ainda mais a expansão das parcerias público-privadas, sendo este um dos aspectos por trás da aprovação da mencionada EC.

Tal Emenda abre exceções para a educação no que se refere ao Fundeb, que em menos de quatro anos terminará sua vigência, mas o repasse para a iniciativa privada não terá teto via programas educacionais no ensino superior porque tanto o FIES quanto o ProUNI se concretizam pelo repasse de recursos públicos para faculdades privadas. Ou seja, se for levado em consideração as implicações da EC 95/2016 a educação pública sofrerá implicações negativas com o fim do Fundeb no ano de 2020, mas a educação privada superior não sofrerá com as mesmas implicações garantindo recursos públicos até o ano de 2036, demonstrando que tal ação do atual governo beneficia a iniciativa privada limitando investimento no setor público (VALE, 2017, p. 49).

⁷ Termo cunhado por Sguissardi (2008) para representar as instituições do ensino superior privado com propósito voltado ao mercado, o que inclui financiamento próprio e investimento na bolsa de valores.

Amaral (2017) analisa que o grupo que estava no poder na aprovação dessa Emenda é o mesmo que estava trabalhando junto ao governo FHC durante a reforma do estado brasileiro que pouco investiu em educação pública e, por isso, destaca que são interesses similares nas ações dos anos 1900 com essa ação de 2016 no que se refere aos investimentos em educação que serão precários.

CONCLUSÃO

As análises revelaram que as relações público-privadas na educação que permeiam a EC nº59 apresentam similitude com o que aconteceu durante a aprovação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado em 1995, contexto em que a iniciativa privada ampliou sua participação nas decisões das políticas públicas. Tais fatos podem ser atribuídos à liderança do grupo político que se encontrava no poder, que passaram a atuar diretamente em defesa de interesses do mercado.

O estudo também comprovou que as reformas, materializadas mais diretamente pela mencionada EC traz forte implicação para a gestão e o financiamento da educação pública, oferecendo risco, inclusive, para o cumprimento das metas e estratégias do atual PNE, uma vez que passa a inexistir recursos públicos para sua execução ao longo do decênio (2014-2024). Acrescenta-se a esse fato, que as metas intermediárias deixaram ser observadas até o momento.

Entretanto, o ensino privado de nível superior, em especial aqueles de cunho mercantil não serão atingidos quanto ao financiamento por meio de programas estatais, a exemplo do FIES, o que corrobora a tese de que as reformas implementadas no Estado brasileiro, nos últimos anos, vêm servindo para o fortalecimento das parcerias público-privadas.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Gil. Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida. El País. São Paulo, 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html. Acesso em: 08 mai. 2019.

ALVES, A. S. O financiamento do ensino médio: uma análise dos marcos regulatórios e os rebatimentos dos programas focalizados na política educacional para o Estado do Maranhão. In: ARAÚJO, M.L.; PEREIRA, M. S. V. **Educação básica em tempos de transição sob diferentes olhares**. UEPA. Belém, 2019.

GOMES, Albiane Oliveira. **Do plano de escola à escola do plano: implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) na qualidade do ensino nas escolas municipais de São Luís/MA**. 2016. 293 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.

AMARAL, N. C. **PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. RBP AE - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262/39677>. Acesso em 09 mai. 2019.

_____. **Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, p. 1, 2017.

BRAGA, Simone Bitencourt. **O Público e o privado na gestão da escola pública brasileira: um estudo sobre o Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social**. 199f. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Pará/PPGED, Belém, 2013. Disponível em: <http://ppged.belemvirtual.com.br/>. Acesso em: 08 mai. 2019.

BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995.

_____. **Lei. nº 11.079/2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, 2004.

CARTA CAPITAL. Milhares vão às ruas contra impeachment de Dilma. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/milhares-vaao-as-ruas-contrao-o-impeachment-de-dilma>. Acesso em 16 ago. 2017.

ESTUDO TÉCNICO n.º 26, de 2016. **Novo Regime Fiscal - Emenda Constitucional 95/2016 Comentada.** Câmara dos deputados, Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2016/et26-2016-novo-regime-fiscal-emenda-constitucional-95-2016-comentada>. Acesso em 16 ago. 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, Novo Associativismo e Terceiro Setor no Brasil.** Sd. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/gemdec/art_gloria.html. Acesso em 07 mai. 2019.

PORTAL MEC. **Fundeb.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em 08 abr. 2019.

PORTAL UOL. **Após ter mandato cassado, Dilma Rousseff mantém os direitos políticos.** Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/08/31/apos-ter-mandato-cassado-dilma-rousseff-mantem-os-direitos-politicos.htm>. Acesso em 09 mai. 2019

SGUISARDI, Waldemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil:** predomínio privado/mercantil e desafios

para a regulação e a formação universitária. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em 22 abr. 2019.

VALE, Cassio. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. Dissertação de mestrado da UFPA. Belém, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5426999. Acesso em 16 jul. 2019.

OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA FRENTE AS METAMORFOSES DO CAPITAL

*Antônio Sousa Alves (UEMASUL)
asalves2@gmail.com*

*Clóvis Marques Dias Júnior (UFMA)
clovisjrs@gmail.com*

*Hugo Lima Araújo (UFMA)
hugoaraujo986@gmail.com*

INTRODUÇÃO

As mudanças que estão acontecendo na sociedade nas últimas décadas apontam para uma crise estrutural do capital e na tentativa de superá-la propaga-se um discurso neoliberal reafirmando a ideia do Estado mínimo. Nesse sentido, percebe-se um movimento intenso na tentativa de redefinir o papel do Estado e das políticas públicas no sentido de inserir a lógica privada nas escolas públicas, onde se observa o processo de incorporação da gestão gerencial como parâmetro para a gestão escolar pública. Para a teoria neoliberal o Estado é responsável pela crise, pois gastou mais do que podia, dessa forma essa teoria propõe a ideia de Estado mínimo, em que os padrões de eficiência e qualidade passam a ser definidos pelo mercado. Utilizando-se da lógica do mercado dentro

da administração pública e utilizando da gestão gerencial como parâmetro para a gestão pública.

Na contramão desse movimento a gestão democrática nas escolas contribui diretamente para a construção da democratização da sociedade brasileira, em que a construção do Projeto Político-Pedagógico, eleição para gestores e a participação em Conselhos, entre outros elementos que configuram a gestão democrática, oportunizam aprendizagens para a construção da democracia. Para Libâneo (2001, p. 113-114) “[...] por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil”.

Nesse sentido, o presente texto analisa, a partir das reconfigurações do Estado capitalista as múltiplas determinações desse processo para a gestão democrática. Entendemos que, em especial, a partir das determinações da Reforma do Aparelho do Estado na década de 1990, são muitos os desafios da gestão democrática. O texto está estruturado em duas seções. A primeira traz argumentos que substanciam a temática. Assim, discutimos as metamorfoses do Estado capitalista e suas implicações para a gestão democrática e, ainda, seus rebatimentos na qualidade da educação. Na segunda seção, dialogamos com o conceito de gestão democrática apontando os elementos que configuram a sua exequibilidade e os elementos que tencionam a sua efetividade.

Gestão escolar no contexto econômico neoliberal

Após a década de 1990, pesquisas relacionadas às políticas públicas e a gestão democrática vêm crescendo devido as grandes mudanças que acontecem no cenário político e educacional. O capitalismo passa por uma crise estrutural, em que o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva são respostas do capital para a superação dessa crise. E na tentativa de superação dessa crise do capital, o discurso neoliberalista busca redefinir o papel do Estado na gestão das instituições públicas. Para a teoria neoliberal, o Estado é responsável pela crise, pois gastou mais do que podia, dessa forma essa teoria propõe a ideia de Estado mínimo, onde os padrões de eficiência e qualidade passam a ser definidos pelo mercado.

No cenário brasileiro, esta reconfiguração do Estado é marcada pela Reforma do Estado que se materializou no documento chamado Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE). Segundo Alves (2018, p. 29) é um “[...] novo paradigma de gestão pública que impõe novos desdobramentos para a gestão educacional além de ter como referência princípios da gestão eficiente sob a ótica de otimização de resultados e da racionalização de recursos”.

Este conjunto de reformas foi respaldado e sustentado ideologicamente e politicamente pelo neoliberalismo, que aparece como proposta de solução para a “crise do Estado” utilizando-se da lógica do mercado dentro da administração pública e da gestão

gerencial como parâmetro para a gestão pública.

Concordamos com Minto (2012, p. 187) quando afirma:

Essa nova ordem, caracterizada pelo rápido e avassalador desenvolvimento do capitalismo em escala global, que atinge os mais diversos cantos do planeta, e especialmente, todos os setores da sociedade, enseja a criação de um contexto favorável à promoção da lógica do mercado com a única capaz de solucionar os problemas sociais.

Nesse entendimento fica claro que o desenvolvimento dessas reformas se deu a partir de um pano de fundo muito bem estruturado e organizado que precisava, ao mesmo tempo conter a ascensão de importantes movimentos sociais que cresciam devido ao fim da Ditadura Militar, bem como reduzir os gastos públicos destinados às políticas sociais e ainda assim promover a melhoria da qualidade e o aumento da produtividade do ensino. Para Oliveira (2011, p. 95) “Em tais reformas percebe-se como traço comum a preocupação em reduzir os gastos públicos destinados à proteção social, principalmente dos pobres [...]”.

Esta criação de um clima favorável a implantação dessas reformas é bem traduzida por Minto (2012, p. 189) que destaca:

Como o capital tende a tornar totais as suas determinações, subordinando toda a vida social às

suas relações, a estratégia da ideologia neoliberal não poderia ser outra senão criar um consenso que não permita sequer imaginar a possibilidade de um outro tipo de sociedade e de educação. A consequência prática disso foi o declínio da noção de educação como direito social e sua transposição para o campo da produção mercantil, isto é, subordinada aos critérios do mercado e do lucro capitalista.

Dessa forma, a ideia neoliberal trazia consigo propostas de superação da crise do Estado com a privatização, publicização e a terceirização. Conforme Alves (2018) a privatização seria a transferência do setor privado das atividades lucrativas, a publicização seria a transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos, a terceirização seria o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio.

É nesse movimento que as parcerias público/privadas se constroem e se institucionalizam na tentativa de executar as políticas públicas, tornando-se assim, os agentes de promoção e manutenção do bem-estar social.

Concordamos com Oliveira (2011, p. 94) quando destaca que “[...] as políticas públicas que atribuem materialidade e visibilidade ao Estado, e por isso, podem ser definidas como o Estado em ação”, ainda sobre esse assunto, Peroni (2012, p. 20) confirma que “[...] a política educacional é parte da materialização do Estado, que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um período

particular do capitalismo”. Este movimento das políticas públicas tem sido marcado pela concepção de quase-mercado, que propõe a aproximação cada vez maior entre as escolas públicas e os parâmetros de mercado, este movimento é influenciado pela lógica do mercado e traz consigo elementos da gestão gerencial.

A gestão gerencial “estratégica” de mercado valoriza o produto final ao invés do processo de construção democrático vivenciado pela comunidade escolar, trazendo elementos da lógica das empresas privadas com o discurso de substituir a prática do fracasso escolar pela cultura do sucesso.

Nesse sentido, Alves (2018, p.38) ressalta que é uma “gestão voltada para o resultado, para o controle e para o sucesso do aluno, reforçando a lógica da competitividade e de produtivismo próprios do mercado”. É um modelo de gestão importado das organizações empresariais como confirma Oliveira (2011, p. 96) “Na educação, especialmente na Administração Escolar, verifica-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola como uma atitude frequente”.

Alguns conceitos também vão sendo importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas como se tivessem o mesmo significado nos dois contextos, termos esses como eficiência, eficácia, excelência, qualidade total e produtividade.

Nesse sentido, Paro (2015, p.51) ressalta que:

A outra forma básica em que a razão mercantil se faz presente nas políticas públicas em educação é aquela em que, embora não articulados com os interesses diretamente econômicos, tanto o discurso quanto a prática seguem o paradigma empresarial capitalista. [...] Dessa forma, as condutas, as maneiras de agir e de resolver problemas e tomar decisões no âmbito da produção econômica acabam se espalhando por todo o corpo social, servindo de paradigma para as relações humanas e sociais, sejam elas econômicas ou não.

Nessa perspectiva, na educação essas relações trazem profundos prejuízos a todas as conquistas do período de redemocratização que mal havia começado a ser definido através da LDB 9394/96. Estas relações de quase-mercado materializam-se diretamente nas novas modalidades de financiamento, gestão e regulação da escola pública. Segundo Alves (2018, p. 36) “As políticas sociais passam a ser executadas pelo público não estatal através de duas concepções: do público que passa a ser de direito privado ou quando o Estado estabelece parcerias com instituições do Terceiro Setor”.

Estas relações do público e o privado são apontadas por Dourado (2011, p. 283) quando afirma que:

O embate entre o público e o privado, no campo educacional, revela a persistência de forças patrimoniais na educação, favorecendo, dessa forma, várias modalidades de privatização do público. [...] Esse cenário privatista é fruto,

dentre outros, do fato de o poder público não ter priorizado a sua atuação na defesa da esfera pública, ao delegar para o setor privado o papel de representação do público, acarretando a privatização da esfera pública.

Para tanto, estas políticas públicas alinhadas aos interesses do mercado e ao discurso da ineficiência da gestão pública vão, gradativamente, minando e desmontando o setor público. Na educação, esse movimento vai impactar diretamente em seus objetivos e na função que a escola assume diante da sociedade quando deixa de criar espaços para o desenvolvimento da cidadania e democracia, passando a reforçar e reproduzir uma educação mercantilizada preocupada em atender aos interesses do capital. Concordamos com Mészáros (2008, p. 35) quando destaca que “A educação institucionalizada [...] serviu - no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

Ainda nesse diálogo, Frigotto (2003) discute a educação como campo social de disputa hegemônica, onde na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diversos grupos sociais de trabalhadores se propõe a habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Como destaca Arroyo (2012), é a mercantilização da educação e sua sujeição à lógica da reprodução do

capital, reduzindo o papel da educação à capacitação para a empregabilidade. Partimos da ideia de que a educação não deveria servir como reprodutora do capital, mas como ressalta Freire (1996, p. 98), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

Nestes aspectos a gestão escolar foi decisivamente influenciada pela reforma do Estado com a descentralização administrativa e a introdução de processos de avaliação que ficaram vinculados ao financiamento. Estas avaliações, segundo Oliveira (2011, p. 107) “[...] têm adotado como indicadores de qualidade e eficiência critérios orientados pela lógica da reforma do Estado”. O Estado passa a controlar as escolas a partir de mecanismos avaliativos, considerando que as metas e os objetivos já foram decididos, objetivos esses fortemente influenciados pela lógica do mercado, ficando o gestor limitado em sua atuação às regras do capital.

Nesta mesma esteira Neves (2000, p. 25) *apud* Aalves (2018, p. 31-32) denuncia:

Na ótica do capital, o binômio industrialismo/democracia se traduz na necessidade de sua reprodução ampliada e na manutenção das relações sociais de produção. Assim, o capital requer da escola a formação de técnicos e de dirigentes voltados para a produção por ele

controlada. Requer, igualmente a construção de referências comuns no que se refere a sistemas de valores de conduta, dentro de uma lógica utilitarista da sociedade capitalista.

Assim, a educação vai se reconfigurando com características utilitaristas de formação para o mercado de trabalho e de manutenção da sociedade de classes. A gestão escolar vai incorporando características próprias do mercado substituindo a prática do fracasso escolar pela cultura do sucesso, sob esse discurso de produtividade reproduzido pela lógica gerencialista as escolas públicas vão assumindo práticas da gestão gerencial, onde esta visão valoriza o produto final ao invés do processo de construção democrático vivenciado pela comunidade escolar. Neste processo faz-se necessário questionar o papel do diretor escolar enquanto educador ou gerente.

A gestão democrática e a qualidade da educação: quais os desafios?

Democracia é uma categoria essencial para compreensão da ideia de gestão democrática como princípio de uma educação de qualidade. O atual contexto de avanço da ultradireita em diversos estados do ocidente¹, estabelecendo governos focados na agenda econômica neoliberal que impõe o modelo

¹ A título exemplificativo podemos apresentar como pontos do avanço da extrema-direita no cenário político mundial a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, o Brexit no Reino Unido, a eleição de Jair Bolsonaro no Brasil, a consolidação de Marine Le Pen na França, de Matteo Salvini e do movimento populista 5 Estrelas na Itália e a ascensão da extrema-direita boliviana após a renúncia de Evo Morales.

educacional utilitarista em favor do mercado, tem levado analistas políticos, sociólogos e diversos cientistas sociais a questionarem o atual modelo de estado democrático². Afinal, democracia ainda é possível?

Para respondermos esta pergunta é preciso inicialmente desenvolver as premissas essenciais para uma compreensão da ideia de democracia. Não existe um conceito fechado para democracia, a discussão sobre o tema é antiga, Platão e Aristóteles na Grécia clássica já abordavam a questão da democracia como forma de governo, em contraposição à oligarquia e à monarquia (ARISTÓTELES, 2006). Desta forma, a primeira forma de conceber democracia é como um regime de governo baseado na participação popular.

Após as revoluções da modernidade o pensamento democrático desenvolveu-se atrelado ao paradigma do estado liberal. Neste período parte dos contratualistas produziram duas teorias que influenciaram em larga escala a teoria moderna da democracia: a teoria da soberania popular e a teoria do contrato social. Aqui a democracia é apresentada como um modelo no qual o

2 Desde a eleição de Trump, diversas obras foram produzidas por cientistas sociais para o público em geral alertando para os riscos que as democracias vêm sofrendo, muitos destes tornaram-se best-sellers, tamanha é a preocupação com a temática em debate. Dentre as obras podemos elencar: "Como as democracias morrem" dos professores e cientistas políticos de Havard Steven Levitsky e Daniel Ziblatt; "Democracia - O Deus que falhou" do filósofo e economista alemão- americano Hans-Hermann Hoppe, professor da Universidade de Nevada; "Ruptura: A crise da democracia liberal" de Manuel Castells, sociólogo espanhol, doutor pela Universidade de Paris; "Na contramão da liberdade: A guinada autoritária nas democracias contemporâneas", do historiador de Yale Timothy Snyder; "Como a democracia chega ao fim", de David Runciman, professor de política e história na Universidade de Cambridge; e "Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje", obra coletiva de autores nacionais.

povo realiza um grande contrato social, instituindo um governo que o representa, exercido por indivíduos que são escolhidos pelo voto (BOBBIO, 2010, p. 322).

Dahl (2001) sintetiza toda construção do ideal de democracia na modernidade liberal indicando que um Estado é democrático quando, no processo de escolha dos governantes, reúne as seguintes características:

- a) **Participação efetiva de todos os candidatos**, que devem ter iguais oportunidades de apresentar suas opiniões;
- b) **Igualdade de voto**, sem exclusão de indivíduos ou diferença de valor na apuração dos resultados;
- c) **Entendimento esclarecido**, cada membro deve ter oportunidades iguais de aprender sobre as alternativas políticas;
- d) **Controle do programa**, devem existir mecanismos que proporcionem o controle do programa de governo escolhido, mesmo após o final das eleições;
- e) **Inclusão dos adultos no processo**, todos os adultos residentes permanentes no Estado devem ter a possibilidade de participar do processo de escolha.

Entretanto, a concepção de democracia apresentada por Dahl é denominada de **democracia formal**, que por si só não é suficiente. Mesmo se focarmos apenas nas questões acima indicadas, percebe-se grande déficit de democracia na realidade nacional, será que todos os brasileiros eleitores possuem entendimento esclarecido das alternativas políticas? Os mecanismos de controle popular dos governos eleitos são eficientes? Todos os candidatos, dentro da lógica de mercado e de capital, possuem realmente as mesmas oportunidades de apresentarem suas plataformas políticas?

Avançando, como dito, apenas democracia formal não basta, o ser democrático não se restringe ao voto e ao processo eleitoral, é um objetivo que só é atingido se as pessoas daquele Estado têm acesso garantido aos direitos humanos em sua plenitude, exercendo-os através do diálogo, de forma consciente, com espírito democrático e plural, como agentes ético de atuação e transformação do espaço social. Essa perspectiva de democracia mais ampla é nomeada **democracia substancial ou material**.

Elementos da democracia formal podem existir em regimes não democráticos. Na prática a democracia é volátil, os diversos Estados passam por democratizações e desdemocratizações constantes. A assim, na perspectiva de Tilly (2013), não existem Estados plenamente democráticos, mas graus de democracia. O mencionado autor ainda aponta que esse processo de democratização e desdemocratização é construído em

torno de três grupos de mudanças na realidade social: a) aumento ou diminuição da integração entre redes de confiança interpessoais (famílias, relações de mercado, pertencimento religioso...); b) aumento ou diminuição do isolamento de dos processos políticos das desigualdades categóricas (gênero, raça, etnia, religião, classes, castas...), o que afasta os cidadãos do processo ; c) aumento ou diminuição da autonomia do processo político em relação aos centros de poder e meios coercitivos de significativos (milícias, forças armadas, instituições religiosas e redes de clientelismo) (TILLY, 2013).

Essas realidades inter-relacionadas em um sistema de natureza complexa definem se um Estado é não democrático ou altamente democrático.

CONCLUSÃO

Apresentamos, aqui, algumas considerações, a partir da teoria analisada. Entendemos que a crise vivida pelo capital suscitou, nesse contexto, novas estratégias de superação. Assim, a explosão da globalização de mercado, a definição do neoliberalismo como estratégia política e econômica, a reestruturação produtiva, são alguns exemplos de alternativas à crise estrutural global do capital vivida em seu tempo histórico e que apontam, conseqüentemente, para a minimização dos avanços sociais.

Nesse sentido, o capital assume o caráter que o

tempo histórico lhe impõe, atravessa o tempo, modifica a estrutura social e a própria existência do capitalismo. Há, então, um processo sociometabólico do capital, da organização do trabalho, em que a realidade social vai se redefinindo ou reconfigurando.

Nesse contexto, a Reforma do Estado no Brasil apontou para um sistema de administração gerencial por meio de um processo de controle social e da constituição do quase-mercado (como algo que não é mercado nem é público, sob a regulação do Estado). A gestão gerencial entendida como um modelo de gestão que favorece o pragmatismo dos resultados tendo por base uma concepção empresarial pode apontar resultados mais eficientes na educação pública. Assim, os princípios da gestão gerencial invadem e reconfiguram os elementos constitutivos da gestão democrática.

É nessa perspectiva, que os desafios da gestão democrática se colocam. As muitas metamorfoses do capitalismo impõem à estrutura social mudanças de paradigmas e perspectivas. Dessa forma, a efetividade da gestão democrática é polarizada com os elementos gerenciais, próprios do Estado em sua forma neoliberal. Há significativos avanços, mas muitos retrocessos tencionam a efetividade da democracia em sua capacidade plena. Entendemos que, na lógica do capital, são muitos os desafios para a constituição da gestão democrática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antônio Sousa. O Estado e a mercantilização da gestão da educação básica no Brasil pós década de 1990: em debate às parcerias público/privadas. *In*: LIMA, Francisco; ARAUJO, Maria; ALVES, Antônio Sousa; VALE, Cassio (Org). **Educação Básica: controle social, gestão e qualidade**. Curitiba: CRV, 2018.

ARISTÓTELES. **A política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOBBIO, Norberto. Democracia. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). **Dicionário de Política**. 13. ed. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 319-329.

DAHL, Robert A. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora UnB, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira; AGUIAR, Márcia Angela de S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria**

e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo. In: AZILDE, L. Andreotti; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (orgs.). Campinas: Editora Alínea, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira; AGUIAR, Márcia Angela de S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cotez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

TILLY, Charles. **Democracia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

A GESTÃO ACADÊMICA E PEDAGÓGICA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO MARANHÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO CEE E SINAES

Leticia Maria Amorim Souza (UEMA)

Gabriely Araújo Pinto (UEMA)

Nadja Fonsêca da Silva (UEMA)

INTRODUÇÃO

O objeto a ser investigado está relacionado as influências modeladoras da atuação dos Conselhos Estaduais de Educação nas políticas de avaliação e regulação das universidades públicas estaduais do Maranhão e nos seus processos internos de gestão acadêmica e pedagógica.

Problematizamos como o Conselho Estadual de Educação posiciona suas ações e definem seus atos normativos de regulação e avaliação nas Universidades Públicas Estaduais, a partir da criação do SINAES e de que forma as universidades desenvolvem suas ações de regulações e avaliações considerando as normas e diretrizes oriundas das instancias estaduais.

Criado pela lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004,

o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES avalia os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes, bem como os demais aspectos que giram em torno no ensino, a pesquisa, a extensão, além da responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de atuação do conselho estadual de educação nas universidades públicas estaduais do Maranhão, relacionadas a gestão acadêmica e pedagógica. Para alcançá-los, elaboramos os objetivos específicos: mapear a produção acadêmica brasileira, na forma de artigos, dissertações e teses sobre o papel dos Conselhos Estaduais de Educação a partir da avaliação e regulação da Educação Superior das Universidades públicas estaduais do Maranhão; apontar as possíveis ações da gestão acadêmica e pedagógica decorrentes dos processos de avaliação e regulação das universidades públicas estaduais do Maranhão como indicadores de qualidade.

Nesta perspectiva, o pedagógico por meio da avaliação é definido como ação e relação que se materializam no plano regulativo de ensino, conforme propõe Peixoto (2016, p.728) ao afirmar que "cabe a avaliação da universidades estaduais indagar acerca de sua finalidade, seus procedimentos e consequências no que diz respeito á melhoria da qualidade do ensino anunciado nas políticas educacionais formuladas no âmbito dos estados".

A educação de qualidade sobre o viés da avaliação, é capaz de identificar o sentido das práticas no interior das universidades públicas brasileira, de modo a possibilitar uma educação democrática e participativa.

A concepção de gestão acadêmica e pedagógica nas universidades públicas

Ao estabelecer a relação entre o agir acadêmico e o pedagógico, buscamos a qualidade da educação superior a partir dos processos que se interconectam nas relações comunicativas geradoras dessa interconexão. É possível observar que o ensino superior tem sido objeto de uma transição paradigmática (SANTOS, 2010) e de constantes mudanças, que impõem novas exigências à universidade e implicam, conseqüentemente, novos desafios para o professor/a e gestor/a universitário.

Santos (2005) alerta para as alterações da e na universidade, advindas da sociedade da informação em que economia e conhecimento devem ser desenvolvidos paralelamente, visando à produtividade. Tem sido instalada uma lógica neoliberalista de empresa e de empreende- dorismo na educação (BALL, 2012).

Popkewitz (1987) refere que a autonomia dos professores, assim como as suas ações e seus quotidianos, são marcados por mecanismos administrativos e burocráticos e são determinados por configurações históricas, já que a universidade é um espaço de interesses políticos e econômicos (ZABALZA, 2004).

Sobre a garantia de uma formação de qualidade Brew(2010); Robertson (2010) consideram a necessidade de balancear uma formação com foco em competências para a indústria e o empreendedorismo, ao mesmo tempo preocupada com o desenvolvimento de cidadãos críticos; de equilibrar, por um lado o acesso alargado ao ensino superior e, por outro, a perda de valor da detenção de um diploma desse nível; e a necessidade de combinar a resposta à pressão por projetos inseridos nos níveis regional e global e, também, melhorar a relevância local do trabalho. Assim, são grandes os desafios que os professores enfrentam para manter a qualidade do ensino superior.

Santos, Pereira e Lopes (2016) indicam que a gestão pode ser desprivilegiada, pelo fato de que a estrutura universitária pode legitimar uma hierarquia afuniladora, sem a participação efetiva de todos, visto que, para alguns professores, as funções às quais eles acedem são de caráter administrativo e burocrático e não propriamente de tomada de decisões sobre o funcionamento da universidade.

Políticas de avaliação e regulação a partir do Conselho Estadual de Educação do Maranhão e do SINAES.

A reestruturação nas relações entre Estado e sociedade acarretada pelo aprofundamento da crise do *welfare state*, especialmente a partir dos anos 1970, fez com que diversos países emprendessem, nas décadas

seguintes, debates sobre o papel da educação superior. Segundo Silva (1994), para os neoliberais a intervenção no campo educacional era estratégica, pois se de um lado poderia preparar os jovens para a competitividade nacional e internacional, por outro, ao alterar os currículos, poderia transmitir as ideias sobre a excelência do livre mercado e da livre iniciativa.

De acordo com Dias Sobrinho (2002) e Afonso (2005), o crescente interesse dos governos neoliberais pelas avaliações fez com que a nova forma de ação estatal fosse traduzida pela expressão “Estado avaliador”. Um dos primeiros estudiosos que utilizou essa expressão, para caracterizar este maior interesse governamental pela avaliação, foi Neave (2001), a partir da análise que empreendeu sobre os fenômenos ocorridos na educação superior no final da década de 1980. De acordo com a autora, a emergência do “Estado avaliador” esteve acompanhada de uma espécie de “frenesi pela técnica”, postura que implicou elaborar distintos e complexos instrumentos de coordenação da administração pública, a partir dos avanços da tecnologia, bem como fazer parecer obsoletos e inadequados os antigos controles exercidos pelo Estado.

Para a Broadfoot (2000), a filosofia subjacente ao “Estado avaliador” é a de reforçar o controle, porém a partir de uma falsa promessa de maior autonomia das instituições. Nesta perspectiva, Dias Sobrinho (2000)

acrescenta que, na perspectiva da *accountability*¹, a avaliação revela a intenção do Estado de fazer imperar a lógica econômica e exercer o seu poder regulador em todos os âmbitos sociais.

No entendimento de Kells (1999, p. 9), este uso das avaliações pode ser relacionado ao novo modelo de regulação estatal, o que o leva a definir a regulação como

[...] o processo informado e periódico através do qual um sistema, uma instituição, um programa ou um procedimento é, com o passar do tempo, colocado em sintonia com suas expectativas (intenções, padrões, normas), através de escolhas e ações julgadas necessárias pelo(s) regulador(es), tendo como base o resultado de uma avaliação formativa ou somativa.

Compreendemos que o sistema avaliativo não é algo único e exclusivamente relacionado à sala de aula, mas intrínseco a todo um corpo docente, nos seus mais variados espaços e momentos. Dias Sobrinho (2010, p.196) aponta que

A avaliação e transformações educacionais se interatuam, ou seja, a avaliação é um dos motores importantes de qualquer reforma ou modelação e, reciprocamente, toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos; e

¹ De acordo com Vianna (2005) e Dias Sobrinho (2003), pode-se dizer que não há uma tradução exata para esse termo, o que permite entendê-lo, com frequência, como “responsabilização” ou “prestação ou rendição de contas” à sociedade, tendo o objetivo de demonstrar a eficiência e produtividade das organizações aos interessados em seus resultados.

Todas as transformações que ocorrem na educação superior e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento em âmbito global.

A construção de um Sistema Nacional de Avaliação requer, portanto, um amplo acordo entre os sistemas de ensino federal e dos Estados, para que, efetivamente, se articule, em plano nacional, regulação e avaliação da educação superior dos sistemas estaduais constituem, geralmente, atribuição dos Conselhos Estaduais de Educação na maioria dos Estados. Estes, apesar de não serem sequer mencionados na LDB, são mencionados na maioria das Constituições Estaduais e têm sua existência garantida por lei própria. Na análise de Dias Sobrinho (2000), a avaliação passou a ser central nos governos porque ela permitia organizar a reforma estatal e de suas diversas políticas.

Nesse sentido, a qualidade de uma educação das universidades é um processo de mão dupla que contempla a individuação e a socialização, de estudantes, professores e funcionários, enquanto tal porque entra em sintonia com os outros sujeitos, passando a dar sentido as técnicas sociais da educação. E esse sentido não está pronto, acabado, fechado – enquanto verdade absoluta como aponta Dias Sobrinho (2010, p. 201) as concepções e práticas de avaliação também se alteram

em conformidade com as mudanças de contexto, posto haver relação de mútua implicação entre avaliação e reformas da educação superior.

Essa ideia permite-nos refletir sobre as funções da regulação avaliativa, realizadas no plano da infraestrutura de poder buscando estabelecer a relação entre as políticas educacionais e a gestão democrática das universidades como processos que se interconectam. Busca-se compreender as concepções acerca da expansão do sistema de educação superior e para superar as fronteiras entre os sujeitos do projeto e fazer com que todos sejam corresponsáveis pela construção da qualidade da educação exigindo formas educacionais em que prevaleça a lógica da valorização da ação regulamentar.

As concepções e princípios no âmbito do SINAES sustentam que a avaliação de curso é articulada à avaliação institucional e que a avaliação de formação acadêmica e profissional deve ser entendida como uma atividade estruturada que permite a apreciação da qualidade do curso no contexto da realidade institucional. Estes pressupostos acompanham as ações do SINAES como elemento norteador das políticas educacionais da educação superior brasileira.

Metodologia

A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos, busca analisar os contornos da política de avaliação e regulação da Educação Superior.

Segundo Sánchez Gamboa (2007, p. 53) essas capacidades podem ser organizados por níveis de amplitude e por graus de explicação, começando pelos fatores que se apresentam de forma explícita até recuperar aqueles que se encontram em forma de pressuposto (ou implícitos).

Segundo a autora, quando investigamos

não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 46)

Nesse sentido, os estudos da avaliação e regulação nas universidades públicas estaduais se faz necessário, de modo a garantir uma análise crítica e metodológica, principalmente do ponto de vista de uma reflexão sobre quais indicadores consolidam a concepção de qualidade.

O Material bibliográfico será coletado na produção científica disponibilizada nas seguintes fontes e bases de dados: a) periódicos científicos nacionais, b) bancos de teses e dissertações, c) anais de eventos científicos, entre outros.

A pesquisa documental será utilizada em virtude de que se pretende, neste caso, "traçar a evolução histórica (...) do problema" como aponta Chizzotti (2006, p.18). No levantamento serão considerados como documentos

os diferentes materiais escritos (LUDKE; ANDRÉ, 1986), tais como leis, normas, decretos, portarias, relatórios documentos de criação dos CEE(s) e suas respectivas notas técnicas nas quais se definem os procedimentos de avaliação e regulação da educação superior.

Selecionado os documentos, os dados serão analisados mediante a análise de conteúdo, tal como delineada por Bardin, (1995, p.95), observando-se para isso as fases de organização da análise, a saber: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) a interpretação; 4) Estudos de Caso do Conselho Estadual do Maranhão (CEE). Na quarta pesquisa, realizaremos um estudo de caso nas Instituições de Ensino Superior jurisdicionadas, com o objetivo de compreender as implicações da atuação do CEE nos processos administrativos e pedagógicos das IES.

André (2005) destaca como vantagens dos estudos de caso a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis, assim como sua capacidade de retratar situações da vida real e o seu potencial de contribuições aos problemas da prática educacional. O autor menciona as seguintes fases para o desenvolvimento do estudo de caso: a) fase exploratória: momento de definir as unidades de análise, estabelecer contatos iniciais, localizar os participantes e estabelecer os procedimentos e instrumentos de coletas de dados; b) delimitação do foco do estudo e coleta dos dados; e c) análise sistemática dos dados e elaboração

do relatório: Na pesquisa pretendemos realizar entrevista semiestruturante com membros do Conselho Estadual, diretores institucionais das IES e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Resultados e discussões

A pesquisa teve início em agosto de 2019, motivo pelo qual apresentamos dados referentes a 1ª etapa da pesquisa que se refere a revisão da literatura e pesquisa bibliográfica sobre a temática.

Ressaltamos que o SINAES (BRASIL, 2009, p. 40) aponta que no âmbito específico do ensino superior, são atribuições da União (Art. 9 e Inciso VI), “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar(...) em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino”, e inciso VIII “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”.

Neste sentido, questiona-se o que a gestão acadêmica e pedagógica faz com os relatórios produzidos e disponibilizados pelos Sinaes? São utilizadas pelas IES para orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social? Como são elaboradas as políticas de ensino, pesquisa e extensão? Levam em conta esses indicadores de qualidade explicitados pelo MEC/INEP? Quais atores sociais participam das decisões dos cursos

de graduação?

Verificamos o Sinaes possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo etc. Constatamos que algumas ações foram iniciadas no sentido de provocar a discussão sobre essa temática com os diretores de centro, diretores de curso, professores do Núcleo Docente Estruturante e discentes dos cursos, na perspectiva de compreender que se pode apropriar desses instrumentos para qualificar o ensino, a pesquisa e a extensão – tripé que sustenta uma academia.

CONCLUSÃO

Ao iniciarmos os estudos sobre a temática, compreendemos que por meio das políticas de avaliação e regulação, tanto o CEE do Maranhão como o SINAES sinalizam pistas para construir uma gestão acadêmica e pedagógica que continuamente reavalie suas ações e planeje mudanças significativas com a comunidade acadêmica a partir do diagnóstico dos cursos de graduação. Assim sendo, analisamos a potencialidade da regulação da educação superior para se empreender uma gestão democrática e emancipatória nas IES estaduais do estado do Maranhão.

O sistema avaliativo nas Universidades Públicas Estaduais busca avaliar a qualidade oferecida a partir da

regulação. Daí questiona-se o papel do Conselho Estadual de Educação no acompanhamento e avaliação dos cursos de graduação da UEMA, de modo a contribuir com o debate no entendimento de que é possível alcançar uma construção de ensino de qualidade quando ocorre o envolvimento e engajamento da comunidade acadêmica e geral. Percebemos a necessidade da continuidade de ampliação dos estudos no âmbito da qualidade da avaliação na educação superior, uma vez que esse campo se apresenta extremamente fértil e carece ser aprofundado.

A avaliação deveria ser utilizada pelos órgãos governamentais com o propósito de orientar o trabalho das IES para

[...] o conhecimento, a interpretação, a tomada de decisões e a transformação da realidade. Não se trata de uma fotografia pontual e estática, que apenas estaria fornecendo elementos fragmentados de conhecimento. Sendo pedagógica, social, organizada e intencionalmente orientada para a transformação, ela mesma é um mecanismo de construção e elevação da qualidade. Os ajustes podem ser feitos ao longo do processo [...]. Por isso, muitas vezes os mais importantes resultados dessa avaliação não estão obrigatoriamente nos seus relatórios finais, nem são muito facilmente percebidos e descritíveis, e sim podem estar nos efeitos de caráter educativo e político que o próprio processo engendra, notadamente no fortalecimento da consciência pedagógica e de envolvimento institucional (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 195).

Importante ressaltar o reconhecimento da necessidade de se pesquisar a regulamentação e a avaliação do ensino superior, bom como as possibilidades de uma racionalidade democrática e emancipatória como forma de resignificar os aspectos político-democráticos nas IES.

Partindo desse pressuposto, a avaliação passar a construir um processo de gestão acadêmica e pedagógica para a melhoria da qualidade nas IES, de modo a compreender desafios a serem superados e as possibilidades de reelaboração de políticas públicas que oportunizem acesso, permanência e qualidade com equidade no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Compreendemos que a gestão acadêmica e pedagógica funciona sob a ótica da administração clássica, burocrática, pautada exclusivamente na eficiência e na produtividade geram a desvalorização e o desprestígio. No entanto, dentre os aspectos da gestão democrática, participativa e descentralizada há a possibilidade da atuação dos conselhos juntamente com os atores sociais participarem das decisões da universidade. Esse é um desafio permanente. Neste sentido, fica a questão para discutirmos em breve: De que forma os processos avaliativos se reverterem em emancipação ou submissão acadêmico-administrativa nas IES pesquisadas?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.

BALL, Stephen. **Show me the Money!** Neoliberalism at Work in Education. Forum, Didcot/Oxford, v. 54, n. 1, p. 23-27, 2012.

BREW, Angela. **Imperatives and Challenges in Integrating Teaching and Research**. **Higher Education Research & Development, London**, v. 29, n. 2, p. 139-150, 2010.

BROADFOOT, P. **Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé** : l'Etat évaluateur. Revue Française de Pédagogie, France, v. 130, n. 1, p. 43-55, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira** (1995 – 2009): Do Provão ao Sinaes, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**. Entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da Arte"**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, n. 79, p.257. 272, Ago, 2002.

KELLS, H. R. Perspectivas básicas de regulação. In: SOUSA, Eda C. B. M. (Org.). **Avaliação institucional**: leituras complementares. Brasília: UnB/FE, Curso de Especialização em Avaliação a

Distância, v. 8, p. 7-35, 1999. (UnB, Cátedra UNESCO – educação a distância).

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

NEAVE, G. Reconsideración del estado evaluador. In: _____. *Educación superior: historia e política*. Barcelona: Gedisa, 2001. p. 211-240.

PEIXOTO, M. Do C.L.; TAVARES, M. Das G.M.; FERNADES, I.R; ROBL,

F. Educação superior no Brasil e a disputa pela concepção de qualidade no Sinaes. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.32, (p.719 – 737, 2016)

POPKEWITZ, Thomas. **Critical Studies in Teacher Education: its folklore, theory and practice**. Lewes: The Falmer Press, 1987.

ROBERTSON, Susan Lee. **Challenges Facing Universities in a Globalising World. Bristol**: Centre for Globalisation, Education and Societies of the University of Bristol, 2010. Disponível em: . Acesso em: 13 abr. 2017.

SINAES. **Sistema Nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação**. 5. Ed. Rev e amp. Brasília: INEP, 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação**. Métodos e Epistemologias:/ Silvio Sánchez Gamboa – Chapecó: Argos, 2007, p. 193.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **The European University at the Crossroads**. In: Anniversary of the magna charta universitatum, 22., 2010, Bologna. Keynote Adress. Bologna: University of Bologna, 2010.

ZABALZA, Miguel. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

**EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL
EMPRESARIAL (RSE): A IMPLANTAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO TRILHAS/NATURA EM
SÃO MIGUEL DO GUAMÁ (PA)**

Aurea Peniche Martins (UFRA)

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da pesquisa intitulada “Educação e Responsabilidade Social Empresarial (RSE): O Projeto Trilhas, do Instituto Natura, na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá/PA”, que teve como objetivo analisar a implantação e implementação desse projeto na rede municipal de educação no período de 2012 a 2018. Compreendemos como Responsabilidade Social Empresarial (RSE) ações sociais desenvolvidas por força de uma iniciativa empresarial nas quais, em geral, se mobiliza o trabalho voluntário dos funcionários dessas corporações ou, até mesmo, da comunidade em geral, com ou sem aporte financeiro direto da empresa envolvida (SOUZA, 2008).

O Trilhas é um projeto de iniciativa do Instituto Natura, uma organização civil da Empresa de Cosméticos Natura. A empresa é uma multinacional brasileira do

ramo de cosméticos e produtos de higiene e beleza, que foi fundada em 1969 e é considerada umas das empresas líderes deste setor. Com cerca de 1,8 milhão de consultoras (es) sem vínculo empregatício, possui duas fábricas, sendo a pioneira em Cajamar (SP), e desde 2014 ampliou suas instalações em Benevides, no Estado do Pará, a qual intitulou de Ecoparque Benevides. O lucro líquido da empresa passou de R\$ 308 milhões em 2016 para R\$ 670 milhões em 2017, um crescimento anual de 117,5% (DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS PADRONIZADAS-NATURA COSMETICOS S/A, 2017). No ano 1995 a Natura criou a linha de produtos não cosméticos “Natura Crer Para Ver”, cujo lucro, segundo a empresa, é inteiramente investido “em prol de uma educação pública de qualidade” (PORTAL NATURA, 2018). Desde a sua criação, estes investimentos já teriam apoiado mais de 3 milhões de pessoas em 180 projetos. Só no ano de 2017, esses produtos arrecadaram cerca de R\$ 35,7 milhões de reais (RELATÓRIO ANUAL NATURA, 2017, p. 22). O Projeto Trilhas foi criado em 2006, inicialmente, para fornecer um conjunto de material elaborado “que visa orientar e instrumentalizar os professores e diretores de escolas para o trabalho com alunos de 6 anos, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, escrita e oralidade” (REDE DE ANCORAGEM TRILHAS, 2010).

No mesmo ano, um grupo de empresas/ organizações se reuniram e instituíram o Compromisso

Todos pela Educação que é “um movimento que produz conhecimento, incentiva debates e promove mudanças na Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Este movimento, com Estatuto Social que o define como uma associação de fins não econômicos, sem fins lucrativos, de natureza filantrópica, tem por objetivo social “a busca da melhoria pela qualidade na educação” (ESTATUTO SOCIAL, 2007).

Essa associação elaborou uma carta intitulada “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, endereçada ao MEC, que foi a base para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Ministério da Educação - MEC em 2007. Seu maior indicador é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2010 a Natura criou o Instituto Natura, uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) que possui atuação independente das operações da Empresa “a partir da crença da Natura de que toda empresa tem um compromisso com a sociedade que vai além da sua atuação empresarial” (RELATÓRIO INSTITUTO NATURA II, 2011, p. 7) e passou a investir e monitorar os recursos arrecadados pela comercialização da linha Natura Crer para Ver. Sob esta perspectiva, o Instituto Natura, uma empresa de cosméticos, junto com outros parceiros institucionais como “a Fundação Victor Civita, Fundação Lemman, Fundação Telefônica, Fundação Itaú Social, Fundação Gerdau, Instituto Razão Social, Instituto Península, Itaú BBA, Tellus e o Todos pela Educação”

(RELATÓRIO INSTITUTO NATURA II, 2011, p. 11), passou a desenvolver políticas educacionais referendadas pelo Ministério da Educação, que em sua página da internet noticiou a parceria com a seguinte chamada: “Escolas públicas vão receber conjunto com livros e jogos” (PORTAL MEC, 2011).

A partir da visão de “Criar condições para cidadãos formarem uma Comunidade de Aprendizagem”, o Instituto afirmou que desenvolve e apoia projetos em três pilares que se complementam: **apoio à gestão pública da educação**, para introduzir as “melhores práticas” aos sistemas brasileiros, apoiando também o redesenho do sistema de gestão educacional público; **inovação em tecnologias educacionais**, que incentiva um “novo modelo de escola”; e **“transformação educacional e social**, com o suporte a projetos que fomentem a transformação social a partir da educação”, incorporando princípios de Comunidades de Aprendizagem (PORTAL TRILHAS, 2018).

No ano de 2013, o Instituto Natura, juntamente com o Instituto Synergos, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, a Fundação Telefônica/Vivo, o Itaú BBA, a Tora Brasil e a Fundação Vale, passou a ser um dos parceiros do Pacto Pela Educação no Pará. Uma das metas do Pacto pela Educação é a elevação do IDEB em 30% em todos os níveis da educação básica. No Pará, 40 municípios aderiram ao Pacto e um deles foi São Miguel do Guamá. Como informa o Portal Trilhas (2018), o Trilhas

está atualmente em 225 escolas de 120 municípios do Estado do Pará, sendo um deles São Miguel do Guamá, que atualmente tem a população municipal em torno de 51.567 habitantes, segundo o IBGE (2018). O município de São Miguel do Guamá recebeu o kit de materiais do projeto Trilhas em 2011 via MEC diretamente nas escolas. Esse kit é denominado pelo Instituto Natura como Conjunto de Material e foi elaborado em 2009. Depois o material foi atualizado e, segundo informações do Portal Trilhas, ele está alinhado ao PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que é um compromisso das esferas federal, estadual e municipal desde 2012 para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

O município de São Miguel do Guamá, conforme o Censo Escolar, em 2017 matriculou aproximadamente 13.216 alunos. Esta demanda está distribuída em 86 escolas, sendo 20 escolas na cidade (07 de educação infantil e 13 de ensino fundamental) e 66 escolas rurais, as quais ofertam educação, infantil e ensino fundamental, incluindo classes multianos. Nesse contexto trilhado até aqui, partindo do princípio da necessidade da formação permanente para o exercício do trabalho docente com o domínio de novos saberes, de investimento em material didático que podem impactar positivamente na educação dos alunos, especialmente na educação pública, e vislumbrando uma

instituição privada se “responsabilizando” por formação, com o aval do Estado (MEC), temos a seguinte questão norteadora: Como o Projeto Trilhas foi implantado e implementado em São Miguel do Guamá e quais as consequências para a Rede Municipal de Educação? Em síntese, a implantação nos remete analisar como o Projeto Trilhas se inseriu na Rede Municipal de Educação de São Miguel do Guamá. Já a implementação pode nos permitir analisar como se procedeu a execução do Projeto e quais as consequências para a rede municipal de ensino a partir dos três princípios anunciados pelo projeto que são: gestão pública da educação; inovação em tecnologias educacionais; e transformação educacional e social. Para responder a esses questionamentos, temos como objetivo geral: analisar o processo de implantação e implementação do Trilhas e as consequências para a Rede Municipal de Educação de São Miguel do Guamá. Diante de nossos questionamentos e objetivos de pesquisa, levantamos a hipótese de que o Projeto Trilhas se configura numa simbiose de intervenção do terceiro setor¹ nas políticas públicas educacionais, configurando-

1 Adotaremos para o entendimento desse termo a análise de Montaño (2007), para quem o termo é construído a partir de um recorte do social em esferas: “o estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e sociedade civil (terceiro setor) [...] como se o ‘político’ pertencesse a esfera estatal, o ‘econômico’ ao âmbito do mercado e o ‘social’ remetesse ao civil, num conceito reducionista”. Em sua análise, o conceito “terceiro setor”, tem sido cunhado por intelectuais orgânicos do capital, mescla diversos sujeitos com aparentes igualdades nas atividades, porém, com interesses, espaços e significados diversos, e por vezes contraditórios - como por exemplo ONG’s, instituições filantrópicas religiosas, associações comunitárias ou clubes, até associações profissionais ou de categorias. Abrangeria num mesmo conceito o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e a Fundação Roberto Marinho-, denotando também uma forte ligação com interesses de classes em relação à transformação necessária à burguesia.

se como uma Responsabilidade Social Empresarial de um conjunto de empresas, com o aval do Estado, no qual o público é subsumido aos ditames do privado.

Metodologia

A perspectiva histórico-dialética baliza essa pesquisa. Mas, inferimos que o olhar de pesquisador permite a “destruição” da aparente “independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia” (KOSIK, 2010, p. 20), Portanto, o caminho metodológico proposto é ancorado na pesquisa de campo porque consideramos que pesquisador e pesquisado têm importância peculiar e o “objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio e a pesquisa é documental. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem” (SEVERINO, 2007, p. 123). As informações dos sujeitos são coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas.

Responsabilidade Social Empresarial no Contexto do Instituto Natura

Conforme Souza (2008) ocorre que nos últimos anos um tipo particular de trabalho voluntário tem sido estimulado e desenvolvido na educação escolar. Trata-se do trabalho voluntário ligado ao que se convencionou chamar “Responsabilidade Social da Empresa”:

que são ações sociais desenvolvidas por força de uma iniciativa empresarial, nas quais em

geral se mobiliza o trabalho voluntário dos funcionários dessas corporações, ou até mesmo da comunidade em geral, com ou sem aporte financeiro direto da empresa envolvida (SOUZA, 2008, p. 4).

É no contexto dessa Responsabilidade Social Empresarial envolvendo o trabalho voluntário que o nosso objeto de estudo, o Projeto Trilhas do Instituto Natura, está inserido, embora reconheçamos a existência de outras tantas e distintas formas de organização do trabalho voluntário ligado à empresa, como as cooperativas de trabalhadores, fábricas recuperadas e administradas por trabalhadores, etc. (SOUZA, 2008).

No caso da educação brasileira, Souza (2008) apontou que a iniciativa de mobilização de trabalho voluntário de mais expressão é o projeto "Amigos da Escola", promovido pela maior rede privada de televisão do país, a Rede Globo. Conforme Souza (2008) o trabalho voluntário tem assumido uma forma diferente das que havia até então, sendo também foco de maior atenção e incentivo tanto por parte dos governos, quanto de empresas públicas e privadas, dos meios de comunicação de massa e, como consequência, das pessoas individualmente. O trabalho voluntário que antes estava ligado majoritariamente à caridade cristã, atualmente apresenta-se em grande parte laicizado, quando vinculado a iniciativas empresariais e como manifestação de ação cidadã. A nova feição do trabalho voluntário é expressão

da reestruturação do modo de produção capitalista na fase atual de “acumulação flexível” (HARVEY, 1992), onde o Estado retrai sua atuação enquanto produtor propriamente dito, desfazendo-se de inúmeras empresas públicas, para abrir novas demandas ao setor privado. Há também um encolhimento de sua atuação em áreas sociais, como é o caso da educação, cujo atendimento na modalidade pública havia sido atribuído ao poder público, sobretudo a partir do desenvolvimento, mesmo que precário e diversos em cada país, do estado de Bem-Estar, desmitificado por Lessa (2013) ao afirmar que se trata de um mito e que na realidade é instrumento de crescimento econômico para o capital, anula a classe e promove maior desigualdade. Nesse contexto, o aumento da eliminação progressiva de postos de trabalho na sociedade capitalista tem produzido um cenário de desemprego estrutural que se traduz em um imenso exército de trabalhadores sobrantes. Portanto, o modo de produção capitalista gera acumulação da riqueza na mesma medida em que gera acumulação da pobreza, da miséria, da desigualdade social. Isto põe em risco a sobrevivência do modelo capitalista de organização da sociedade. Sendo assim, para assegurar sua manutenção, faz-se necessário criar mecanismos, pois a acumulação de riqueza num polo é ao mesmo tempo acumulação de miséria, de trabalho atormentado, de escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral, no polo oposto, constituído pela classe cujo produto vira capital

(MARX, 1996, p. 749).

Na vigência de relações capitalista, cujo valor fundamental é a acumulação, o poder público canaliza seus recursos para garantir a produção e a reprodução da acumulação privada. Passa-se assim a ocorrer uma inversão: a esfera pública reduz ao mínimo suas responsabilidades sociais, as quais são repassadas, ou pelo menos compartilhadas com a esfera privada individual. Portanto, se estabelece o jargão recorrente e incorporado ao senso comum de que “o poder público não pode dar conta de todos os problemas sociais e, portanto, cada pessoa tem que fazer a sua parte” (SOUZA, 2008).

Neste cenário a educação é alvo desse novo trabalho voluntário, ao que parece, a de maior expressão. E é impossível realizar um estudo sobre educação sem levar em consideração suas vinculações com o modo de produção vigente, e, conseqüentemente, com o pensamento hegemônico e seu respectivo modelo de Estado e de políticas públicas. Portanto, no modelo atual do capitalismo ocorre a transferência de responsabilidades da esfera pública para a esfera privada, ou seja, cada indivíduo é convocado à ação e convencido de que é responsável pela solução de problemas que antes deveria ser de responsabilidade do poder público. Nesse contexto, ser um voluntário da educação, um Consultor Natura ou comprar um produto do Crer para Ver, por exemplo, não significa estar preocupado permanentemente com as políticas educacionais de seu município ou país.

Da mesma forma, participar como voluntário do mutirão para combater o *Aedes Aegypti* (o mosquito transmissor da dengue) em meio a uma epidemia, não significa estar permanentemente preocupado e envolvido com as políticas de saneamento básico e de saúde pública de sua comunidade ou de seu país. Nesse último caso, a motivação passa pelo medo do mosquito invadir a sua própria casa e infectar os seus familiares. É a criatividade deslocada para uma causa comum (RIBEIRO, 2002, p. 47). Esse auxílio paliativo, feito pelas empresas, se faz por meio da mobilização do trabalho voluntário de seus funcionários e às vezes da inversão de algum aporte financeiro, a favor das necessidades e causas desses grupos sociais sobrantes: a chamada Responsabilidade Social da Empresa (SOUZA, 2008). Portanto, as empresas que são necessariamente movidas pelo interesse da acumulação, mas não necessariamente por objetivos sociais, descobriram ou construíram formas de converter essas ações de “Responsabilidade Social” em aumento de seus lucros, como é o caso da Empresa Natura que por meio da venda de cosméticos da Linha de Produtos congrega trabalho voluntariado e investimento em políticas educacionais. Mediante essa concepção o Instituto Natura, organização civil que cuida dos projetos voltados para a educação. Nesse contexto de maximização dos lucros a empresa Natura pratica a RSE por meio do Instituto Natura, congregando a todos (consultores, professores, gestores e comunidade

em geral) a investirem também seus esforços em prol qualidade da educação. Tal estratégia não é nova e remete a concepção de desenvolvimento econômico para qual a educação tem papel fundamental.

CONCLUSÃO

Nossos resultados apontam que em relação aos indicadores de qualidade da educação, posta como um dos objetivos das PPP's, destacamos que o município vem atingindo exatamente a média projetada para o IDEB local nas três últimas edições 2011, 2013 e 2015. Contudo não podemos afirmar que tal resultado seja reflexo da execução do Projeto Trilhas, uma vez que o Município executa outras metodologias com o objetivo de desenvolver o processo de leitura e escrita e o cálculo matemático, como por exemplo o PNAIC.

Analisamos que a empresa nada investe no município, na verdade o que observamos, é a intenção da iniciativa privada de gerenciar os recursos públicos, obtendo lucros pelo tangenciamento das CN's que vendem os produtos Crer para Ver, sem receber qualquer comissão e os clientes que compram e desta forma a Natura garante um meio de exercer a RSE e, por conseguinte, o favorecimento com benefícios fiscais. Constatamos que o projeto Trilhas nessa dinâmica simbiótica de pactuação entre esfera pública com a esfera privada não precisa de anuência da SEMED, a relação é direta com a

escola. Também não se trata de ser um projeto que cabe em qualquer lugar, pois como já desvelamos o Projeto trilhas em diferentes aspectos não entende a realidade do município. Em síntese, a implantação do Projeto permitiu analisar como o Projeto Trilhas se inseriu na Rede Municipal de Educação de São Miguel do Guamá. Já a implementação nos permitiu analisar como se procedeu a execução do Projeto e quais as consequências para a rede municipal de ensino a partir dos três princípios anunciados pelo projeto, os quais: a "gestão pública da educação"; "inovação em tecnologias educacionais"; e a "transformação educacional e social".

O apoio a gestão pública da educação é desmontado pelo fato que o município recebe transferências da União, e assim fica evidenciado que a verdadeira intenção da entidade, por meio do Conviva, é gerenciar o recurso público e desta forma desenvolver a Responsabilidade Social Empresarial, obtendo lucros por meio do voluntariado e da isenção fiscal.

O princípio da inovação em tecnologias educacionais não se aplica no município de São Miguel do Guamá, haja vista a inconstância do serviço de internet e, portanto, os professores, coordenadores e gestores ficam limitados e até mesmo impedidos de interagir em rede seja para formação ou para o envolvimento em rede, para socializar experiências desenvolvidas no âmbito do Projeto Trilhas. Com relação a transformação educacional e social analisamos que o município embora tenha

atingindo os índices do IDEB, não significa dizer que se deve ao Projeto Trilhas, uma vez que o município por meio da Ingerência do MEC Foi e é permeável a outros projetos para o mesmo fim como por exemplo o PNAIC o Mais educação, entre outros. Sobre a transformação social, via educação é questionável, uma vez que esta atribuição dada a educação tem presença marcante da Teoria do Capital Humano e do Capital Social, por meio das quais a qualidade a que se referem é a qualidade total da educação e também a transformação social é um artifício da “filantropia” da empresa para obter lucros por meio do voluntariado, fator de empregabilidade na teoria do Capital Social.

Diante de nossos questionamentos e objetivos de pesquisa, levantamos a hipótese de que o Projeto Trilhas se configura numa simbiose de intervenção do terceiro setor nas políticas públicas educacionais configurando-se como uma Responsabilidade Social Empresarial de um conjunto de empresas, com o aval do Estado no qual o público é subsumido aos ditames do privado. Os resultados obtidos confirmam a hipótese de pesquisa, uma vez que a implantação e implementação o Projeto Trilhas Nesta dinâmica de pactuação o Projeto Trilhas é implantado no Município sem um contrato formal e em virtude disso, não se tem a clareza da divisão de responsabilidades específicas entre o Município e o Instituto Natura, desde a implantação até implementação do projeto, se configurando em Responsabilidade Social

Empresarial. O município se adapta, ao projeto e não o contrário. No âmbito das PPPs na educação, o Estado está fortalecendo o Capital. As críticas a essa lógica se restringem ao campo teórico, pois os sistemas de ensino aceitam, uma vez que estão imersos ao sucateamento do público e assim se tornam reféns das “premiações” das PPP’s.

Enfim o Estado democrático, que deveria cuidar dos interesses públicos, não o faz, se configura, na análise de Marx, como um “comitê da burguesia”. O nosso movimento de pesquisa se deu na intenção desvendar a essência por meio da compreensão da totalidade. Contudo, ainda não é o fim, uma vez que o Trilhas é uma totalidade dentro de outras totalidades. Portanto, continuamos nossas análises em torno dessa totalidade inacabada. O Projeto Trilhas do Instituto Natura segue se reinventando, se metamorfoseando no seio da dinâmica e movimento do contexto social da pactuação simbiótica das parcerias público-privadas.

REFERÊNCIAS

DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS PADRONIZADAS-NATURA COSMETICOS S/A, 2017. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/producao-de-conhecimento/>. Acesso em 16/11/18.

DI PIETRO. **Parcerias na administração pública**: concessão, permissão, franquias, terceirização, parceria público-privada e outras formas. Maria Sylvia Zanella. 10ª Edição. São Paulo: Atlas, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.). 2a. ed. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 23-50.

Harvey, David.. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

INSTITUTO NATURA BEM ESTAR BEM. **Relatório Anual Instituto Natura 2014**. Disponível em <http://www.portaltrilhas.org.br/sobre-trilhas.html>. Acesso em: 06, dez 2015.

KOSIK, K, 1926. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de Bem-Estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

MARX, Carl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Carl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e a questão Social**: Crítica ao padrão emergente de intervenção social, São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PORTAL DO INSTITUTO NATURA. **Iniciativa/trilhas** . Disponível em <http://www.institutonatura.org.br/iniciativa/trilhas/>. Acesso em 10 de maio de 2017.

PORTAL DO INSTITUTO NATURA. **Relatorio2017**. Disponível em <http://www.institutonatura.org.br/inrelatorio2017/pt/>. Acesso em 10 de maio de 2017

PORTAL TRILHAS. Disponível em <http://www.portaltrilhas.org.br/sobre-instituto-natura.html>>. Acesso em 15 de maio 2016.

REGIME DE COLABORAÇÃO EM QUE ACREDITAMOS. Disponível em <http://www.institutonatura.org.br/producao-de-conhecimento/>. Acesso em 16/11/18.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Cortez.São Paulo,2007.

Souza, Maria Aparecida . **Educação ,Trabalho Voluntariado e Responsabilidade Social da Empresa** . “Amigos da Escola” e outras formas de participação. Tese de doutorado, 2008.

A RELEVÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DO IDEB EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO LUÍS – MA

Aline da Silva Filgueiras (UEMA)

Ana Beatriz Frazão da Silva (UEMA)

Larissa Christine Pinheiro Nunes (UEMA)

INTRODUÇÃO

Considerando que a organização escolar é um trabalho dinâmico e coletivo, faz-se necessário que os educadores desenvolvam competências profissionais básicas, pedagógicas e administrativas, para que possam efetivamente participar da Gestão e Organização da Escola. Contudo, a averiguação da realidade suscita alguns questionamentos e reflexões sobre as dimensões de gestão que repousam nas relações estabelecidas no interior da escola.

Seguindo essa prerrogativa, este artigo é resultante de atividades de pesquisa de graduandas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, visando compreender como a atuação do Gestor Escolar incide em implicações positivas ou negativas na

organização do trabalho pedagógico e administrativo das escolas públicas, sendo inclusive um dos fatores que podem influenciar no desempenho escolar dos alunos.

No que diz respeito à coleta de dados, esta ocorreu durante visitas a duas escolas da rede municipal de São Luís, que neste âmbito adotar-se-á as incógnitas A e B para nomeá-las, com o intuito de preservar suas identidades. Nesse contexto, a relevância da pesquisa justifica-se pela necessidade de se repensar a importância do papel do gestor escolar da rede pública na efetivação da gestão democrática, à medida que cabe a ele favorecer a criação de espaços de participação na tomada de decisões, de modo que todos os envolvidos busquem assegurar processo de ensino e aprendizagem escolar de qualidade.

De forma que, o texto é estruturado em duas seções que visam abordar da maneira mais significativa possível este tema que é de suma importância. A primeira versa sobre as concepções de gestão, enfatizando o papel do gestor na construção de uma escola democrática e participativa e aspectos que dizem respeito a gestão de ensino.

E a segunda aborda os dados da pesquisa nas escolas e suas respectivas análises à égide do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Por fim, reconhecemos que este é um tema de incontáveis possibilidades, e que nossas reflexões somam-se a muitas outras, entretanto, acreditamos que um novo olhar sempre contribui na construção do conhecimento.

Metodologia

A pesquisa tem abordagem qualitativa, uma vez que trata-se de aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão das competências profissionais básicas que orientam os gestores para participação eficiente na organização do trabalho pedagógico. O levantamento de dados foi feito por meio de pesquisa documental e bibliográfica à égide de autores que discutem essa problemática como Nóvoa (1995), Abdalla (2000), Libâneo (2012) entre outros.

Foram utilizados roteiros de entrevista semiestruturado e os colaboradores foram: diretores das escolas e coordenadores pedagógicos, haja vista que estes fazem parte da gestão escolar.

Gestão e organização do trabalho escolar

Conforme supracitado, visando assegurar o melhor funcionamento da instituição escolar as atribuições do gestor se caracterizam em técnico-administrativa e pedagógico-curricular. A saber:

As organizações institucionais escolares no princípio tinham apenas o caráter, métodos puramente administrativos. De acordo com Libâneo (2012) os objetivos da educação estão pautados na formação de pessoas, com natureza interativa nas relações interpessoais. Mas o que é necessário compreender é que essas ações dependem de uma ação coletiva dos profissionais que constitui a organização escolar. Sobre as

instituições escolares e o sistema de organização escolar Libâneo (2012) aponta que:

As instituições sociais existem para realizar objetivos. Os objetivos da instituição escolar contemplam a aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes. O sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos. (LIBÂNEO, 2012, p. 435)

Para facilitar o entendimento é necessário estudar o conceito de organização escolar. Torna-se pertinente que o trabalho do gestor escolar tenha relação direta com a organização, pois, como na citação acima, as ações, recursos, meios e procedimentos realizados pela gestão da escola com o fim de alcançar os objetivos que contemplam a aprendizagem, constitui o sistema de organização. Dessa forma, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.436), afirmam que:

Organizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la. Assim, a organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos.

Chiavenato (1989) distingue dois significados de organização: unidade social e função administrativa. Na unidade social, a organização identifica um empreendimento humano destinado a atingir determinados objetivos. A Função administrativa, refere-se ao ato de organizar, estruturar e integrar recursos e órgãos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 437) relatam que “a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais.”

Sabendo disso, a organização escolar deve articular estruturas e os processos administrativos com os princípios humanos e sociais, fato que oportunizará a escola uma gestão diferenciada das empresas. Para fins de maior afirmação, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 437) ratificam que “a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais.”

Ao compreender essa relação, a gestão entra como ponto indispensável, pois, “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012 p.438)

A organização e os processos de gestão podem

revelar diferentes concepções que norteiam as ações de finalidades sociais, políticas da educação em relação a formação dos alunos. Destarte, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) elencam concepções que demarcam as atitudes dos gestores na organização escolar.

Dentre as concepções existentes destaca-se a gestão participativa que implica na intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) de participação articulados entre si: a de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional e a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

Por conseguinte, a gestão participativa implica em exercer seu papel, com ações que permitam a interação da comunidade escolar nas decisões da escola, sobre as atribuições do gestor na prática de sua função:

Há que destacar o papel significativo do diretor da escola na gestão da organização do trabalho escolar. A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-

las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 454)

A atitude do gestor é que vai demonstrar se a organização escolar terá um cunho técnico-científica, autogestionária, interpretativa ou democrático-participativa. A teoria demonstra como as ações do gestor interferem no relacionamento interpessoal, na organização tanto na função administrativa como na pedagógica e é necessário que haja uma avaliação enquanto gestor da sua conduta. Entender-se como líder que articula a participação de todos com os objetivos da escola.

A organização pedagógica de uma escola é em suma o que estabelece a ação e funcionamento da instituição escolar. Conforme temos assinalado, as atividades e as formas de organização e de gestão da escola podem favorecer ou prejudicar o alcance dos objetivos pedagógicos.

Por essa razão, Libâneo divide em 4 as áreas de ação ou de atividades organizadas e geridas para dar apoio pedagógico ao trabalho escolar, especialmente naquilo que auxilia os professores em seu exercício profissional na escola e na sala de aula. A saber destacamos três:

- **As práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares**

Todos os setores da escola administrativos e pedagógicos e todas as pessoas que atuam na organização escolar, do porteiro aos responsáveis pela limpeza, desempenham papéis educativos, porque o que acontece na escola diz respeito tanto aos aspectos intelectuais como aos aspectos físicos, sociais, afetivos, morais e estéticos.

Importa, pois, considerar instâncias educativas não apenas as salas de aula, mas também as práticas de gestão, a entrada e saída das salas, o recreio, o atendimento na secretaria, o serviço de merenda, as práticas esportivas, as relações entre serventes e alunos etc. (LIBÂNEO, 2012, p.494).

Estas ações englobam: a legislação escolar e as normas administrativas; os recursos físicos, materiais, didáticos e financeiros; a direção e a administração, incluindo as rotinas administrativas; a secretaria escolar. O funcionamento da escola e, sobretudo, a qualidade da aprendizagem dos alunos dependem de boa direção e de formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar. Dessa forma, uma escola bem organizada administra com eficiência seus recursos materiais e financeiros, assim como o trabalho de seu pessoal, e emprega processos e procedimentos de gestão,

propiciando as condições favoráveis às atividades de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo Libâneo (2012, p.485) o diretor de escola tem atribuições pedagógicas e administrativas próprias e possui um papel essencial na intermediação entre a escola e as instâncias superiores do sistema escolar. Tais instâncias desempenham importante papel, tendo em vista que as escolas estão vinculadas a um sistema de normas e diretrizes regido por autoridades do Estado, as quais têm a incumbência de indicar objetivos mais amplos da qualidade de ensino a ser atingida, fornecer os meios concretos para alcançá-los, acompanhar a aplicação de normas ou ações e efetuar a avaliação das escolas. Todavia, o diretor pode pôr em discussão tais formas de intervenção, a fim de reavaliar o impacto dessas orientações externas nos objetivos e práticas da comunidade escolar.

- **Desenvolvimento profissional**

Esta área de atuação refere-se ao aprimoramento profissional do pessoal docente, técnico e administrativo no próprio contexto de trabalho. A ideia é que a própria escola constitui lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais.

Destacamos que o desenvolvimento profissional, como eixo da formação docente, precisa articular-se, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional. Segundo Nóvoa (1992) apud Libâneo (2012):

O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis e da reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência. O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e de gestão da escola como um todo, especialmente àquelas referentes ao trabalho coletivo. A articulação desses três níveis de formação docente ressalta a importância das decisões que ocorrem no âmbito da escola, dos projetos de trabalho compartilhados.

As ações de desenvolvimento profissional estão muito ligadas à cultura organizacional e à dimensão informal da organização que afeta o desenvolvimento desta. Abdalla (1999), em um estudo sobre o desenvolvimento profissional do professor, analisa as relações entre trabalho docente e organização escolar e aponta quatro elementos nelas interferentes: a gestão, o projeto político-pedagógico, a organização e articulação do currículo e o investimento no desenvolvimento profissional dos professores. Esses quatro elementos interferem no desenvolvimento profissional do professor.

Cabe, nesse sentido, destacar o papel da direção e da coordenação pedagógica da escola no apoio e sustentação desses espaços de reflexão, investigação e tomada de decisões a fim de instaurar uma cultura de colaboração, como ingrediente da gestão participativa.

- **Avaliação institucional e da aprendizagem.**

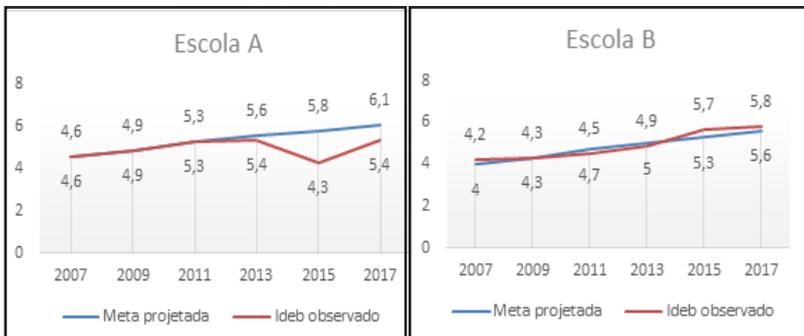
A avaliação é requisito para a melhoria das condições que afetam diretamente a qualidade do ensino. Como área de atuação da organização e da gestão da escola, há a avaliação institucional (que diz respeito ao sistema e à organização escolares) e a avaliação da aprendizagem dos alunos feita pelo professor. As avaliações externas, em conexão com as dos professores, podem representar uma ajuda à organização do trabalho na escola e nas salas de aula, gerando uma cultura da responsabilização na equipe escolar.

Resultados e discussão

Ambas as escolas escolhidas para lócus da pesquisa são de dependência municipal, estão localizadas na Zona Urbana de São Luís – MA e atualmente ofertam as seguintes modalidades de ensino, escola A: Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Educação de Jovens e Adultos – EJA, escola B: Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais).

Em relação às avaliações externas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que afere a qualidade de ensino do país por meio da Prova Brasil¹, constatou-se que a Escola A não conseguiu alcançar a meta projetada nas últimas provas, apesar de ter um aumento exponencial em seus índices, conforme demonstram os gráficos abaixo e cujas análises serão discutidas no item a seguir.

Gráfico 1 e 2: IDEB das escolas visitadas



Fonte: Autoria própria (2019)

Com auxílio desses dados, bem como, as atividades de competência da gestão elencadas acima, escolhemos alguns pontos considerados relevantes como: que fatores interferem e quais medidas estão sendo tomadas para a melhoria dos índices, o PPP, parceria escola e família, formação continuada e auxílio da SEMED, que nortearam a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada.

¹ Afere, bianualmente, o desenvolvimento dos alunos nas disciplinas Português e Matemática e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

No tocante aos fatores que interferem nas metas que a escola deve atingir previstas pelo INEP, constatou-se que alguns dos maiores desafios enfrentados pela escola A versam sobre: o calendário escolar foi prejudicado por greves, que apesar da carga horária ser repostada aos sábados, não contempla nem 50% dos alunos, além da falta de material de uso pessoal dos alunos, tais como: lápis, borracha, caderno e livro didático, apesar de todos terem adquirido; não cumprimento das tarefas de casa; e decerto, o mais conspícuo, algumas famílias são ausentes e desestruturadas, gerando muitas vezes acúmulo em suas funções e, conseqüentemente, obstáculos à aprendizagem das crianças.

Seguindo essa prerrogativa, ambas escolas têm desenvolvido ações em parceria com a Secretaria Municipal de Educação que a fim de contribuir com a melhoria da aprendizagem dos estudantes para que estes avancem no processo de alfabetização e prossigam com equidade no fluxo escolar. Nesse sentido, através do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP São Luís) tem-se a proposta "31 Lições" no 4º e 5º anos que visa garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes que não se alfabetizaram na idade certa, possibilitando a continuidade da trajetória escolar impactando na diminuição da distorção idade/série. E ainda, ações individuais, como oficinas de Matemática na escola A, e cursinhos, simulados e avaliações bimestrais elaboradas no modelo da Prova Brasil, além da organização das

turmas ser realizada de acordo com o perfil do professor na escola B.

A SEMED ainda atua nesse aspecto com a implantação do Sistema Municipal de Avaliação de São Luís – SIMAE, que objetiva averiguar os aspectos fundamentais e indispensáveis para que o estudante dê continuidade à sua aprendizagem estão sendo alcançados, ações de fortalecimento de programas da formação continuada, atualização da proposta curricular da rede municipal de ensino, dentre outras. Os planos de intervenção visam melhorar cada vez mais os resultados da educação brasileira, Vasconcellos (2002), afirma que:

[...] alterar a realidade é um grande desafio, e uma transformação mais substancial que pode depender da acumulação de uma série de pequenas transformações na mesma direção. Tenta-se hoje uma mudança durante uma semana, se não funciona já não pratica mais. É preciso persistir, ter a impaciente paciência histórica para conseguir os resultados almejados. (2002, p.102)

Concernente à citação, é necessário que a equipe gestora e coordenação pedagógica atuem conforme sua realidade e as possibilidades concretas para enfrentar os problemas e superação de dificuldades. No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico das escolas, nos foi informado que ambos estão desatualizados, todavia somente o da escola B está em processo de reavaliação

e que as escolas oferecem formação continuada uma vez ao mês, em um sábado, mas a frequência dos professores é variável.

Outro aspecto questionado foi quanto a atuação da equipe gestora no sentido de fomentar a parceria entre escola e família, tendo em vista que este foi um ponto amplamente discutido pelas escolas. Nesse contexto, a escola A realiza reuniões bimestrais de pais e mestres e ainda “Dia D”, uma manhã de palestras e roda de conversa com os pais/responsáveis, com o objetivo de orientá-los acerca de como acompanhar a vida escolar das crianças. Já a escola B desenvolve projetos em comunhão não só com os pais, mas com toda a sociedade, suas reuniões são realizadas por sala e também com a direção e, recentemente, houve a criação de um grupo no Whats app, para avisos e troca de sugestões.

Por outro viés, constatou-se que nas falas das entrevistadas existem aspectos que fazem a diferença quando se olha para os dados do IDEB. Na escola A, todos os alunos foram inscritos pra fazer a Prova Brasil, enquanto na escola B, existe uma outra configuração. A turma é escolhida para fazer a prova antes mesmo de chegar no 5ºano, colocada como privilegiada, quando falta professor, professores de outras turmas são deslocadas para a mesma, além de assistência extra com projetos e programas que ajudem a diminuir as dificuldades a partir dos descritores de Português e Matemática.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de ações

pautadas na melhoria da aprendizagem dos alunos, onde a elevação dos índices educacionais seja consequência de um trabalho consistente e representativo. Ressaltamos, ainda, que é inviável uma comparação entre os índices alcançados pelas escolas, posto que a efetividade das práticas educativas depende em grande parte do real dimensionamento das demandas educacionais, das fragilidades, dos desafios e das potencialidades de cada escola, mas que uma boa atuação da equipe gestora é imprescindível para o alcance de bons resultados educacionais

CONCLUSÃO

A gestão democrático-participativa permite que a estrutura organizacional da escola, que envolve todos os aspectos acima descritos possa funcionar em um sistema de cooperação, que articule as atividades da direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.

Dado o exposto, a fundamentação proporcionou uma análise mais consistente, visto que os resultados obtidos na pesquisa através dos dados do IDEB e entrevistas de cada escola revelou que a organização é de suma importância para o pleno funcionamento da escola, que refletem obviamente nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Todavia, apenas os dados não são suficientes para dar uma amostra

da realidade da escola e por isso fomos a campo. Em entrevista com as coordenações é possível perceber que a organização para realizar a prova nas escolas se demonstram diferenciadas. E esses detalhes corroboram para o aumento ou diminuição dos índices.

A ação da gestão, nesse sentido, tem estreita relação com os modos de organização e concepção que constrói para alcançar a meta da escola. São as atitudes diárias, nas tomadas de decisão que a gestão escolar permite avançar ou não nos objetivos escolares. A qualidade educacional tão almejada, não está retida aos resultados do IDEB mas está associada a uma gestão democrático participativa que compreende a responsabilidade por uma escola organizada. Destarte, a discussão dessa temática nos campos de formação de gestores e comunidade acadêmica torna-se imprescindível para a compreensão da organização do trabalho pedagógico a partir de tomadas de decisões que colaboram para o desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. **Formação e desenvolvimento profissional do professor, o aprender a profissão (um estudo de caso em escola pública)**. 2000. Tese de doutorado — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 05 de julho de 2019

_____. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: 2004. (Caderno 1).

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à organização e controle**. Ed. McGraw-Hill, São Paulo, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Cortez, São Paulo, 2012.

NÓVOA, António. As organizações escolares em análise. In LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Cortez, São Paulo, 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialético-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. S. P. Libertad, 1994.

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS DIMENSÕES CONCEITUAIS

Jerry Wendell Rocha Salazar (UFMA)
jerryrochasalazar@gmail.com

*Marília Rosa Bogea Silva (FACULDADE MÁRIO
SCHENBERG)*
mariliabogea@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais no Brasil, em especial as adotadas a partir da segunda metade dos anos de 1990, romperam com a perspectiva restritiva da administração e levaram a uma mudança conceitual e atitudinal, de modo que impulsionou a construção de novas práticas pedagógicas e administrativas e a refletir sobre os novos encaminhamentos.

Considerando esses desafios, nas últimas décadas houve um aumento significativo no número de pesquisas voltadas para a análise das políticas educacionais, também se buscou articular elementos teórico-metodológicos com a finalidade de auxiliar na compreensão de seus processos de formulação e de execução.

Cabe destacar que diversos pesquisadores

passaram a chamar atenção para o vocabulário, os discursos e conceitos presentes nos documentos nacionais e internacionais de política educacional.

Diversos autores apontam para a necessidade de desvelar o que os termos, conceitos ou vocabulários ocultam (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005; EVANGELISTA, 2012). Visto que se considera, a linguagem, como estratégia de legitimação, de mobilização de pessoas em direção ao consenso e de construção da hegemonia, passa a importar e fazer diferença na análise dos documentos.

Ainda em tempo, cabe observar que esse terreno de disputas extrapola a dimensão conceitual, pois envolve lutas, embates políticos e sociais. Portanto, ao explorar os significados dos termos é necessário relacioná-los à materialidade histórica e social a partir da qual eles foram produzidos.

Este artigo, portanto, associa-se aos esforços que buscam proporcionar subsídios para a compreensão das políticas educacionais e da gestão da educação. Para tal, explora a dimensão conceitual desses termos, esclarecendo e aprofundando o entendimento que se tem deles, bem como detectando a relação de reciprocidade que guardam entre si.

Política, Políticas Públicas e Política Educativa

Podemos nos referir a política como uma atividade intrinsecamente humana ou como um campo de estudos científicos. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), o termo política, deriva de um adjetivo relacionado a polis – *politikós*, que se refere a tudo o que diz respeito a cidade, vida urbana, civil, coisa pública e interesses comuns. Essas autoras classificam a obra Política (1985) de Aristóteles, como o primeiro tratado sobre o tema.

Aristóteles de fato, nessa obra, discute as funções e as divisões do Estado, a natureza das várias formas de governo, além de definir de forma mais precisa o que compete a cada uma das demais instituições sociais (família, religião, poder militar, legislativo, executivo e judiciário e escola), caracterizando o bom governo e o bom cidadão.

Para o filósofo, política pertence ao grupo das ciências práticas, ou seja, daquelas que buscam o conhecimento como um meio para a ação. Nesse sentido, o termo política também passou a significar o estudo ou saber construído sobre essa atividade (PEREIRA, 2008, p. 88).

Em seu conceito mais atual, *política* se tornou um campo de estudos voltado para as atividades do Estado (BOBBIO, 2000). Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 7), o termo refere-se “à atividade ou conjunto de atividades, que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam”. Disso

depreende-se que o conceito de política é associado ao papel do Estado de “ordenar, planejar, legislar, intervir e controlar” a sociedade.

Assim, o conceito de política passou a ser cada vez mais relacionado ao de poder. Convergindo para esse entendimento Antony Giddens (apud TEODORO, 2001, p. 47), por exemplo, define política como os “meios através dos quais o poder é empregue, de modo a influenciar a natureza e os conteúdos da actividade governamental”. Para Teodoro, Giddens inclui na esfera do político “[...] não apenas as actividades dos titulares dos órgãos políticos de governo, mas igualmente as acções de grupos e indivíduos exteriores ao seu aparelho, mas que tentam influir nas suas decisões” (TEODORO, 2001, p. 47).

Compreendendo o poder implica o emprego de um jogo de forças antagônicas em que, apesar de haver uma dominação eventual por parte de uma delas, existe uma margem de liberdade e de possibilidade de ação para os demais. Mesmo que a política esteja associada à centralidade de poder, esta ainda pode ser entendida como produto da correlação de forças entre os grupos sociais, e não como uma resposta simples e direta aos interesses dominantes. Ademais, só é possível “[...] a formação de contra poderes e a busca de ganhos para a comunidade e de ampliação da cidadania” (PEREIRA, 2008, p. 91). Höfling (2001, p. 39), ao comentar o processo de definição de políticas públicas para a sociedade, afirma:

Indiscutivelmente, as formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania.

Contudo, importa ressaltar que, embora se relacionem entre si, já que ambas, em sua essência estão ligadas ao Estado, política e políticas públicas possuem significados distintos. Entende-se que Política possui um conceito mais amplo, relativo ao poder em geral e a um processo de tomada de decisão a respeito de prioridades, metas e meios para alcançá-las. Já ao Estado cabe fazer escolhas quanto à área em que irá atuar, por que e como atuar. Por outro lado, porém, o processo de tomada de decisão não é vertical, envolve negociações sociais, conforme veremos adiante.

Entende-se por políticas públicas o conjunto de ações objetivadas que seguem opções de prioridade e dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução a essas prioridades, que por sua vez são emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e implementação. Essas ações do Estado revelam suas características e formas de intervenção. Assim, a política pública, se articula com sentido amplo de política, por se caracterizar com iniciativas e diretrizes, por planos e

programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes. Isto é, caracteriza-se pelas ações planejadas e implementadas com vistas a garantia de direitos sociais, tais como saúde, educação, previdência, moradia, saneamento. Em outros termos, a política pública visa “concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados nas leis”, além de prover bens públicos e garanti-los de forma universal, ou seja, a todos indistintamente (PEREIRA, 2008, p. 99).

As políticas públicas, embora emanadas do Estado, não podem ser reduzidas a políticas estatais, isto porque “[...] para a sua existência, a sociedade também exerce papel ativo e decisivo; e o termo público é muito mais abrangente que o termo estatal” (PEREIRA, 2008, p. 94). Dito isso, ainda segundo a autora, “[...] política pública implica sempre, e simultaneamente, intervenção do Estado, envolvendo diferentes atores (governamentais e não governamentais, seja por meio de demandas, suportes e apoios, seja mediante o controle democrático)” (PEREIRA, 2008, p. 96).

Segundo Saviani (2008), a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter antissocial da economia. Ao conjunto das políticas públicas voltadas para o campo da proteção social denomina-se política social. De acordo com suas palavras: [...] a “política social” é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o

caráter anti-social da economia própria dessa sociedade (SAVIANI, 2008, p. 228).

Sob as condições do capitalismo isso significa que, uma nova ordem econômica se configurou, sendo eminentemente de natureza contraditória, pautada, de um lado, na produção coletiva dos processos de produção e, de outro, na apropriação privada dos bens socialmente produzidos. Nesse caso, as políticas sociais atuariam na manutenção dessa relação.

[...] Uma vez que esse tipo de economia subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, caracteriza-se seu atributo anti-social. Entretanto, como a produção é social, surge a necessidade, no próprio interesse do desenvolvimento capitalista, de proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados. Por isso, uma certa "política social" emerge desde as origens do processo de consolidação do capitalismo. (SAVIANI, 2008, p. 224).

Visto por esse prisma, as políticas públicas e, portanto, a política social, se modificam dialeticamente no tempo e no espaço, em razão do processo constante de alterações nas relações entre Estado e sociedade.

A política educativa é uma fração das políticas públicas, desse modo, conforme Morgado (2000, p. 55), tais políticas "surgem como um conjunto de seleções

efetuadas num quadro plural de valores que a sociedade veicula (ideológicos, culturais, econômicos, filosóficos, religiosos), processo este em que claramente denunciam as prioridades sociais que devem ser asseguradas e cristalizadas na vida escolar". Assim, a política educacional se transforma e se relaciona com cada época histórica em que se insere, por isso que os anseios e demandas sociais quanto à educação, bem como o projeto social ou político que se quer concretizar por meio das ações do Estado são instáveis. Nesse sentido, a política educativa pode ainda ser entendida como:

[...] o conjunto de diretrizes, decisões, ações, sob controle estatal, visando promover a educação formal, que é aquela obtida nas instituições reconhecidas pela sociedade e, portanto, em condições de oferecer, avaliar e certificar a conclusão de um processo educativo. A política educacional comporta, pois, além das diretrizes, normas, obrigatoriedade em certos níveis, definição e criação de condições de acesso, mecanismos de controle e certificação. (PIRES, 2003, p. 45).

Esclarecidos os significados dos termos, cabe esclarecer seu processo de formulação. Da perspectiva metodológica adotada, o mais correto seria interpretar a formulação e a implantação das políticas públicas educacionais como expressão de lutas, pressões e conflitos sociais, visto que não se pode afirmar que, sua

origem se deva à simples imposição de uma classe sobre a outra ou de iniciativas e estratégias de grupos que detêm ou controlam o poder.

Nessa perspectiva, as políticas são invariavelmente provisórias, do processo de negociação entre grupos e forças econômicas, sociais e políticas potencialmente conflitantes, até sua implementação. Ou seja, respondem “[...] a uma configuração heterogênea e complexa de elementos [...]. Assim, a política educativa, em particular, e as políticas, em geral, são as redes ou as configurações de poderes, criadas e recriadas nas relações sociais [...] A política educativa elabora e realiza-se através, sobretudo, do Estado” (STOER; ARAÚJO, 2000, p. 7-8).

A responsabilidade pela formulação das políticas públicas e políticas educativas, não cabe exclusivamente ao poder público, e qualquer entendimento contrário deve ser superado. Logo, pois, as relações entre Estado e sociedade devem ser vistas não como uma particularidade, mas como manifestação das relações sociais. Isto posto, deve-se considerar que o Estado não é uma entidade em si mesmo, mas a representação da materialidade social que o constitui, sendo, duplamente, produto das relações entre os homens e modelador destas mesmas relações. Diante disso, no entendimento de Marx (198?), o papel do Estado corresponde às condições materiais de vida, ou seja, às relações econômicas inerentes à produção e à reprodução das relações sociais, ao desenvolvimento das forças produtivas e às condições de troca.

Assim, o Estado não está acima dos conflitos, pelo contrário é profundamente envolvido neles, ou seja, insere-se e define-se pelos próprios conflitos e contradições da vida material, sendo simultaneamente um fator de coesão e regulamentação social. E, isso se dá porque o Estado é expressão política da estrutura de classes, embora de forma ingênua muitos o idealize como representante dos interesses gerais. Nesses termos, é fundamental considerar o Estado como “arena de luta” ou “campo de batalha estratégico” das classes ou forças sociais em disputa (POULANTZAS, 1980) e, como tal, as políticas públicas dele emanadas resultam do confronto, da negociação, da busca de consenso e da pactuação entre grupos diferentes.

Desse modo, as políticas públicas educacionais de forma não diferente das demais políticas, são consideradas como resultado das contradições sociais, as quais, por sua vez, repercutem na estrutura do próprio Estado. Haja vista que o Estado está sob a lógica do capital, ainda que comprometido as forças sociais, promove seu confronto, na mesma medida que favorece, por meio das políticas públicas, a reprodução das relações de produção capitalistas e a expansão dos direitos sociais e políticos dos trabalhadores. Essas contradições forjam a realização concreta de suas ações e dão forma à sua organização.

Em face do exposto, quando se toma como pressuposto o fato de que as políticas educacionais buscam responder às demandas sociais de sua época, por

efeito extensivo a legislação, ou norma jurídica, também será entendida como resultado das numerosas forças difusas pela sociedade, as quais, participando direta ou indiretamente do poder, fazem-se representar no poder legislativo, no qual a decisão se condensa e se exprime como uma questão social, como lei.

Para falarmos sobre política pública ou política educacional, é necessário entender que estamos tratando de ações governamentais. Por isso, é importante mencionar a distinção entre Estado e governo. Em síntese, Estado é “[...] um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército, e outros que possibilitam a ação do governo”; por Governo, “[...] um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções do Estado em determinado período” (HÖFLING, 2001, p. 31). Em contrapartida, o governo está inserido nessa relação como um instrumento que viabiliza as políticas públicas, de forma que a referência a políticas públicas ou educacionais implica ter em conta que elas independem de um governo específico, pois são entendidas como o “Estado em ação”, ou seja, “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Julgamos, assim, que tomar a legislação educacional ou as reformas de ensino é necessário antes levar em consideração o estatuto legal, bem como as forças econômicas, políticas e sociais em dinâmico processo de antagonismo e de conquista hegemônica de interesses.

Tal entendimento coaduna com Lima (2002, p.33, grifos do autor) quando menciona que, “[...] os actores escolares dispõem sempre **margens de autonomia relativa**”, mesmo quando não reconhecidas ou consagradas formalmente (LIMA, 2002, p. 33, grifos do autor). Com base nessas considerações, buscaremos, a seguir, explicitar os conceitos relacionados à área da gestão e analisar a articulação entre a dimensão política e a administrativa.

Gestão educacional e Gestão escolar

De início é importante conceituar cada termo (gestão educacional e gestão escolar) para distingui-los melhor, já que causam certo embaraço. Estudar sobre o tema gestão no campo da educação implica considerar a distinção entre gestão educacional e gestão escolar. O sentido da gestão educacional é mais amplo e abrange os sistemas educacionais, a esfera macro, ou seja, o espaço das ações dos governos em suas diferentes esferas (federal, municipal, estadual). O do segundo restringe-se à esfera micro, às incumbências dos estabelecimentos de ensino e, de modo específico, às tarefas cotidianas da escola (VIEIRA, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, detalha as atividades próprias da gestão educacional nos artigos 9º, 10 e 11 (BRASIL, 1996) que descrevem as competências e as atribuições dos diferentes entes federativos na oferta da educação.

Diante dessa definição legal sobre a gestão educacional, fica nítido que cabe à União a coordenação (planejamento, acompanhamento e avaliação) e a articulação dos níveis e sistemas; aos demais entes federados cabe organizar e manter seus respectivos sistemas em consonância com as políticas e planos nacionais.

Para efeito de conhecimento da letra da lei, no âmbito da gestão escolar, as incumbências dos estabelecimentos de ensino estão descritas no Art. 12:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual

permitido em lei (Inciso incluído pela Lei nº 10.287, de 20.09.2001).

Ainda conforme a lei em questão, em seu Art. 13, é responsabilidade dos docentes “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e, articulando com o Art. 14, que trata da gestão escolar, menciona: “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e de participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, p. 6).

CONCLUSÃO

A gestão escolar envolve as atividades desenvolvidas pelos profissionais dos estabelecimentos de ensino (avaliação do aluno, elaboração do projeto político-pedagógico, organização do calendário escolar, acompanhamento das atividades de ensino-aprendizagem, envolvimento com a comunidade, aplicação financeira dos recursos, etc.).

Nesse entendimento considera-se que as atividades próprias da gestão educacional dão substância à política educacional (financiamento, organização, planejamento,

avaliação institucional), podemos concluir que a gestão educacional e a gestão escolar, embora distintas, justificam-se e articulam-se, já que, conforme Vieira (2009, p. 26), “a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza”.

Ao analisar a gestão dos sistemas de ensino, pode-se afirmar a gestão transforma as metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas. Em outros termos, as políticas, transformadas em práticas, materializam-se na gestão, cujo espaço é o das coisas que têm que ser feitas (VIEIRA, 2007). Assim, a gestão, é coparticipante na medida que também determina a política educacional e, em parte, é determinada por ela (PIRES, 2003). Em síntese, o que queremos registrar é que a retomada dos conceitos de política e de gestão da educação correspondeu ao objetivo de fornecer ao pesquisador e profissional da educação subsídios para a compreensão da organização, do funcionamento, financiamento e gestão dos sistemas de ensino e das unidades educativas.

Diante disso, em outros termos, pode-se inferir que para apreender os processos que engendram as políticas educacionais, deve-se considerar as mudanças no mundo do trabalho e da produção e suas repercussões nas relações humanas e na consciência dos homens, as mudanças na forma de atuação do Estado e nas políticas públicas que ele elege como prioritárias, especialmente no campo da realidade escolar. Ademais, é premente que

se rompa com uma visão reducionista e particularizada da política e da prática administrativa, abrindo novas perspectivas de estudos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**. A Filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRASIL. **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. **Lei nº 10.287/2001**. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10287.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

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

HÖFLING, Eloísa de Matos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, Campinas, ano XXI, n. 44, p. 30-41, nov. 2001.

LIMA, Licínio C. **Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação**. In: MACHADO, Lourdes M.; FERREIRA, Naura S. C. **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARX, K. Prefácio à **"Contribuição à Crítica da Economia**

Política". São Paulo: Alfa Omega, [198?]. p. 300-301. (Obras Escolhidas, v. 1).

MORGADO, José Carlos. **A (des) construção da autonomia curricular**. Porto: Edições ASA, 2000. (Coleção Perspectivas Actuais/Educação).

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001. PEREIRA, P. A. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I. et al. (Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, Valdemir A. **Economia da educação e política educacional: elos fortes, consistência fraca**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2003.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Garcia. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 427-466, jul./dez. 2005.

STOER, Stephen; ARAÚJO, Helena Costa. **Escola e**

aprendizagem para o trabalho num país de (semi) periferia europeia. Porto: Afrontamento/InsΘtuto de Inovação Cultural, 2000.

TEODORO, Antônio. **A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo.** Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das96 Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016 Elma J. G. de CARVALHO Ciências do Homem, 2001.

VIEIRA, Sofia L. **Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples.** Revista da ANAPE, Porto Alegre, RS, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

_____. **Educação Básica política e gestão da escola.** Brasília: Líber, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONHECIMENTOS QUE MARCAM A ATIVIDADE EDUCATIVA E O MUNDO ESCOLAR

Vitoria Raquel Pereira de Souza (UEMA)
vrp.souza@hotmail.com

Wendla Mendes Silva Borges (UEMA)
wendlamendes@gmail.com

Nadja Fonseca da Silva (UEMA)
nadjamalu@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo constitui parte da pesquisa da Dissertação de Mestrado, em andamento, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Discute dados parciais da pesquisa que possui abordagem qualitativa onde inicialmente realizamos revisão de literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os objetivos do estudo são analisar as práticas pedagógicas articuladas a concepção de currículo e formação de professores para a alfabetização. Na especificidade, o estudo busca conhecer os

documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, bem como os que circulam na escola que subsidiam o plano mencionado acima, identificar as concepções sobre currículo, formação de professores e as práticas pedagógicas em relevo no ciclo de alfabetização e compreender as concepções dos professores sobre currículo, formação e prática pedagógica de professores que atuam na implementação do Programa “Educar mais juntos no direito de aprender”; onde uma das ações é o Plano de Intervenção Pedagógica – PIP, no que concerne a aplicabilidade das 60 lições.

Formação de professores e performatividade

As políticas implantadas e implementadas a partir da ótica do neoliberalismo, retroalimentam ideias e ideais reformadores relacionadas entre si, fundamentalmente alicerçados nas orientações do Banco Mundial – BM e da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico – OCDE; estes agentes internacionais tratam diferentes como iguais, alinhando todas as nações a partir de parâmetros incipientes que não respeitam a história, os condicionantes sociais, culturais, econômicos, dentre outros aspectos de cada território.

Essas reformas possuem tecnologia e linguagem própria que na medida em que vai sendo implementando faz modificações estruturais (currículo, avaliação, metodologia, relação professor-aluno, etc), pois tem seus processos intimamente interligados e interdependentes

arquitetados de tal forma que estabelece o juízo de uma alternativa eficaz pela via do Estado, proporcionando bem estar social. No entanto é um processo de re-regulação com elementos morais, textuais e físicos que camuflam o modelo de governar, potencializando os modos liberais de gestão (BALL, 2002).

Não obstante, esta configuração apresenta em seu cerne tecnologias de profissionalização focadas em “resultados, qualidade” conforme estabelecido nos princípios da OCDE que aferirá por meio de sistemas de monitorização e de produção de informação. Segundo Ball (2002), este modelo de tecnologia da política educacional traz efeitos, naquilo que Lyotard (1984) nomeará de “terrores da performatividade”, que é uma

Tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudanças. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspecção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla este âmbito é crucial. O aspecto chave do movimento de reforma educacional em curso são as discussões em torno do controlo do âmbito de julgamento e dos seus valores. (BALL, 2002, p. 3)

Logo estas tecnologias políticas de profissionalização agem por interpenetração. São mecanismos poderosos de “reformatar” os professores; para Ball (2002) apud (Bernstein, 1996, p. 73) “a reforma não muda apenas o que nós fazemos.

Muda também que nós somos – a nossa identidade social”, ou seja, influencia na subjetividade de cada um, por meio de técnicas, valores, procedimentos de motivação, dentre outros, calcados em legislações que direcionam o saber-fazer, incidindo sobre o saber-pensar.

Diante do exposto, para atuar na subjetividade por meio das tecnologias políticas são engendradas formas de disciplinar o professor pela via do autointeresse institucional, da competição, da produtividade, da eficiência, do pragmatismo, do desempenho máximo, do valor performativo. Este disciplinamento envolvido na cultura da performatividade é revelado na escola por meio da descentralização das ações; agora o que prevalece é a autogestão, sendo o gestor “pessoalmente empenhado”, responsável na organização dos processos educacionais; proporcionalmente na sala de aula o professor demonstra seu esforço individual para garantir o sucesso dos alunos, pois a habilidade de resolver problemas são altamente valorizados. (Op. Cit).

De acordo com Ball (2002) as formas de regulação têm dimensões social, interpessoal, pessoal e psicológica as quais modificam significativamente as existentes, dado a exigência da performatividades que ressoam em práticas

pedagógicas, relações e resultados sem autenticidade e significado, uma vez que ali não estão expressos a substituição da autenticidade pela plasticidade, do desempenho do professor, pelo empenho, da fragilidade nas relações sociais, pelo fortalecimento das relações comunicação necessárias ao cumprimento de alguma tarefa, extirpando do mundo do professor, a prática educativa como princípio filosófico, declinando sua criatividade, seu senso de pertencimento, de equidade e de justiça social. (Op. Cit).

Estes mecanismos se sustentam por meio do mercado educacional, com avalanches de resultados ranqueados que mobilizam os professores ao consumo dos produtos (currículo, metodologia, avaliação, etc) que ao ser conduzido pela mídia colabora para nebulosidade do que está posto nas políticas públicas educacionais, construindo um “personalismo sintético” (BALL, 2002, p. 17).

Atualmente, enfatizamos que a qualidade do ensino depende fundamentalmente da formação continuada dos professores, ela é tão ou mais importante quanto à formação inicial e deve acontecer prioritariamente no espaço da escola, porém para além da performatividade revelada por Stephen Ball.

Assim, o desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, discussão e experimentação coletiva, uma vez que, a realidade está em constante mudança e o saber que

construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado a todo o momento.

Currículo, formação de professores e práticas educativas: alguns apontamentos

Ao longo da história da educação brasileira vários instrumentos jurídicos como: leis, planos, programas de educação (BRASIL, 2017; MARANHÃO, 2014) dentre outros tem se preocupado em legislar em favor da melhoria da qualidade do ensino público. Assim, a literatura tem comprovado que um dos elementos responsáveis por imprimir qualidade no ensino e na aprendizagem encontra-se instituído na formação inicial e continuada ofertada aos professores, como estabelecido na LDBEN nº 9.394/96 em seus artigos 63 e 67 (BRASIL, 1996).

Outra legislação relevante para a nossa análise é o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) e o Plano Nacional de Formação (BRASIL, 2009), que destacam em suas metas 15 e 16 a valorização dos profissionais da educação, como sendo estratégica, inclusive para que outras metas estabelecidas no plano possam ser alcançadas. Este documento que tem vigência até o ano de 2024, também confirma que “Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira’ (BRASIL, 2014, p.12).

O exposto no PNE também encontra-se evidenciado no Plano Municipal de Educação de São Luís - PME, dispostas nas metas 14 e 15, cabendo um destaque a esta última que diz em seu texto da meta 15 “Garantir, em regime de colaboração, a formação continuada em serviço a 100% dos profissionais da Educação Pública Municipal” (SÃO LUÍS, 2015, p. 77).

E ainda na estratégia 15.5, que garante

[...] a partir de 2015, a formação continuada em serviço **a todos os coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental**, considerando as diversidades, os temas sociais e as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem da cidade e do campo, visando o fortalecimento da gestão democrática, **das práticas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo de alfabetização dos estudantes de até oito anos, bem como do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo**, do respeito à multiculturalidade, **assegurando o foco no aprendizado do estudante da cidade e do campo** (SÃO LUÍS, 2015, p. 78, grifo nosso).

Com base no fragmento do PME nota-se que há uma preocupação e urgência (desde o ano de 2015), na formação dos coordenadores e professores do Ensino Fundamental, “como condição”, para a consolidação de práticas pedagógicas eficazes capazes de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, isto denota que investir na qualificação destes atores é um dos elementos

estruturantes para obter resultados e melhorias nos processos educativos da educação pública.

Nesse sentido compreende-se que a formação continuada pode reorientar as práticas educativas se bem organizada, planejada e consubstanciada na realidade do chão da escola, considerando a realização de um planejamento participativo, que contemple o currículo escolar, fazendo-o vivo de tal maneira que se incorpore nas práticas educativas, revelando os saberes dos professores e dos alunos propiciando mudanças internas e externas ao ensino, isto é, promovendo um projeto societário de uma sociedade cidadã, pois as novas demandas educacionais exigem “um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação” (LIBÂNEO, 2002, p. 35).

Dessa maneira, no centro do processo pedagógico encontra-se a prática educativa expressa pela mediação de conteúdos e estratégias didáticas em diferentes atividades. Tal fazer denota a ação escolar, evidenciada na educação escolar.

Tardif e Lessard salientam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF e LESARD, 2005, p.35).

Não obstante, compreende o saber do professor a

partir da relação que mantém com o trabalho escolar e o ambiente da sala de aula, no qual constrói seus princípios norteadores da prática educativa para o enfrentamento das situações cotidianas da atividade docente.

De acordo com o Referencial Curricular para Formação de Professores (BRASÍLIA, 1999), do ponto de vista do modelo de formação profissional, o que se verifica hoje é uma tendência no sentido de promover as transformações necessárias nas instituições responsáveis por formar professores, para que o processo de formação aconteça num contexto favorável ao desenvolvimento de diferentes competências profissionais.

Formação continuada e saberes dos professores: alguns conhecimentos que marcam a atividade educativa

A pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem cinco características fundamentais, sendo a primeira o ambiente natural como a fonte direta dos dados e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; na segunda os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; na terceira os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; já a quarta que trata da análise dos dados é feita de forma indutiva; e por fim na quinta o investigador buscar analisar e compreender

o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

No estudo utilizamos como técnica a entrevista semiestruturada que de acordo Lüdke e André (1986, p. 34), a mesma possui uma “vantagem sobre outras técnicas [...] nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esse instrumento nos viabiliza aprofundar o aspecto que buscamos escutar nas entrevistas.

Nesse sentido, foram realizadas entrevistas com sete professoras do ciclo de alfabetização do sistema público de ensino, da capital maranhense. As informações para a pesquisa, como exposto, foram reunidas a partir de respostas das sujeitas a uma entrevista semiestruturada, no esforço de compreender como, na experiência docente, os sujeitos dialogam com os conhecimentos fundamentais para seu trabalho, os quais marcam o mundo escolar.

Questionadas sobre “Quais documentos da rede municipal você conhece que abordem os temas currículo, formação e práticas pedagógica? Você já estudou algum?”. Quatro professoras responderam que ainda não conhecem nenhum documento que oriente as práticas pedagógicas e que seus planejamentos são realizados por elas, individualmente, que entregam a coordenação e/ou gestão da escola mensalmente. As outras, três professoras responderam que conhecem

“Plano Municipal de Educação”. (P1, 2019)

“Plano Municipal de Educação - PME foi abordado alguns temas em formações ofertadas pela rede a respeito do plano de educação”. (P2, 2019)

Percebe-se que ao serem reveladas nas narrativas das professoras o conhecimento dos planos municipais de educação fica evidenciado um avanço diante da marginalidade histórica a qual estava submergido este profissional da educação básica, pois os estudos tem delineado que geralmente o professor não se sente parte deste processo, atribuindo-o a discussão de “planos” desta natureza as plenárias em Brasília e que nada tem a ver com as suas práticas pedagógicas. Logo reconhece-se que mediante as falas supracitadas o professor destaca este como um saber importante, que o faz ter senso de pertencimento e sentir-se comprometido, pois este plano está diretamente relacionado com seu cotidiano, com questões como valorização profissional, plano de carreira, condições de infraestrutura, apoio à formação continuada, dentre outros, os quais remontam um projeto permanente de definições de metas e estratégias, advindas de um processo amplo dialógico e democrático em busca da melhoria do ensino público.

Outro elemento importante expressado pelas professoras é conhecimento da proposta pedagógica da escola como sendo um documento que define a linha orientadora de todas as ações da escola, desde

sua estrutura curricular até suas práticas de gestão tem como objetivo principal garantir a autonomia das instituições de ensino no que se refere à gestão de suas questões pedagógicas e encontra-se balizada na LDBEN nº 9.394/96, que embora normatize não se constitui com regras rígidas, pois possui certa flexibilidade, onde a escola possa elaborar sua proposta pedagógica de acordo com as necessidades emanadas da comunidade escolar.

Todavia, embora se considere a flexibilidade as escolas devem seguir às orientações contidas nas diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que estabelece uma série de aprendizagens que devem ser lecionadas, assim como dez competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Ademais embora não esteja em relevo na narrativa das professoras é importante destacar que a proposta pedagógica é um dos sustentáculos do Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas. Assim, Veiga (1998) afirma que deve ser “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. (VEIGA, 1998, p. 1)

Indubitavelmente concorda-se com a autora, pois se entende que deve haver assunção de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico, isto é, um compromisso assumido em consenso com

a comunidade educativa projetando a resolução de problemas comuns, pensando na função social da escola e no projeto societário a ser desenvolvido, sustentando em bases teórico - metodológicos que deem conta de responder a realidade posta.

Em seguida perguntou-se “Como você participa do processo de planejamento pedagógico dentro da escola?”. Três professoras expuseram que realizam seus planejamentos

“Individualmente. Já levo pronto e apresento a coordenação”. (P1, 2019)

“O planejamento pedagógico da escola onde trabalho acontece de forma individual. Quando há necessidade da tomada de decisão que precisa envolver o coletivo as reuniões acontecem na hora do recreio”. (P2, 2019)

“Nunca participei. Não sei se têm”. (P3, 2019)

Por outro lado quatro professoras referiram-se a realização dos planejamentos por meio de

“Encontros de formação na escola”. (P4, 2019)

“O planejamento é realizado de forma coletiva”. (P5, 2019)

“A cada quinze dias, os professores de cada etapa reúne-se com o objetivo de elaborar estratégias e atividades”. (P6, 2019)

“Através de formação Continuada”. (P7, 2019)

Considerando que o professor é um agente social, com uma função educativa, entende-se que sua prática é intencional, pois nela está manifestado o significado e o sentido de ensinar de forma planejada, sistemática e estruturada. Pode-se afirmar que esta prática deliberada é materializada por meio da “aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, que se refere às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos”. (VEIGA, 2008, p. 267)

Em seguida as professoras responderam a seguinte pergunta: “Qual seu entendimento sobre currículo no que concerne sua formação como professor alfabetizador?”

“O conceito de currículo é amplo e deve ser muito bem estudado e escolhido pelo docente, pois nela temos impressões pedagógicas, ideológicas, filosóficas, sociais, culturais. O currículo é um conteúdo formador de opinião e nos processos de alfabetização a sua escolha deve ser enfática e brilhante”. (P1, 2019)

“Considero-o como construção, que perpassa no todo do ensino, desde leis, documentos norteadores, práticas, avaliação. Gosto do currículo subjetivo, que me da autonomia e possibilidades conforme nossa realidade contextual e cotidiana”. (P4, 2019)

Analogamente a teóricos e estudiosos curriculistas frisamos que as sete professoras entrevistadas aproximaram suas narrativas sobre o entendimento do currículo como um movimento vivo e que da sentido a

práxis educativa dentro da escola. A exemplo de Sácristan (199?) que destaca que o currículo para ser emancipatório necessita: " deve ser prática sustentada pela reflexão enquanto práxis e portanto a práxis assume o processo de criação de significado como construção social [...]". (SACRISTAN, [199?] p. 48-49)

Pensar neste currículo é entender a escola como mecanismo vivo, que representa a sociedade, em suas pluralidades e na qual precisa ter um trabalho respaldado numa organização estável com mobilização permanente para participação de todos baseada em respeito, compreendendo que existem diferentes maneiras de pensar e agir.

CONCLUSÃO

O estudo demonstrou alguns dos conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar revelado pela vivência na formação como professores alfabetizadores em serviço, trazendo a luz alguns limites frente ao desenvolvimento do trabalho docente, como é o caso do desconhecimento da documentação que sistematiza a vida administrativa e pedagógica da escola.

Nesse sentido é preciso ressignificar a formação continuada, especialmente para este público (professor alfabetizador) que possui uma atribuição fundamental dentro da educação básica que é alfabetizar as crianças.

Assim, é fundamental aprofundar as temáticas

pertinentes à prática pedagógica, ampliando o eixo didático-pedagógico para a reflexão-ação-reflexão do processo de ensino e aprendizagem, observando e legitimando a aula (planejamento, atividades, avaliação, etc) como um espaço autoral, espaço/tempo laboratorial que não se repete, isto é único em sua vivência.

Diante do mencionado, é necessário “cuidar” da formação do professor alfabetizador, assumindo isto como um compromisso político e social, uma vez que são estes profissionais que por meio do fazer poderão contribuir para a introdução de um da população no universo letrado.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa. Vol. 15, nº 2. Universidade do Minho, Braga, Portugal, p. 3-23. Disponível em <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em 21.06.2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Brasília, Brasil, 1996.

_____. **Parecer CEB 1/99**, 29 de janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. Brasília, 1999.

_____. **Parecer CNE/CP nº 01/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

_____. **Lei n.º 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Brasília, Brasil, 2014.

DEMO, P. **Pesquisa e Construção do Conhecimento** -

Metodologia científica no caminho de Habermas. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1994.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. São Paulo, 1980.

LIBÂNEO, J. C.. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099**, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências.

MINAYO, M.C. de S. **Fase de trabalho de campo**. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/ Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1992.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. In: GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. 6ed. São Paulo, Cortez, 2012. Cap. 5, p. 125-154.

SACRISTÁN, J. G. **Aproximação ao Conceito de Currículo**. São Paulo, Artmed, [199?]. p. 13-53.

SÃO LUÍS, P. M. de. **Plano Municipal de Educação de São Luís/ 2015-2024**. São Luís, 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, I. P. da. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, I. P. da. **Educação Básica e Educação Superior**: Projeto político pedagógico. 3º ed. SP: Papirus, 2008.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SAEB: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?¹

*Otávio Augusto de Moraes² (UEMA)
otavioaugustodemoraes@gmail.com*

*Somário de Oliveira França³ (UEMA)
somariofranca@gmail.com*

*Albiane Oliveira Gomes⁴ (UEMA)
albiane11@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Você já escutou em alguma canção a frase: “a que será que se destina”? Pois bem, a mesma é bem conhecida por constar na canção “Cajuína” de Caetano Veloso. Diante da melodia e profundidade da frase “*existirmos: a que será que se destina*”, trocamos a reflexão da nossa existência pela reflexão da existência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) enquanto parâmetro que avalia a qualidade da Educação Básica.

Partimos do pressuposto de que entender o sistema social que a escola está inserida e as próprias

1 Artigo apresentado a disciplina de Avaliação da Educação Básica, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) como requisito para obtenção de nota.

2 Mestrando em Educação pela UEMA.

3 Mestrando em Educação pela UEMA e professor substituto na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

4 Doutora em Educação pela UFPA e professora do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais - CECEN da UEMA.

avaliações externas é um dos requisitos que o Licenciando em Pedagogia deva adquirir ao longo de sua graduação; neste texto procuramos, como objetivo geral analisar as principais ideias dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral - UFPI/CAFS⁵ - acerca do SAEB.

A estrutura curricular do referido curso foi oficializada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado em 2011. Atualmente, o curso possui 314 alunos ativos funcionando no período vespertino e noturno. Para adequação do currículo ao tempo de integralização do curso, os alunos do período noturno possuem um período letivo a mais, ficando oito períodos para o vespertino e nove para o noturno. Espera-se que os graduandos em pedagogia, no decorrer da integralização do currículo, obtenham conhecimentos necessários para entenderem o complexo processo de ensino-aprendizagem, bem como os sistemas de avaliações internas e externas à escola. Para isso, o currículo do referido curso na área de Fundamentos Políticos-Administrativos da Educação⁶ apresenta disciplinas com ementários que abordam tal temática.

5 O que nos motivou a desenvolver a pesquisa no lócus supracitado foi à possibilidade da facilidade em executar a coleta de dados, haja vista que um dos autores atua como docente no *campus*.

6 Disciplinas que compõem a área: 1 - Legislação e Organização da Educação Básica; 2 - Gestão de Sistemas e Unidades Escolares; 3 - Organização e Coordenação do Trabalho Pedagógico; 4 - Financiamento da Educação; 5 - Fundamento da Educação de Jovens e Adultos; 6 - Políticas Públicas e Educação e 7 - Fundamentos da Gestão da Educação.

Avaliação educacional: referenciais legais

Avaliar é uma ação fundamental que fazemos em todas as nossas atividades, por exemplo: estamos avaliando rotineiramente o melhor caminho para se chegar a um determinado lugar, a melhor roupa para irmos à escola ou à universidade, o melhor preço para um objeto, entre outras coisas. Dessa maneira, tudo aquilo que fazemos pode ser avaliado e a atividade educacional é uma delas.

Entendemos a Avaliação Educacional como um sistema de informações, colhidas pela aplicação de avaliações em larga escala, que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Ela deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas.

Segundo Schulmeyer (2012) a cultura de avaliar a educação brasileira é recente. Embora se fale de avaliação desde os anos de 1960, só nos anos de 1990 que se produziu uma explosão de medidas, textos, programas e sistemas cujo foco era avaliação dos sistemas educacionais. Essas primeiras avaliações surgem em um contexto de reformas políticas nos anos de 1990 onde o governo brasileiro, em busca de adequação para os organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação,

a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial, entre outros, passa a avaliar a qualidade da educação ofertada através de aplicações de exames padronizados e em larga escala.

Como enfatiza Shiroma (2011) os governos dos anos de 1990, buscando livrar-se da crise econômica dos anos de 1980, fizeram “uma verdadeira contra revolução nas esfera social, política e ideológica”. Surgia nesse contexto, em nosso país, as raízes do neoliberalismo iniciado no governo de Fernando Collor de Mello, intensificada no governo de Fernando Henrique Cardoso e seguido pelos governos posteriores.

Esse modelo neoliberal implementou da nova ordem implicou na acumulação de capital nas mãos das corporações, na abertura sem controle do mercado nacional, sem proteção aos setores estratégicos, como o mercado de trabalho, que sofre até hoje com os sintomas da privatização e da terceirização. Enfatizamos assim a importância desse momento no Brasil para que o discurso de “qualidade da educação” fosse intensificado. Então, as avaliações educacionais surgem, com mais força, nesse contexto, como instrumento de coleta de informações para auxiliar na elaboração de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Ainda sobre o contexto histórico, realizou-se no ano de 1990 a Conferência Mundial de Educação para

Todos onde o vocábulo “equidade” aparece dominando definitivamente os discursos. Podemos perceber assim que “qualidade” e “equidade” estão intrinsecamente unidas, sendo duas dimensões de um único conceito. O direito as duas deve ser garantido pelo Estado brasileiro para todos que fazem parte desse país. Assim diz a nossa Constituição Federal de 1988, no artigo 205:

A Educação, direito de todos e dever do Estado, família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, art.205).

Percebemos que a Constituição Federal afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e que é tratada como um direito social. Contudo, não basta apenas garantir esse direito para todos, é necessário que seja garantido com a devida qualidade. Ainda na Constituição Federal foram instituídos princípios para o controle e a garantia da qualidade da educação, definindo o dever do Estado em estabelecer um Plano Nacional de Educação e articular o Sistema Nacional de Educação. Outra lei que embasa o sistema de Avaliação Educacional no país é a lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida comumente como LDBEN. Na referida lei em seu título IV, que trata da organização da

educação nacional, em seu Art. 9º, é apresentado como dever da união:

I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - Prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;[...] (BRASIL, 1996)

Na sequência das disposições legais sobre avaliação, o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela lei nº 13.005, de 2014, têm como objetivo em sua “meta 07: fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria no fluxo escolar e da aprendizagem.” (BRASIL, 2014). Observamos a importância da avaliação nesse processo de busca pela qualidade da educação brasileira tendo em vista que ela é amplamente discutida e incluída em todos os instrumentos legais que tratam sobre o nosso sistema

educacional.

Ainda sobre os referenciais legais da avaliação educacional temos um fato marcante que foi a criação do SAEB que é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Para o INEP (2016), seu objetivo é "realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado". Rodrigues (2007, p.74) nos afirma que:

O SAEB foi a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o sistema educacional nacional. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

A primeira aplicação do SAEB aconteceu em 1990 e até a edição de 2003 as provas foram aplicadas a um grupo de escolas sorteadas em caráter amostral, o que possibilitou a geração de resultados para unidades da federação, região e Brasil. Em 2005 o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação

Nacional da Educação Básica – ANEB - e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar -Anresc -, conhecida como Prova Brasil. Nos dias atuais esse sistema passou por novas mudanças descritas na Portaria de nº 271, de 22 de março de 2019.

A Pedagogia como ciência da educação e a formação do Pedagogo da UFPI/CAFS

O Curso de pedagogia foi criado no Brasil em 1939, enfocando pesquisar o ensino aprendizagem, e fomentar a pesquisa científica, porém não apresentou os resultados esperados. Utilizava mecanismos de ensino dissociados da realidade com total ausência na articulação teoria e prática. Em 1969 a resolução nº 2/69, modificou a estrutura dos cursos de Pedagogia para atenderem as demandas sociais, inserindo habilitações de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, que se adequam ao desenvolvimento do país pautado na modernização industrial. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

O conceito de Pedagogia como Ciência da Educação foi a união da Pedagogia à práxis social, estudando a ação educativa, dos modos de como se ensina e aprende. A concepção emergente para a formação de professores orienta o docente a refletir sobre sua ação prática à luz da teoria, abrangendo não só o que fazer, mas o como fazer e o motivo da própria ação, ligando-se, portanto, teoria e prática a ação. "Trata-se, pois, da ciência da educação

que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 61).

A Pedagogia é uma análise sistemática das finalidades educativas, das condições de existência e funcionamento em sua totalidade, tomando como eixo central o ensino escolar. A sua relação direta com a prática educativa compõe o objetivo de sua reflexão e análise, porém Charlot (2009) reverbera a necessidade de unir primeiramente as duas teorias, a do pesquisador e a do professor, haja vista que ressoa o afastamento entre os pensadores e práticos da educação, deste modo seria possível sair do “teorismo” rumo à prática. Quando há possibilidade de unificar ciência pedagógica a realidade, alinhando-se ideologicamente ao meio, efetiva-se a emancipação crítica, baseado no conceito de liberdade e solidariedade, pois a práxis educativa desponta como seu objeto de estudo, interligando intencionalidade e prática docente.

A pedagogia assim assumida permite vislumbrar a construção de *passarelas* articuladoras entre as teorias educacionais e as práticas educativas. Nesta perspectiva, a Pedagogia, revela-se como uma ação social de transformação e orientação da práxis educativa da sociedade, onde desvela as finalidades políticos/sociais presentes no interior da práxis e reorienta ações emancipatórias para sua transformação. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.64).

Abordamos acima a concepção de Pedagogia como Ciência da Educação, e a defendemos aqui por acreditarmos que esta tem caráter científico e objeto de estudo definido, a prática educativa, embora a acepção receba algumas críticas. Para Soares (2016) e outros estudiosos a Pedagogia não tinha objeto, e nem perfil formativo coeso, pois, ora formava profissionais à docência, os licenciados, ora técnico em educação, os bacharéis fragmentando a formação no chamado “esquema 3+1”. Assim, o currículo dissociava o conteúdo da Ciência Pedagógica do conhecimento da Didática, justamente porque a primeira estuda as dimensões técnicas, político-social e cultural da transmissão da educação, enquanto a segunda se ocupa do conhecimento sistemático, dos métodos e técnicas para o ensino-aprendizagem. “O processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente a dimensão humana, técnicas e político-social”. (CANDAU, 2012, p.14)

A Pedagogia como ciência, abrange as dimensões da didática na prática, traz benefícios a educação quando entendida desta forma, porém, tem sofrido alterações epistemológicas advindas de reformulações legislativas que refletem no seu objeto de estudo, depreciando o protagonismo dos pedagogos. Reduzindo-os a técnicos de ensino, porque a formação docente passou a ser utilizada ao treinamento de habilidades para melhor

repassar conteúdos previamente selecionados, sem intencionalidade teórica. Essa perspectiva altera o caráter científico do curso, sua identidade, além de afastá-lo dos ideais transformadores.

As modificações epistemológicas da Pedagogia advêm da disputa de poder pelo conhecimento, ou melhor, pelo domínio da prática pedagógica, visto que a concepção libertadora acarreta riscos a hegemonia de minorias detentoras do poder econômico, por isso utilizam a educação como fonte reprodutora do *status quo*. Assim, a ciência pedagógica perde espaço, reduzindo a Pedagogia como mecanismo de controle.

Entender a Pedagogia como Ciência é proporcionar ao Pedagogo o questionamento do que ensinar e qual o sentido de ensinar. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1996, p. 17). Um educador não pode se esquivar dessa reflexão crítica, pois sua profissão lida diretamente com o conhecimento, com a reprodução cultural e os meios de dominação social. Através de tal compreensão, segundo Freire (1996), o docente, formador de professores tem a responsabilidade de auxiliar o aprendiz de professor a pensar criticamente, sendo um trabalho feito em comunhão entre ambos. Portanto, a Pedagogia como ciência, possibilitará a transformação do meio cultural, melhorando as desigualdades sociais, pois o docente universitário bem como o futuro professor precisa ser

capaz de olharem criticamente as ações cotidianas.

É nesse contexto que o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CAFS foi iniciado, com uma proposta de formação de licenciados para atuação na docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e suas modalidades, bem como em espaços não formais de educação como empresas, hospitais e gestão de sistemas e unidades escolares. Então, diferentemente do contexto de criação do curso de pedagogia mencionado anteriormente, o surgimento na UFPI/CAFS se deu na perspectiva de formação crítica-reflexiva dos graduandos.

A pedagogia é encarada e defendida como uma ciência e seus agentes como cientistas da Educação. O *Campus* Amílcar Ferreira Sobral é o mais recente entre aqueles da UFPI. Foi criado em 2009, pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o qual instituiu o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O Projeto Político do Curso de Pedagogia da UFPI/CAFS estabelece que o período de integralização do curso é de no mínimo 4 anos. Tem carga horária total 3.240h, destas 2.685h são destinadas às disciplinas de formação obrigatória, e 120h de disciplinas optativas. À área de Fundamentos Políticos Administrativos é destinada uma carga horária de 360h distribuída em seis disciplinas Obrigatórias, e 60h de disciplinas optativas totalizando 420h.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB:

concepções dos graduandos em pedagogia da UFPI/CAFS

O objetivo geral do texto é analisar as principais ideias dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CAFS acerca do SAEB. Para isso, realizamos um estudo de caso na UFPI/CAFS. A investigação é de abordagem qualitativa e contou com instrumentos de coleta de dados o questionário e os próprios documentos institucionais que normatizam o curso. O questionário foi respondido por dez alunos do referido curso, escolhidos aleatoriamente entre os discentes matriculados no sétimo e oitavo período que somados formam um total de 54 alunos regulares, os discentes já passaram por todas as disciplinas da área temática de Fundamentos Políticos-Administrativos da Educação. Todos os sujeitos participaram livremente da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento, dessa forma contemplamos o caráter ético da investigação e respeitamos as normas institucionais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

O questionário continha 05 perguntas, sendo a primeira: "1- O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB tem sido amplamente debatido nas pesquisas nacionais. Para você, no que consiste o SAEB?" Ao responderem a primeira questão, os participantes demonstram que já tinham conhecimentos prévios sobre o SAEB e a maioria a define, com suas palavras, como

um sistema criado para avaliar a qualidade da educação básica do País.

PARTICIPANTE 03: São avaliações voltadas para a rede municipal e servem para avaliar a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

PARTICIPANTE 05: Para mim o SAEB é sistema de avaliação, em que avalia o desempenho dos alunos na Educação Básica.

PARTICIPANTE 10: É uma prova realizada com os alunos do ensino fundamental para saber quais os conhecimentos mesmos têm sobre matemática e português e para avaliar a educação deste ensino, se está sendo satisfatório, se precisa e onde melhorar.

Os entrevistados demonstraram que compreendem o SAEB como uma política externa de avaliação da educação e que possuem alguns conhecimentos sobre o sistema. Nas respostas dos demais participantes da pesquisa a compreensão fica um pouco menos evidente na medida em que apresentam como resposta características isoladas do SAEB.

Conforme portaria Nº 366, de 29 de abril de 2019 que estabelece as diretrizes para a realização do SAEB de 2019 nos diz em seu Art. 2º que "O SAEB é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo INEP desde os anos 1990". Espera-se que os conhecimentos sobre tal sistema sejam trabalhados na área de Fundamentos Políticos-Administrativos da

Educação, nas disciplinas que compõem esse eixo de conhecimento, pois suas ementas contêm conteúdo que abordam, quando não diretamente, mas indiretamente os processos de avaliação educacional.

Freitas (2007) nos apresenta diversos documentos legais construídos desde 1987 que tratam da avaliação do rendimento de aluno e da escola, os mais comuns são a LDBEN 9394/96, a lei N° 13.005/2014 que cria o PNE e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todos esses documentos dão subsídios para os licenciandos entenderem esse movimento de avaliação educacional.

Na segunda questão, "Na sua concepção, existe uma relação entre o SAEB e o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de cada escola? Quais?", todos os participantes responderam que têm relação entre o SAEB e o IDEB, porém a explicação, em geral, foi a de que o SAEB é um dos fatores que influenciam o resultado do IDEB. Alguns participantes trouxeram respostas menos específicas, o que podemos analisar que estabelecer uma relação exige do indivíduo níveis de complexidade diferente do domínio cognitivo. Dessa forma, espera-se que os discentes conheçam e compreendam o SAEB e o IDEB para poderem estabelecer tal relação. Ter acesso às informações necessárias sobre a temática abordada. não seria suficiente para afirmar que o curso tem cumprido uma de suas tarefas que é preparar o profissional pedagogo para atuar na área da gestão educacional.

Podemos perceber que, em geral, a percepção dos estudantes está de acordo com o que o INEP propõe para a prova. Na página oficial do INEP é apresentado que o IDEB é calculado tendo como fontes o Censo Escolar e os resultados das avaliações do SAEB. Os indicadores de qualidade compõem o conceito de qualidade para o Ministério da Educação (MEC), e o indicador que tem maior impacto é o que trata dos resultados de desempenho dos alunos em diferentes exames e níveis educacionais. Gonçalves (2011, p. 19) coloca mais um ponto de crítica: “Se a avaliação de resultados tem sido o parâmetro utilizado para os ‘ranqueamentos’ nacionais e internacionais que colocam o Brasil em posição indesejável, há uma evidência de que a aprendizagem e todos os elementos que a constituem merecem ser analisados e, profundamente, reformulados”.

A terceira questão, “como o SAEB pode contribuir com o cenário educacional brasileiro?”, está em consonância com os objetivos proposto para o SAEB. Deste modo as respostas dos participantes deveriam estar no sentido de diagnóstico da situação da educação a nível de rede municipal ou estadual e a construção de políticas públicas educacionais. Contudo apenas dois participantes relacionaram diretamente o SAEB a elaboração de políticas públicas voltadas à educação, sendo que dois fizeram uma relação indireta entre o resultado do SAEB nortear a formação continuada dos professores ou o planejamento em nível de rede de ensino.

Os outros seis participantes apontaram uma importância do SAEB a nível escolar, voltada ao diagnóstico da qualidade de educação, relatando que os resultados da escola são voltados a atuação da gestão escolar e dos professores. Nenhum dos participantes relatou a relação do SAEB com o contexto socioeconômico, estrutural ou cultural, assim como não relataram o “intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa”.

Acerca da pergunta “Quais ações o Estado toma com os dados das avaliações do SAEB?” os discentes poderiam relacionar com as respostas da questão anterior e repensar em ações institucionais, em que o estado toma os resultados para realizar as políticas públicas. Contudo se havíamos ficado em dúvida se os participantes não conseguiam relacionar o SAEB as políticas públicas, ou se, simplesmente, preferiram focar as resposta no âmbito escolar, agora podemos ter uma ideia mais clara das percepções dos alunos de pedagogia frente ao SAEB.

Nesta questão podemos destacar as respostas dos participantes:

PARTICIPANTE 01: Desconheço.

PARTICIPANTE 04: Não sei.

PARTICIPANTE 07: Os dados da SAEB são utilizados para medir o nível do IDEB, fora isso não tenho conhecimento do que é feito.

Podemos constatar que há uma falta de conhecimento das ações que são geradas a partir do

SAEB no trecho acima, bem como nas respostas dos participantes 02, 03, 06 e 10 que apresentam respostas genéricas dizendo que com os resultados o governo procura melhorar os pontos negativos. Sem a clareza dos objetivos do SAEB e das políticas que são realizadas com os resultados, o futuro pedagogo não perceberá a importância desta avaliação para a gestão educacional. Nesta questão há destaque para as respostas dos participantes 08 e 09 que, apesar de não ter citado nenhuma ação realizada com os resultados do SAEB, compreendem que os resultados são tomados como base para a elaboração de políticas públicas voltadas à educação.

Para a discussão das políticas públicas realizadas com os resultados obtidos pelo SAEB iremos ter como norte o capítulo 7, da tese de Gonçalves (2007, p. 190), intitulado "Pesquisa de Políticas Públicas implementadas com base nos resultados do SAEB". Gonçalves (2007) relata que a falta de conhecimento sobre os desdobramentos do SAEB são uma incógnita até mesmo para gestores regionais e estaduais de educação, pois realiza o relato da dificuldade de se obter esses dados. Desta forma não podemos culpabilizar os alunos de pedagogia, nem os professores do curso, pois os próprios Estados e a União possuem dificuldade para responder tal questão. Desta maneira temos um primeiro aspecto relevante a discussão que é a articulação dos resultados com as políticas públicas e também um segundo aspecto que trata da

transparência das políticas educacionais implantadas.

Sobre as tomadas de decisões de políticas educacionais, Gonçalves (2007, p. 197) diz que:

Conclui-se que os subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção que o SAEB oferece, não conseguem estimular os formuladores de políticas dos estados e do próprio MEC a proporem políticas. Esse episódio pode ser decorrente, em parte, pelo fato de os dados fornecidos estarem desconectados do público alvo.

[...] Afinal, a pesquisa do SAEB é realizada de forma muito sofisticada, mas seus resultados, quando saem, acabam ficando engavetados em gabinetes, porque educadores que são os principais interessados, não se identificam nessa pesquisa. (GONÇALVES, 2007, P.197)

Gonçalves (2007) aponta também sobre a falta de transparência e acesso aos dados, pois de um lado há relato de escolas que não conseguem ter acesso aos resultados, de outro há relatos de relatórios demasiadamente técnicos que não repercutem nos agentes formuladores de políticas públicas. Desse modo podemos concluir, nesta questão, que alunos, professores, gestores e os órgãos estaduais e federais de educação possuem dificuldades na relação entre os resultados do SAEB com as políticas públicas educacionais implantadas, ou seja, o objetivo de utilizar os resultados para a construção das políticas educacionais não está sendo alcançado.

A última questão foi: "Na sua concepção existe

uma relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o SAEB? Se sim, qual seria essa relação?”. Nesta questão apenas um dos participantes não respondeu e todos os outros conseguiram expressar uma relação entre a BNCC e o SAEB. O MEC aponta que os parâmetros de avaliação adotados pelo SAEB estão em reformulação, para acompanhar as mudanças trazidas pela BNCC, ou seja, todos os critérios de avaliação contidas no SAEB irão passar por alterações acompanhar as mudanças na educação infantil e do ensino fundamental, homologada em dezembro de 2017, e também no ensino médio que foi homologada em 2018.

CONCLUSÃO

Ao tratarmos das concepções dos discentes do curso de Pedagogia da UFPI/CAFS, acerca do SAEB não é nossa intenção ressaltar os logros ou “fracassos” da instituição e dos alunos participantes da pesquisa, mas apenas olhar para dentro dos nossos processos educacionais e refletir sobre eles em uma perspectiva como quem a estivesse olhando de fora.

Pois bem, a que será que se destina o SAEB? É importante destacar que a existência de tal sistema não é posta em julgamento e tão pouco pergunta central desse trabalho, até porque ela é facilmente encontrada nos textos do INEP, MEC, entre outros. Ao levantarmos tal pergunta objetivamos abordar o sistema como sendo

fulcral em todo o processo educacional no Brasil e, por esse e outros motivos, o mesmo é abordado no ementário das disciplinas do curso de pedagogia da UFPI/CAFS e de outras instituições de Ensino Superior.

Dessa forma, chegamos às respostas que procurávamos e nos mostraram que os discentes do curso compreendem o SAEB, mesmo que as vezes a forma de explicação dos mesmos não contemple toda a abrangência da temática. Em sua maioria, suas respostas estão em consonância com o que é posto na literatura acadêmica sobre a temática em questão. As abordagens feitas nas disciplinas da área de Fundamentos Político-Administrativos da Educação proporcionaram elementos que fizeram com que os acadêmicos apresentassem suas concepções, mas também sabemos que a própria vivência dos mesmos nas instituições de educação básica fizeram essa aproximação com o SAEB, principalmente nesse ano de 2019 onde as avaliações estão sendo aplicadas em todos os municípios da federação.

Espera-se que esse texto contribua com a sociedade e, em específico, para a instituição *lócus* da pesquisa e seus participantes, pois, para esses, os resultados possuem um significado mais profundo servindo de elemento de reflexão.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 23 de setembro de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2014, 26.

CANAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. ed. 33. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 13-24.

CHARLOT, B. Educação e globalização: Uma tentativa de colocar em ordem no debate. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, M. A. S; LIBANEO, J. C.; PIMENTA, Selma G. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco**. Belo Horizonte. N. 17, 2011. p. 55-78.

FREIRE, P. A teoria da ação antidialógica. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 141-156.

FREITAS, D. N. T. **Avaliação da Educação Básica no Brasil**: dimensões normativas, pedagógicas e educativas. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GONÇALVES, Y. P. Qualidade oficial... Indicadores do MEC. *In*:

COIMBRA, C. L. *et. al.* (org.) **Qualidade em educação**. 1ed. Curitiba: CRV, 2011. p. 11-22.

INEP. **SAEB**. [2019]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 15 out. 2019.

RODRIGUES, M. M. M. **Avaliação educacional sistêmica na perspectiva dos testes de desempenho e de seus resultados: estudo do SAEB. 2007**, 275 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SCHULMEYER, M. A. **Avaliação e Educação Básica**. In: CUNHA, C. D.; SOUSA, J. V. D.; SILVA, M. A. D. **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Livro, v. 1, 2012. Cap. 2, p. 360.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOARES, M. S. **Estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI: Tessituras da relação teoria e prática na formação de professores**. Rio de Janeiro, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político-Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral- UFPI**. Floriano - Piauí, 2011.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES DO PIBID/CAPES EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS–MA.

*Mércia Maria Fonseca França (UEMA)
merciamfonsecaf@gmail.com*

*Nadja Fonseca da Silva (UEMA)
nadjamalu@gmail.com*

INTRODUÇÃO

O conceito de qualidade é dinâmico, polissêmico e recebe influências de novas ideias que vão surgindo ao longo do tempo. No que se refere à qualidade da educação não poderia ser diferente e segundo a UNESCO (2001) a educação de qualidade deve proporcionar aos sujeitos envolvidos no processo a participação ativa, para tornarem-se cidadãos do mundo. Daí a importância da formação de professores tanto inicial quanto continuada, ser de qualidade no sentido de contribuir no desenvolvimento crítico, científico e social do estudante.

No Brasil, a formação de professores muitas vezes

desconsidera a questão didático-pedagógica e científica relativa à prática docente, gerando a clássica dicotomia entre a teoria e a prática. Nos moldes desta formação, encontram-se professores que utilizam maciçamente abordagens mecânicas de reprodução e transmissão de conhecimentos, desconsiderando a perspectiva histórico-crítica e cultural da práxis educativa.

Segundo Matos (2010), a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada deve dar oportunidades para que os professores desenvolvam conhecimentos, saberes, linguagens, valores, habilidades e atitudes para o exercício da docência. Logo, o professor não deve apenas dominar o conteúdo a ser ensinado, mas também superar as dificuldades encontradas em sala de aula na elaboração e transmissão dos conteúdos científicos, assumindo o ensino como mediação pedagógica, tendo como fim a formação de cidadãos conscientes. (GIL-PÉREZ; CARVALHO, 2000; LIBÂNEO, 2000; MALDANER, 2000).

No que se refere ao ensino de Ciências, faz-se necessário domínio de conhecimentos, estratégias, metodologias e intervenções educacionais diversificadas que na prática deverão ter como finalidade a facilitação na compreensão do que está sendo ensinado, visando a aprendizagem significativa e não apenas a reprodução de conteúdos de forma mecânica e estática.

Desta forma, deve-se destacar a importância dos professores terem consciência da necessidade de

possuírem uma formação tanto inicial quanto continuada de qualidade para desempenharem sua função de forma competente, dinâmica e responsável na sala de aula, tendo em vista que a sua atuação docente gera impactos tanto positivos quanto negativos na vida de seus alunos. Assim sendo, questiona-se: O que seria uma atuação docente de qualidade de fato?

Metodologia

A pesquisa se vincula ao PIBID/CAPES do curso de Pedagogia da UEMA, realizada em uma escola da rede pública de ensino de São Luís - MA. A escola possui 752 alunos, sendo 436 alunos matriculados no turno matutino. O corpo docente é formado por 13 professores, e dentre eles, 08 ministram ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, 2 gestoras e 1 coordenadora pedagógica.

No que se refere a abordagem da pesquisa qualitativa, Minayo (1994) destaca que o interesse do pesquisador não está focalizado em quantificar uma ocorrência ou quantas vezes uma variável aparece, mas sim na qualidade em que elas se apresentam.

Utilizamos como procedimento para coleta de informações, a análise de documentos uma vez que “podem corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2005, p. 112), bem como a técnica de observação, que nos coloca dentro do contexto estudado para compreender a complexidade, gerando *insights* para uma interlocução mais competente” (ZANELLI, 2002).

Ressaltamos que o projeto de pesquisa se iniciou no 2º. semestre/2018 e terminará em dezembro de 2019, motivo pelo qual apresentamos dados parciais da pesquisa em andamento.

A concepção de qualidade da educação

Qualidade é um valor que todos conhecem, todos opinam e por isso pode-se dizer que as diversas camadas da sociedade, possuem a sua concepção do que seria qualidade a partir de suas necessidades, experiências e expectativas, diferenciando-se individualmente de forma acentuada de acordo com o contexto que se encontram. (LONGO, 1996).

Desde 1932, as discussões acerca da qualidade do ensino têm como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Elaborado a partir de diferentes ideologias, de diferentes intelectuais que se uniram para escrever este manifesto rompendo com velhos paradigmas e buscando algo novo para educação. O Manifesto defendia a ideia de uma escola única, que se baseava em uma educação comum e de qualidade para todos os brasileiros, sem discriminação de classe ou gênero, com igualdade de oportunidades.

Segundo o INEP (2007), as relações sociais ocorrem no cotidiano a todo momento e a educação é responsável pela constituição, transformação e manutenção dessas relações:

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. (INEP, 2007, p.7)

Dessa forma, a análise da qualidade da educação deve acontecer em uma perspectiva polissêmica, pois há diversos significados e é um conceito histórico, que se altera conforme as demandas e exigências da sociedade de acordo com seu contexto e embora assuma um papel de âmbito social, a qualidade da Educação Básica não pode estar limitada somente ao rendimento escolar, pois de acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 13):

A melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica.

Sendo assim, percebe-se que existem diversos fatores que irão refletir na qualidade da educação e que juntos poderão compor o cenário que a maioria da população deseja que a educação brasileira alcance. Segundo Demo (1995) educação e qualidade deveriam ser complementares, já que não é possível alcançar

qualidade se não houver educação para isso, assim como não há educação se ela não tiver como finalidade a formação do sujeito histórico, crítico e criativo.

Nesse sentido, busca-se a qualidade na educação a partir de uma gestão pública eficiente tendo em vista o fato de que recursos bem geridos, oferecem benefícios para toda população (ARAUJO, 2004). Assim como, quando uma criança possui uma boa educação, respaldada em professores qualificados e uma escola estruturada atendendo às suas necessidades, tende a gerar benefícios para o país contribuindo na vinculação entre educação e realidade social, exigindo dos cidadãos que suas escolhas lhes ofereçam oportunidades de crescimento socioeconômico. (MASSAFERA, 2008).

No que se refere à necessidade de escolha de um padrão único de qualidade, Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam que o padrão não é tão essencial quanto a necessidade de se estabelecer uma definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados para a melhoria do processo educativo.

Portanto, os autores destacam elementos que devem compor a qualidade do ensino no que se refere ao espaço escolar. O primeiro deles diz respeito as condições de oferta do ensino, no qual a garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade para realização de atividades de ensino são primordiais ao desempenho; o segundo refere-se à gestão da escola, que deve tratar do planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; o terceiro está

relacionado à formação dos professores e sua atuação docente, que diz respeito às ações que irão contribuir no desenvolvimento do seu trabalho provendo o melhor desempenho dos alunos; e o quarto elemento trata-se das condições de acesso, permanência e desempenho escolar dos alunos que irão proporcionar maior motivação por parte dos alunos motivados, para que se tornem cidadãos preparados intelectual e emocionalmente, autônomos capazes desenvolver-se de forma saudável e eficaz individual e coletivamente.

Referindo-se ao professor, ele precisa sentir-se motivado à ensinar e isso implica identificar-se como professor, possuir necessidade de estar sempre em constante aprendizagem, possuir domínio técnico-pedagógico e entre outros. A qualidade de ensino segundo Gadotti (2009), depende muito da qualidade do professor.

Tardif e Lessard (2005) nos explicam que a profissão de professor não pode ser vista como uma ocupação qualquer, pelo contrário, os professores da Educação Básica possuem extrema importância na formação das sociedades que influenciam nas transformações.

Para Tedesco (2010), as demandas da sociedade intencionalizam uma escola justa, assim como se previa o Manifesta dos Pioneiros em 1932 e para se chegar a esta escola justa é necessário que os professores assumam o compromisso e estejam preparados independente dos desafios que estiverem por vir.

Mas o que seria essa escola justa?

Na perspectiva de Gatti(2013), é aquela escola que inclui, lidando com as heterogeneidades e qualificando eficazmente as novas gerações. Ou seja, nessa escola os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos.

Então, como o professor deve ser? Um profissional preparado para exercer sua prática de forma generalizada respeitando o contexto do aluno.

A escola tem como papel principal favorecer a aprendizagem de crianças e jovens tanto no que diz respeito aos conhecimentos teóricos quanto sociais, dessa forma o desenvolvimento de ações pedagógicas irão auxiliar nesse processo, daí a necessidade dos professores terem uma boa qualificação profissional. Nesse sentido, Gatti(2007) considera que

Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia.

Atuação docente no ensino de Ciências

Atualmente, em uma sociedade cada vez mais complexa, mutável e instantânea no que diz respeito às formas de aprender, comunicar, divertir, ensinar, produzir e organizar, o docente busca desempenhar o papel de

mediador entre o que está sendo ensinado e o aluno, propiciando uma aprendizagem integradora (Pimenta, 2005).

No entanto, problematizamos se de fato a formação em que os professores têm acesso contribuem qualitativamente para que ocorra a mediação do conhecimento entre professor e os estudantes, de modo a contribuir com a formação humana, ética, autônoma, crítica e emancipatória. Adorno (1995, p. 172) adverte sobre a concepção de emancipação

[...] no lugar da emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia. Por isso, a preocupação que se apresenta não está restrita a emancipação do educando, mas também à formação do educador, enquanto são ambos sujeitos do processo ensino- aprendizagem numa proposta de desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

Ao analisarmos as diversas habilidades e saberes necessários à formação do professor, compreendemos que não basta dominar as teorias, é imprescindível que ele tenha a capacidade de lidar com situações práticas. Nesse sentido, Altet (2001) define o professor como um profissional que deve possuir competências que se

baseiam tanto em conhecimentos teóricos, aqueles a serem ensinados, quanto práticos.

No que se refere às necessidades formativas do professor de Ciências, Gil-Pérez e Carvalho (2000) destacam o rompimento com as visões simplistas sobre o ensino de Ciências, o conhecimento e questionamento das concepções espontâneas dos docentes, o conhecimento da matéria a ser ensinada, os conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem em Ciências, o saber preparar atividades que gerem aprendizagem efetiva, o saber orientar o trabalho dos alunos, o saber analisar criticamente o ensino tradicional, o saber associar docência e pesquisa e o saber avaliar.

Não basta refletir sobre as relações saber e fazer, é preciso pensar no professor de Ciências gerador de conhecimento científico, o uso das tecnologias educacionais e as estratégias didáticas inovadoras e criativas, tendo em vista que muitas vezes não tiveram presentes na sua formação inicial, mas que são extremamente necessários nas atuais salas de aula. O ato de ensinar segundo Damis (2006), incluem diversos elementos: o professor, o aluno, os conhecimentos, os procedimentos, os recursos e tecnologias utilizadas.

Como aponta Driver (1999, p.9), não existem receitas para conduzir o aluno à aprendizagem, mas existem aspectos de mediação entre o aluno e a aprendizagem, para que estes alunos adotem formas científicas de conhecer. A autora considera que o ensino é

também um processo de aprendizagem para o professor, pois aprender Ciências requer que os alunos construam novos conhecimentos e que o professor faça a mediação e articulação entre o cotidiano dos alunos e a Ciência, de forma que aprendam o conhecimento para a vida.

CONCLUSÃO

A partir das observações realizadas nas salas de aula de uma escola pública municipal de São Luís – MA, percebeu-se que existem diversos fatores que irão interferir na qualidade da educação e na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Dentre os diversos fatores, foi destacado a questão da qualidade da formação dos professores no ensino de Ciências para a formação de estudantes críticos e criativos.

Além disso, compreendemos a necessidade da escola garantir a infraestrutura com espaços educativos, clube de ciências, laboratórios, biblioteca básica etc de modo a atender as necessidades dos estudantes e professores. Caso contrário, isso pode comprometer a formação dos estudantes que buscam responder às suas demandas e as demandas da sociedade, na perspectiva cidadã, crítica e emancipatória.

No que diz respeito ao professor, ele precisa estar motivado e identificar-se como profissional responsável por tornar a aprendizagem dinâmica, atrativa e significativa ao estudante. Para isso, sua atuação em

sala de aula não deve estar restrita ao que aprendeu na sua formação inicial, ele precisa estar sempre em busca de novas aprendizagens, ou seja, em formação continuada refletindo a sua prática didático-pedagógica e científica transformando-a em prol das aprendizagens dos estudantes. Como aponta Driver (1999, p.9), não existem receitas para conduzir o aluno à aprendizagem, mas existem aspectos de mediação entre o aluno e a aprendizagem, para que estes alunos adotem formas científicas de conhecer.

No que se refere às observações em sala de aula, destaca-se que a atuação do professor tem o papel de motivar os alunos, isso dependerá da forma como o professor irá construir com os estudantes novos conhecimentos. Logo, é preciso que o professor seja perspicaz ao escolher a forma de trabalhar determinado conteúdo, para não tornar o seu ensino, mera transmissão de conhecimentos, ou mera educação bancária (Freire, 2017). Ainda em relação às observações em sala de aula, percebemos que o planejamento do professor precisa está vinculado a seleção e escolha dos recursos didáticos em consonância com o ensino de Ciências. Dessa forma, Tardif e Lessard (2005) adverte que é preciso perceber que a profissão de professor não é uma ocupação qualquer. Todas as atitudes do professor em sala de aula irão repercutir na vida dos alunos, assim cabe ao professor fazer com que essa repercussão seja positiva, mas para isso é preciso qualificação profissional contínua.

O desafio posto aos professores é a superação da formação inicial de modo consciente, de modo a estar atento as mudanças e aberto à construção de novos conhecimentos com inovação e autenticidade, a partir da criação de novos procedimentos metodológicos voltados às aprendizagens significativas dos estudantes. O educador deve se colocar na posição de eterno aprendiz que busca continuamente sua autoformação (MACIEL, 2001).

Para Carvalho e Perez (2001, p.111)

Um dos resultados significativos provenientes das pesquisas em formação de professores é o que indica um dos obstáculos para o professor adotar uma atividade docente inovadora e criativa, além da já discutida falha no mínimo de conteúdo, são suas ideias, sobre ensino e aprendizagem, as ideias do senso comum.

Neste sentido, os professores precisam buscar ações inovadoras e criativas de modo a possibilitar aos estudantes a construção de novos conhecimentos nas diversas disciplinas e em especial no ensino de Ciências. É preciso que os docentes tenham domínio de conteúdo associado ao aprofundamento teórico-prático buscando a inovação na sua atuação docente, para que não permaneçam no paradigma tradicional da educação mecânica e estática.

Reiteramos que a pesquisa está em curso, mas que

já pudemos perceber a partir das pesquisas bibliográficas e ao longo das observações realizadas nas salas de aula com os professores e estudantes da escola pesquisada, que o investimento e a valorização da política de formação de professores é de suma importância para garantir um ensino de qualidade, em particular na educação em Ciências.

Outro aspecto que destacamos nas observações, é a necessidade da formação inicial dos professores ser de qualidade, para que desde a graduação este profissional tenha acesso às diversas possibilidades de construção de novos conhecimentos teórico-práticos e epistemológicos que lhes possibilitem condições para superar os desafios encontrados no cotidiano da sala de aula. Além de despertar no educador o sentimento de eterno aprendiz que busca uma formação profissional contínua. (CARVALHO e PEREZ, 2001, p.111)

Dentre os fatores que consideramos influenciar diretamente na qualidade do ensino na sala de aula da escola pesquisada, diz respeito à atuação e prática pedagógica docente. Percebemos que as aulas são desmotivadoras, estáticas e desvinculadas das problemáticas que o ensino de Ciências uma vez que deixaram de ser contextualizadas com a realidade de seus estudantes, o que gera o desinteresse por esse componente curricular.

Neste sentido, destaca-se a qualidade docente perpassa a sua atuação no sentido de criar alternativas

inovadoras tornando o ensino de Ciências dinâmico, crítico e criativo, que proporcione aos alunos conhecimento científico acerca do mundo que o cerca (DRIVER, 1999).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTET, M. **As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar**. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35

ARAÚJO, M. P. **Gestão da qualidade no serviço público: Desafio de uma nova era**. 2004

CARVALHO, A. M; GIL PEREZ, Daniel. **O saber e o saber fazer dos professores**. In: CASTRO, A. D; CARVALHO, A.M.P. (Org.). Ensinar e ensinar Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira - Thompson Learning, 2001.

DAMIS, Olga Teixeira. **Didática e Ensino: Relações e Pressupostos**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Repensando a Didática. 23ª Edição. São Paulo, Papirus, 2006.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Papirus Editora, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Caderno. CEDES vol.29 no.78 Campinas, Maio/Agosto 2009 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 26 de setembro de 2019.

DRIVER, Rosalind. **Construindo conhecimento científico na sala de aula**. Química na escola. Nº 9, maio, 1999. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc09/aluno.pdf>. Acesso em: 31/07/19

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63.ed.-Rio de Janeiro/
São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir (2009, Novembro): **A Qualidade na Educação**. Artigo apresentado durante o "VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância", São Luís.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. Ensaio: avaliação das políticas públicas na Educação, vol.21 no.79 Rio de Janeiro, abril/junho de 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200007. Acesso em: 26 de setembro de 2019.

INEP, **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedddb4?version=1.3>. Acesso em: 27 de setembro de 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

LONGO, R. M. J. Gestão da qualidade: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação. 1996.

MACIEL, M. D. **Autoformação docente: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

MATOS, M. A. G. **Formação de professores das ciências biológicas: um olhar ao discurso do docente formador.** 2010. Disponível em: <<http://www.artigonal.com>>. Acesso em: 31/07/19.

MASSAFERA, R.S.V. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da educação – FUNDEB:** a almejada qualidade no ensino público ou mero paliativo? 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y terri-tórios: modelos de articulación entre niveles de gobierno.** IPE/Unesco: Buenos Aires, 2010.

UNESCO. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). *Informe técnico.* Santiago de Chile, 2001.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas.** Estudos de Psicologia, v. 7, p. 79 - 88, 2002.

ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS À EDUCAÇÃO NO MARANHÃO

*Kezya Rebeca Ribeiro Sousa (UEMA)
kezyaribeiro@hotmail.com*

*Terezinha de Jesus da Silva Amaral (UEMA)
amaraldasilvaterezhadejesus@gmail.com*

INTRODUÇÃO

O Projeto de extensão “ALFALETRANDO ARAIOSES” do Programa Mais Extensão (2019-2021), consiste na proposição de um conjunto de ações e intervenções pedagógicas, estrategicamente sistematizadas para colaborar com o município, em especial com a Secretaria de Educação, no fortalecimento e na atualização de suas práticas alfabetizadoras. São duas grandes linhas de ação: a primeira refere-se às práticas fundamentadas que contribuirão na formação de professores alfabetizadores e a segunda são práticas extracurriculares de leitura e contações de histórias com crianças, alunas desses professores em período de férias.

A sua denominação “Alfaletando” refere-se a um processo sociocultural em curso, a proposta

de letramento social, sua contribuição cultural e pedagógica, enfatizando-se a função social da leitura e da escrita e a importância de revisitar e conhecer propostas metodológicas e métodos de alfabetização que cabem nessa abordagem, seus procedimentos e sua aplicabilidade. Para tanto, pretende-se realizar palestras, oficinas, círculos de cultura e rodas de conversa com os professores da Rede Municipal do referido município.

Um dos maiores desafios ao país é melhorar a qualidade da educação básica. Sabe-se que o Brasil é um país desigual, ocupando o 75º lugar nos indicadores de IDH, e que a região Nordeste concentra o maior número de municípios com população mais pobre, em especial no Estado do Maranhão. Das 100 cidades mais pobres do país, 20 estão concentradas em nosso Estado. O Índice de Desenvolvimento Humano do Maranhão segue em penúltimo lugar no Brasil, com 0,639, praticamente empatado com Alagoas (0,631), e atrás de todos os nossos vizinhos. Em renda, o Maranhão fica em último lugar, com índice de 0,612 (IPEA, 2014).

No Estado do Maranhão, um desses 30 municípios é Araióses. *Araióses* é um município brasileiro do estado do *Maranhão*. Possui uma população de 45.680 habitantes (Estimativa de 2016). Teve a sua Fundação em 29 de março de 1938, há cerca de 80 anos). Possui como já foi mencionado um IDH de 0,721 e está na 193ª posição entre os 217 municípios maranhenses em termos de desenvolvimento.

No que se refere à educação, analisando o IDEB de 2015, que é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), pode-se constatar que o município de Araioses está muito aquém da média nacional e muito distante da meta a ser alcançada, necessitando, para isso, um esforço extremamente concentrado em políticas públicas de revitalização da estrutura física, pedagógica e das equipes pedagógica e docente de profissionais da educação. (IDEB,2015)

O município apresenta uma média de 3,8, no último boletim do SAEB (2015) e, assim como os outros municípios com baixo IDH no Maranhão, requer atenção e concentração de esforços conjuntos e parcerias para que a educação contribua ainda mais com a elevação dos indicadores sociais. Este ano de 2018, segundo informações, a Secretaria de Educação já promoveu uma jornada pedagógica, o que foi muito proveitosa, mas não desenvolveu atividades de orientação mais específicas aos professores diretamente responsáveis pela alfabetização e pelo letramento de suas crianças, destarte as ações referentes ao PNAIC, que no atual contexto, precisam ser revistas face à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), com novas orientações às redes de ensino e às escolas.

Por isso, reitera-se a necessidade de maiores investimentos pedagógicos, priorizando-se a formação continuada de professores e a formação de leitores,

no intuito de fortalecer suas ações e imprimir uma qualidade ainda maior ao seu trabalho, incluindo-se aí, a preocupação com os professores e alunos.

É importante ressaltar também que o município de Araioses na primeira versão do Programa Mais Extensão (2016-2018) não foi contemplado com nenhum projeto voltado para a área da educação, focado na formação de professores alfabetizadores e na formação de leitores que pudesse alcançar todos os professores da rede e as crianças diagnosticadas com mais dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Desse modo, pensa-se ser extremamente necessário promover, junto à Secretaria de Educação, ações pedagógicas que promovam reflexões e intervenções que colaborem para a melhoria da qualidade da educação no município. A ideia foi discutir com os docentes o contexto político maranhense está inserida, considerando o histórico de abandono de gestores estaduais e municipais que não priorizaram a educação de forma que se obtivesse melhores resultados.

Entende-se, portanto, que é ocupando lugar tão importante quanto a pesquisa e o ensino, é que a extensão pode gerar mudanças significativas e resultados satisfatórios no âmbito destes municípios, além das constantes reelaborações e produção do conhecimento científico, tanto no processo de formação dos licenciandos envolvidos (Pedagogia e Letras) como também dos professores e crianças do município que participarão diretamente e indiretamente da execução desta grande

proposta. Além disso, participando das atividades de formação de professores alfabetizadores, aguçou-nos a curiosidade em saber como esses professores, e em que medida suas práticas pedagógicas podem contribuir para a melhoria dos indicadores de seu município, diante das muitas dificuldades apresentadas por eles, concernentes a deslocamento, falta de estrutura física e pedagógica, de materiais e recursos didáticos e de um reconhecimento político e social.

Metodologia

Para a realização do projeto em pauta, foi adotado uma metodologia de pesquisa-formação-ação bem apropriada para ações extensionistas. Segundo Pinzoh (2012), a Pesquisa-Ação permite unir pesquisa e ensino além da formação e ação de transformação. De acordo com Barbier apud Pinzoh (2012), a Pesquisa-Ação, como tantos outros formatos de cunho qualitativo, vincula-se a uma ação deliberada de transformação da realidade e possui um duplo objetivo: transformar a realidade e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos relativos a essas transformações.

Um ponto importante a considerar é que toda a equipe de e alunos extensionistas e voluntários já cursaram as disciplinas do Curso de Pedagogia que fundamentam o trabalho proposto e que a maioria de alunos e alunas envolvidas nesta proposta de intervenção pedagógica já passou ou está passando por experiências

nesta área de leitura, alfabetização nessa perspectiva que se pretende focar.

Nesta primeira etapa do projeto, realizada entre o final do mês de julho e o início do mês de agosto, a equipe do projeto, pode realizar todas as etapas previstas, apesar das dificuldades enfrentadas, referentes a contatos, comunicação, estrutura e logística para que o projeto aconteça a contento. Vale a pena registrar o esforço incomum entre todos os participantes a fim de que o objetivo de contribuir com o município fosse garantido.

Assim, pudemos registrar que:

- Foram realizadas, com toda a equipe do projeto (4 extensionista conforme edital, 10 estudantes e 6 profissionais, ex-alunos voluntários), pesquisas e estudos diagnósticos sobre a realidade política, social, econômica, cultural e educacional do município de Araiões - MA; ou seja, 100% da equipe preparada para a Primeira etapa do projeto, com bastante antecedência;
- Foram feitos estudos teórico-metodológicos sistemáticos sobre os temas referenciados nesta proposta: formação de professores, infância, leitura, Literatura Infantil Letramento e alfabetização, utilizando-se de autores que são expoentes em cada área, em que a equipe foi dividida por subgrupos temáticos, para trabalhar a ideia da alfabetização temática;

- Os gestores e educadores da Rede municipal de ensino foram sensibilizados pela coordenação do Projeto sobre a importância do desenvolvimento do referido projeto de extensão, apesar das dificuldades referentes à comunicação;
- Foram realizadas as ações de palestras formativas sobre a temática do projeto com gestores e coordenadores pedagógicos nos processos iniciais de sua implementação; oficinas pedagógicas, debates, avaliações e elaboração de recursos para a alfabetização com cerca de 200 professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, Anos iniciais.

Fundamentos para a formação de professores ALFABETIZADORES: uma construção permanente frente ao desafio das classes multisseriadas.

Tendo em vista a realização das atividades do projeto, conforme previsto em seus planos de trabalho, a nossa intenção se faz presente nas reflexões e debates tendo-se como ponto de partida o material elaborado sobre alfabetização e letramento, de forma contextualizada, fundamentada no que há de mais atual sobre esse tema, a partir das pesquisas e experiências de autoras como Ferreiro, Teberosky, Soares, dentre outros.

O propósito é trabalhar de forma fundamentada na concepção de leitura com uma perspectiva crítica, a leitura de mundo. (KATO,1999; KRAMER,1991; LAJOLO,1993; FREIRE, 1994). Por outro lado, a equipe também estará fundamentada em autores que versam sobre formação inicial e continuada de professores, numa perspectiva crítica e interdisciplinar. (DEMO, 2001; FAZENDA, 1993, 2003; GADOTTI, 2004; KARLING, 1991; SANTOMÉ, 1998; MORAIS, 1998; THURLER, 2001).

No que se refere à formação dos professores propriamente dita, após planejamento junto à Secretaria de Educação, somando-se as orientações da coordenação do projeto, as palestras, exposições e oficinas se concentrarão em temáticas de interesse e necessidade dos participantes com destaque à temática do letramento, métodos globais, método Paulo Freire, níveis alfabéticos, consciência fonológica, baseados na socio construção de conhecimentos, a aquisição de habilidades na perspectiva conscientizadora da educação para o pleno exercício de sua cidadania, promovendo leituras mais elaboradas e da escrita, não apenas como decodificação de códigos, mas como um letramento na perspectiva sociocultural. (SOARES:1999; FREIRE, 1994).

A abordagem da alfabetização na perspectiva do Letramento tem seus fundamentos teóricos nas pesquisas de Ferreiro & Teberosky (2013) sobre o ingresso na escrita e nas culturas do escrito, dada a diversidade sociolinguística o desenvolvimento da escrita

e a consciência fonológica. Trata-se da Psicogênese da Língua Escrita, da ressignificação social do ler e escrever e suas funções no âmbito da promoção da cidadania, na construção de diálogos com o mundo. (FERREIRO, 2013; FERREIRO E TEBEROSKY, 1985; FREIRE 1997).

A programação de palestras e oficinas será executada em grupos onde os professores reforçarão seus conhecimentos metodológicos sobre as fases dos métodos em questão, sua aplicabilidade e que recursos poderão ser utilizados nessas práticas, tendo-se como princípio metodológico o diálogo na perspectiva freiriana. (FREIRE, 1987). Quanto à realização de oficinas de leitura e contações de histórias envolvendo diretamente as crianças, a equipe irá observar fundamentação teórica específica, e não somente “técnicas de contação” isoladas de estudos mais aprofundados. A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar as atividades de contação, serão priorizadas mediações que levem em conta as diversas experiências e a realidade dos professores e das crianças, mesmo trabalhando no plano do imaginário. (RODRIGUES, 2005; ABRAMOVICH, 1997; COELHO,1984; COELHO 2001).

A ideia é trabalhar de forma fundamentada a literatura infantil e mostrar como ela pode, também, ser utilizada como uma estratégia importante na alfabetização das crianças, embora se tenha a consciência de que este não é seu principal objetivo enquanto construção literária.

É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece (VILLARDI, 1997; MIGUEZ, 2000; MACIEL, 2010; BETTELHEIM, 2000).

Com o surgimento da preocupação com a situação das classes multisseriadas, muito evidente e expressivo entre os professores deste município, nossa pesquisa-ação também adota um direcionamento para leituras de pesquisas voltadas para as classes multisseriadas, como uma realidade ainda bem presente no nordeste brasileiro, no Estado do Maranhão, nos municípios com menor IDH e, em especial, no município de Araisos onde o projeto de extensão em pauta está acontecendo. Para fortalecer esses estudos, fundamentamos nossos estudos em autores que nos ajudam a fazer uma reflexão sobre essa problemática, tais como SILVA & OLIVEIRA (2012); HAGE (2005; 2010), MOURA & SANTOS (2010; 2011),

Classes com ensino multisseriado, ainda estão presentes nas práticas pedagógicas de algumas escolas. São marcadas pela diversidade, ao agregar estudantes em diferentes ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados. "Tratada nas últimas décadas como uma anomalia do sistema, uma praga que deveria ser exterminada para dar lugar às classes seriadas." (MOURA & SANTOS, 2011, p. 70)

Hage (2005, p. 57) sobre as Escolas Multisseriadas, afirma que:

São espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças

de séries, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo da multisserie, articulada a particularidades indenitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais etc.; são elementos imprescindíveis na composição das políticas e práticas educativas. (HAGE, 2005, p. 57).

A diferença da multisseriação está na forma como o docente trabalha, pois, ao invés de desenvolver o ensino para alunos de uma única turma, ele desenvolve com alunos de várias turmas em um mesmo local e espaço. A educação que se busca para a multisserie deve ser diferenciada, com docentes qualificados, que desenvolvam metodologias variadas para que o processo de ensino faça efeito no aprendizado dos alunos, ocorrendo uma troca de conhecimento entre docentes e discentes.

Na escola multisseriada assim como na seriada, "o objetivo principal é conseguir proporcionar ao aluno um conteúdo de qualidade, para que ele tenha um aprendizado satisfatório resultando no desempenho educacional" (SILVA: OLIVEIRA, 2012, p.5). Porém, essas escolas enfrentam desafios diários onde os mesmos influenciam diretamente na qualidade do ensino. Resultando em um de alunos desmotivados, com grande número desgaste físico e mental.

O Ministério da Educação (MEC), efetivou o Programa Escola Ativa, um marco referencial para o ensino

nas classes multisseriadas. De acordo com informação do Ministério da Educação (MEC), esse programa se propõe a:

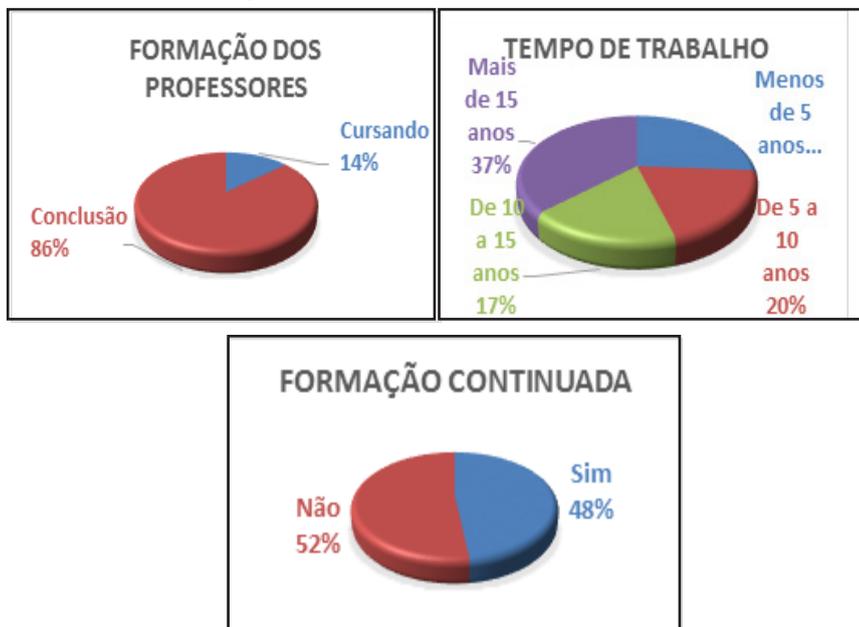
Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. (BRASIL, 2009, p.3).

O Programa Escola Ativa teve seu foco na formação de professores e na melhoria da infraestrutura das escolas, e propõe significativas mudanças na organização do trabalho docente. Para então, se alcançar a qualidade do ensino nas classes multisseriadas.

Análise e discussão dos resultados

Participar de ações extensionistas, através da metodologia da pesquisa-ação também confere o crédito para poder investigar melhor a situação educacional *in loco*. Pesquisando na extensão, a equipe pode constatar dados importantes sobre a rotina de trabalho dos gestores e professores do município como se pode conferir nos demonstrativos que seguem.

Figura 1: Formação dos professores, tempo de trabalho dos professores e formação continuada.

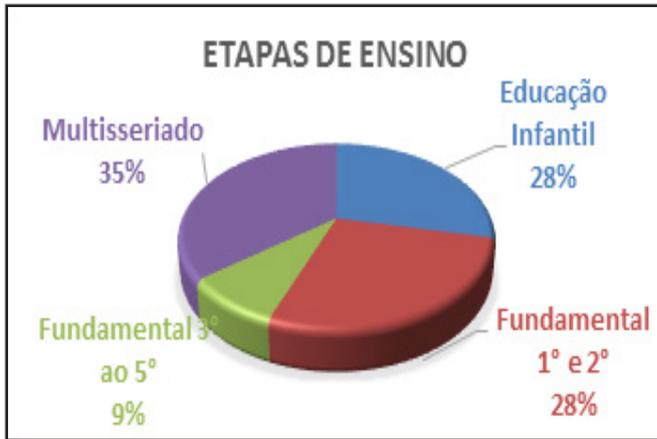


Fonte: Elaborado pela equipe do Projeto Alfaletando – 2019

Na pesquisa realizada percebeu-se que através dos questionários aplicados, é possível identificar na figura 1, que 86% dos professores entrevistados já terminaram seu curso de graduação, enquanto que 14% ainda estão cursando e, ainda 26% estão atuando na escola há menos de cinco anos, 20% estão de cinco há dez anos, 17% estão de dez há quinze anos e 37% estão há mais de quinze anos. Dos professores entrevistados 52% não tiveram formação continuada e apenas 48% tiveram.

Os dados apontam que um em cada seis professores ainda estão cursando o seu curso de formação, esse cenário é um grande desafio para o ensino nas classes multisseriadas “uma vez que esta prática pedagógica é constituída tanto pelos saberes acadêmicos, quanto pelos saberes da prática, das experiências vividas em seu meio. É a união de fatores internos e externos ao sujeito, que vão se entrelaçando para a tessitura da sua *práxis*”. (SILVA; SOUZA, 2014, p.09).

Figura 2: Etapas de ensino que lecionam.



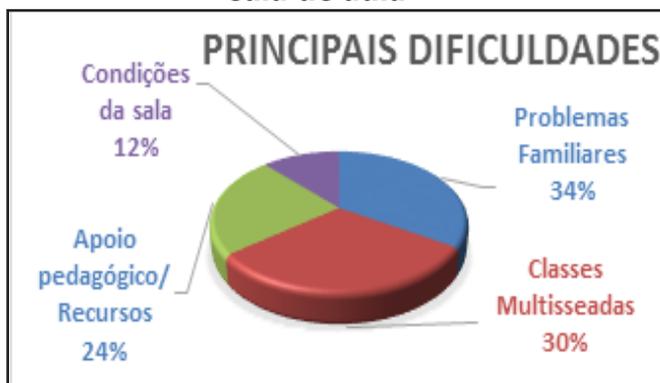
Fonte: Elaborado pela equipe do Projeto Alfaletando - 2019

É possível constatar que 28% dos professores lecionam na Educação Infantil, 28% no 1º e 2º ano do Fundamental, 9% do 3º ao 5º do Fundamental e ainda 35% nas classes multisseriadas. Os dados apontam que a maioria dos professores da rede municipal de ensino está atuando nas classes multisseriadas, o que retrata um

quadro situacional problemático em relação aos princípios e objetivos legais de atendimento individualizado, especialmente às crianças em idade de alfabetização.

Não há como garantir, na prática, qualidade de ensino numa situação de tão alta precariedade, por mais que esforços pedagógicos sejam empreendidos pelos gestores das escolas e professores, visto que foi constatado também que as escolas da rede não contam com coordenadores pedagógicos.

Figura 3: Principais dificuldades encontrada em sala de aula



Fonte: Elaborado pela equipe do Projeto Alfaletando – 2019

No que diz respeito às dificuldades encontradas na sala de aula, 12 % dos professores afirmaram que são as condições da sala de aula, que são pequenas e não comportam todos os alunos, além de muitas não possuir ventiladores, e 24% dos professores o apoio pedagógico e os recursos são as principais dificuldades.

A infraestrutura aliada à falta de materiais didáticos

para que os professores possam desenvolver um trabalho voltado para as classes multisseriadas, são fatores determinantes para que o ensino e a aprendizagem não ocorra com qualidade. Para 34% dos professores os problemas familiares e falta de apoio dos pais são dificuldades enfrentadas diariamente no espaço escolar, e ainda 30% destacaram que trabalhar com as classes multisseriadas tem se tornado um grande desafio, visto que muitos dos professores não possuem formação específica na área.

Conforme estabelece o Decreto de nº 7352/2010. Art. 84, Incisos IV e VI, "é direito do professor e dever do estado proporcionar condições de formação continuada completa, apropriada e eficaz para enfrentar os grandes desafios de uma sociedade em constantes e profundas transformações."

Diante dessas ações, os professores foram alcançados com 100% das atividades previstas e se demonstraram muito satisfeitos com o trabalho realizado pela equipe do projeto, tecendo, inclusive, em suas avaliações, muitos elogios, muito reconhecimento, e fazendo muitos apelos ao retorno da mesma.

CONCLUSÃO

O projeto ALFALETRANDO ARAIOSES, pode promover uma aproximação dos estudantes/extensionistas com a realidade dos professores atuantes

na rede municipal de ensino. A troca de conhecimentos foi perceptível, ambos os componentes aprenderam, tanto os executores do projeto como os participantes. Diante do que foi realizado no município, pode-se perceber que o projeto foi de suma importância para os alunos participantes, pois este além de possibilitar colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, possibilita ainda, o contato com a sociedade em que estamos inseridos. E isso oportuniza vivências, experiências e realidades bem diferentes daquelas as quais são desenhadas dentro das quatro paredes encontradas na sala de aula. Os objetivos propostos foram alcançados superando todas as expectativas da equipe, trazendo novos desafios para as próximas operações.

As atividades realizadas possibilitaram a compreensão de que a educação do município se tornou um grande desafio para os professores, tendo em vista, que estes possuem grandes dificuldades para a realização de seu trabalho docente. Percebe-se ainda, que os professores das classes multisseriadas não possuem capacitação específica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. Brasília: 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em 30 de março de 2018.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em 30 de março de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa Escola Ativa**. Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. Brasília: MEC-Secad, 2009.

_____. RE nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 3 abr. 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história, teoria, análise. 3.ed. São Paulo: Quíron, 1984.

COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

DEMO. Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____, Ivani C. Arantes. **O trabalho Docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003;

FERREIRO & TEBEROSKY. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004;.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1ª Ed. Belém 2005.

KARLING, A. Argemiro. **A Didática Necessária**. São Paulo: IBRASA, 1991.

KATO. Mary, A. **Como a criança aprende a ler**: uma questão platoniana. São Paulo, Editora Ática, 1999.

KRAMER, S. (Org.). **Com a Pré-escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura, para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MACIEL, Rildo Cosson. O espaço da literatura na sala de aula. In: APARECIDA PAIVA, Francisca; MACIEL, Rildo Cosson.

(Coord.). **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2010. (Coleção explorando o ensino; v. 20). Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf>. Acesso em: 11 março de 2018.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil.** 14.ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

MONTEIRO, Albene Lis; NUNES, Cely do Socorro Costa. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAJE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 263-282.

MORAIS, Regis (org.) **Sala de aula, que espaço é esse?** 9.ed. Campinas: Papirus, 1998, Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, Terciana Vidal & SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma pedagogia das classes multisseriadas. In: EPENN-ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20. 2011, Manaus-AM. In: **Anais do XX EPENN.** Manaus-AM, UFAM, 2011. (GT 26 – Educação e Ruralidades).

SILVA, Cacilda Gonçalves; SOUZA, Marta Suely Leal. **Salas multisseriadas:** um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes Monografia. João Pessoa - PB, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2913/1/CGS06102014.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

SILVA, Erica Flores da; OLIVEIRA, Suzane. **ESCOLA MULTISSERIADA: UMA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.** UFPR, 20012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38405/R%20%20E%20%20>

ERICA%20FLORES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 set. 2019.

PINZOH, Josemar Martins. **Pesquisa – Criação**: uma experiência com Escrita Docente Autobiográfica. Salvador: EDUNEB.

SANTOMÉ, J. Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

THURLER. Mônica Gather. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler**: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

QEDU. Araiões: Ideb 2017. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/4272-araioses/ideb?dependence=2&grade=1&edition=2015>. Acesso em: 29 set. 2019.

**OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA BNCC:
UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS POLÍTICAS
REDUACIONISTAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Terezinha de Jesus Amaral da Silva (UEMA)
asilvaterezinhadejesus@gmail.com.*

INTRODUÇÃO

A adoção dos “direitos de aprendizagem” definidos pela BNCC como objeto de análise considera a sua elaboração e a sua implementação em que cabe uma discussão sobre o panorama político educacional vigente no país. Tratamos, portanto de um projeto neoliberal de sociedade, com a mundialização do capital como contexto das iniciativas estratégicas para enfrentamento da crise estrutural do capital pelo Estado, em função das demandas do mercado e da classe empresária que representa a burguesia. Discutimos as implicações dessa lógica que se justifica pela globalização e sua agenda imposta pelos organismos internacionais aos países periféricos.

Nesse sentido, convidamos o leitor a refletir sobre as categorias do direito e da cidadania, referentes às crianças na Primeira Infância, a quem está destinada a

Educação Infantil e relacioná-la à realidade da criança brasileira e maranhense. Importante ressaltar que nenhuma política pública é neutra e que a essência da BNCC pode estar afinada aos interesses contemporâneos da pós-modernidade que intenta manter o *status quo* quando reduz a educação de crianças direitos de aprendizagem.

Instiga-se sobre a relação desses direitos com a qualidade da educação pública, gratuita, a partir desse parâmetro. O que está posto na BNCC terá impacto direto na prática docente em função de um provável controle sobre a avaliação. Por outro lado, sendo uma política pública, a implementação da BNCC não diz respeito apenas ao trabalho do professor, mas, também à garantia de uma Educação Infantil de qualidade que atenda às necessidades da sociedade. Para tanto, temos observado uma inquietação por parte das instituições escolares, consultorias de empresas contratadas para “treinar” professores de forma que eles planejem seus trabalhos para simplesmente “implementar” o que está determinado por essa nova política educacional da BNCC.

A proposta aqui é discutir sobre estudos sobre a Primeira Infância, direitos universais e marcos que regulam esses direitos no âmbito nacional e a obrigatoriedade de sua garantia, na prática, pelas instituições sociais, especialmente a escola de Educação Infantil (creche e pré-escola) nos estados e municípios como territórios de promoção da cidadania desde a infância. Em razão

disso, pretende-se contribuir com o debate crítico, reflexivo, acerca das possibilidades e oportunidades, que contraditoriamente se lançam com o desafio da implantação e implementação da BNCC, no sentido de compreendermos a realidade concreta da Educação Infantil, sem negar o que a ciência pode favorecer sobre uma leitura crítica a respeito das categorias já anunciadas. Falar em direitos de aprendizagem implica considerar os direitos universais da criança para além dos muros da escola, superando-se concepções reducionistas e fragmentadas de aprender.

Metodologia

Este estudo ainda em construção consiste numa análise documental dos documentos referendados em todo o texto, utilizando-se de uma leitura investigativa sobre os direitos da criança da Educação Infantil, que inicia sua educação básica nessa etapa. Foi realizada uma leitura sistematizada da BNCC no que se refere à Educação Infantil, bem como da legislação atual. Essa análise documental também fundamentou-se em concepções teóricas sobre a infância e a educação infantil, através de um estudo dirigido específico desta temática.

A educação infantil como um direito

As concepções de infância que hoje são discutidas são decorrentes das (re)significações associadas às transformações sociais e culturais que determinaram

mudanças nas formas de conceber a figura humana e suas relações com o mundo. À medida que as sociedades vão se atualizando ao mundo das modernidades e da industrialização, os valores e princípios de vida e seus sentidos vão se alterando. Essa construção tem um caráter cultural que tem continuidade ao mesmo tempo em que se reconfigura na evolução das sociedades. É certo que os grandes avanços trouxeram grandes conquistas; porém, velhos problemas sociais persistem, principalmente no que se diz respeito às representações e papéis das crianças e adolescentes, as formas de vê-los e de endereçar-lhes um tratamento. (ARIÈS, 1986; MOREIRA, 2003; SARMENTO 2007)

Sabe-se que ser criança hoje já não compreende conceitos conservadores dos tempos primitivos em que a criança era considerada um adulto em miniatura, um ser sem capacidade de pensar, de ajuizar os fatos, ou de ter vontades, desejos e interesses próprios. Estudos relevantes mostram que, durante séculos, não se cogitava sobre a infância, nas suas singularidades e especificidades (BERNAT, 2009; CORAZZA, 2002, COUTINHO 2002).

Somente a partir de meados do século XIX é que se manifestam os primeiros interesses de olhar a criança de forma diferenciada em relação ao adulto, percebendo-se com mais atenção à diferença entre seus comportamentos. Essas diferenças, desde então vem sendo, cada vez mais objeto de estudo no âmbito das ciências sociais que foram também evoluindo em seus

campos e objetos de estudo, tais como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, o Direito e a própria Pedagogia na perspectiva de entender melhor a fase infantil, o desenvolvimento biológico, psicomotor e cognitivo das crianças (OLIVEIRA, 2002; CRAYDI, 1998; DEL PRIORE, 2000, KREMER, 2003; KULLMAN JR, 1998).

Importante registrar os movimentos sociais da década de 1960, especialmente no que se refere ao ingresso das chamadas “minorias” das quais a história escrita pouco faz registro, mas que, considerando sua trajetória de luta e resistência, tem influenciado bastante um aumento significativo da demanda das famílias pela entrada de suas crianças pequenas na escola.

Nesse contexto, o movimento feminista teve papel decisivo nesse processo, com as lutas empreendidas pelas mulheres como um direito trabalhista e, mais tarde, com a Constituição, esse direito também foi concebido às próprias crianças brasileiras, como um direito a uma educação de qualidade pensada e planejada considerando a sua idade, seu desenvolvimento e suas aprendizagens, a partir de suas culturas.

Somente dos últimos cinquenta anos para nossos dias atuais, é que se pode registrar estudos, pesquisas, produções, publicações e relatos de experiências mais voltados para a Infância em todas as áreas de atuação profissional. Após a Constituição Federal, pesquisadores de todo país intensificam seus trabalhos e, a partir da Lei nº: 8.069/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente, é que se pode vislumbrar realmente um foco maior de

pesquisas sobre as concepções e a complexidade da infância e dos direitos da criança brasileira. (BRASIL, 1990)

Os elementos intermediários (instrumentos e signos) são fundamentais para o desenvolvimento psicológico numa perspectiva cultural. A mediação pedagógica não é um processo de realização comum a todos, pois necessitam de conhecimento, formação e experiência adequadas (VYGOTSKI, 1984). Além disso, é preciso destacar as funções sociais de uma escola de Educação Infantil, para os dias de hoje que se constitui em cuidar, educar, prevenir e mediar saberes (ABRAMOVAY, 1991; KHISHIMOTO, 1999; KRAMER, 2003). O espaço escolar compõe um importante objeto de mediações de aprendizagens, relações e culturas. Por isso não pode deixar de ser reconhecida como cidadão.

Além disso, sobre socialização, atendimento e acolhimento, vários autores fundamentam as práticas pedagógicas em função da promoção desse desenvolvimento. Barbosa (2000) verificou que nas instituições brasileiras existem dois grandes grupos de atividades: as práticas socializantes, que devem ser permeadas de atenção e cuidados em toda a jornada da Educação Infantil que são constituídos pelos momentos da entrada, do recreio, da alimentação, do sono e outras atividades; e um outro grupo, o grupo das atividades consideradas pedagógicas.

A história da Educação Infantil é marcada por um trajeto nada acessível para aqueles que trilharam o

percurso e abriram muitas veredas para o alcance de novas concepções e práticas desse contexto atual. Ao falar-se de Educação Infantil, fala-se da primeira fase que envolve o ciclo da Educação Básica. De acordo com a Declaração Universal do Direito das Crianças de 1959, no princípio VII garante a criança o direito de ensino gratuito:

1. A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades.
2. Desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.
3. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito (UNICEF, 1959, p. 2).

Dessa forma, é possível afirmar que a criança inserida na primeira etapa da Educação Básica tem um maior contato com outras culturas, diferentes áreas do desenvolvimento. Considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, é preciso que se compreenda que se trata de um sujeito com

características próprias, que também é reflexivo, pensa, elabora hipóteses, imagina, usa seu potencial cognitivo em constante progressão, capaz de interagir com o meio social ao mesmo tempo em que recebe informações, ideias, ele também transmite, gerando assim, uma constante troca, um constante aprendizado.

Infância e educação na legislação brasileira atual

A Constituição Federal de 1988, pela primeira vez na história brasileira traz a educação como direito social. No artigo 205, fica garantido que a educação é um direito inquestionável, conforme se vê a seguir:

Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 160).

Com efeito, o direito a educação vem destacado no artigo 208, que define a gratuidade como dever do Estado mediante a educação das crianças pequenas ao garantir: "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (BRASIL, 2016, p.333). As pesquisas e discussões sobre a condição infantil das crianças brasileiras são muito recentes. Debate sobre os direitos da infância se amplia com a Constituição de 1988 e, em decorrência disso, com o Estatuto da criança e do

Adolescente, apesar de marcos bem anteriores a essa legislação. Nos anos 90, introduzidos pela Constituição Federal de 1988, tivemos um marco muito importante para a educação que foi a inserção do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394.

No limiar dos anos 90, o ECA constituiu-se num marco histórico, trazendo um fortalecimento às concepções emergentes de infância criança no Brasil, suscitando questões sobre a garantia dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes; sobre as responsabilidades das famílias, do estado e da sociedade, da necessidade de uma agenda prioritária em todas as esferas da união em favor da promoção, na prática, dos direitos nessas faixas etárias. O ECA vem revelar sua importância ao enfatizar a proteção e o cuidado como direitos básicos da criança, conforme encontra-se na Constituição Federal, e ressalta que:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 54º. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2017, p. 1-9).

O Estatuto reforça a Constituição ao falar que a educação é um direito incontestável e que deve ser garantida pelo Estado, a sociedade e a família. Desta forma, a criança precisa ser reconhecida como um ser de direito, tendo seu desenvolvimento em todos os aspectos: social, físico e psicológico.

Como citado anteriormente, nesse mesmo período com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, aprovada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, sancionou, que a Educação Infantil passou a ser integrada e legitimada a primeira etapa da Educação Básica juntamente com o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trazendo assim, mudança significativa ao tratar da educação de forma autêntica, visando garantir o cumprimento do caráter educacional das creches, conforme encontram-se em seus artigos, como pode ser observado a seguir:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, p. 22).

Percebe-se, dessa forma, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garante que a Educação Infantil é o início de uma longa jornada e passa a garantir à creche e a pré-escola nesse ciclo, levando em consideração que é a partir dessa etapa que a criança começa a construir suas noções e visão de mundo. Pode-se dizer então, que a LDBEN, deu um passo importante, ao fazer essa integralização de creches e pré-escolas ao sistema de ensino, ainda que tenha sido um passo demorado, uma vez que contribuiu para que esses locais além de servir como auxílio aos pais também que não têm onde deixar seus filhos ao irem para seus trabalhos, se tornasse um local de cunho educacional, onde as crianças são asseguradas e cuidadas. Pois, a escola tem toda prioridade de instruir e garantir o ato de brincar, e a partir desse ato a criança começa dar-se a aprender coisas significativas a sua sobrevivência.

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional asseguram à vida, a alimentação, o estudado, a brincadeira, aspectos que permitem que a criança desenvolva-se em todos os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Diante do exposto é importante ressaltar que a educação pode motivar novas perspectivas diante de todo o contexto social na qual a criança está inserida.

Ainda na década de 90, foi realizado em Jomtien na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, dos dias de 5 à 9 de março de 1990, organizada e convocada pelo Banco Mundial, pelo Programa das

Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, constituiu-se um marco nesse processo com o objetivo de assegurar e lembrar que a educação é um direito básico e fundamental de todos, sendo eles crianças, mulheres e homens, de todas as idades, em todo mundo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil concebe a criança como um ser social e cultural e funciona como um guia para os professores refletirem sobre como deve ser seu trabalho com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Dessa forma, o RCNEI:

Constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998a, p. 13).

Nesse documento, a Educação Infantil tem o papel principal de cuidar dessas crianças em espaço formal, complementando a limpeza, a alimentação e o lazer, que é o principal foco dessa fase. E assim, educar, respeitando sempre o caráter lúdico. Pois, nessa fase é importante o estímulo a diferentes áreas do desenvolvimento da

criança. No direito de brincar, de ser cuidado que a criança se sente protegida, amparada e acolhida, portanto, é uma dimensão ampla, que não se restringe aos cuidados com o corpo, alimentação ou a proteção. "A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades" (RECNEI, 1998a, p. 24).

Nos anos 2000, com novas pesquisas sobre a Antropologia da Criança e o aprimoramento da legislação decorrente de muitas lutas e conquistas sociais referentes à infância e à educação Infantil, as concepções vem sendo revisitadas, tendo-se, assim, um novo e categórico olhar sobre essa temática. Desde então, os estudos, as pesquisas com crianças até mesmo em outras áreas como a saúde e a assistência social, além de vários eventos, seminários, congressos e vários acontecimentos foram relevantes para esse ciclo, assim como o surgimento de vários documentos para nortear e amparar esse ciclo da Educação Básica, a exemplo do Plano Nacional da Educação, O Marco Legal da Primeira Infância, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, entre outros.

Em 2009, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, que são normas que visaram estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Básica, contemplando, também, a Educação Infantil, além do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e as mesmas dão orientações para os planejamentos das

escolas e dos sistemas de ensino, e foram concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) vêm tratar justamente das normas que devem nortear as propostas pedagógicas da Educação Infantil que apontam também que a criança é um sujeito histórico e de direito que se constrói aparte das interações cotidianas. Portanto, essa transmissão de conhecimento e experiências não devem ser passadas de qualquer jeito apenas para entreter ou passar o tempo das crianças, mais deve ter todo um fundamento para a aquisição de conhecimentos seja feito da melhor forma possível observando as etapas desse processo.

Decorrentes dessas Diretrizes gerais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, representam um grande marco no que se refere ao seu contexto histórico e na consolidação de creches e pré-escolas. Garantem, assim, à criança, acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Neste documento registra-se a responsabilidade de oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais sempre promovendo a igualdade de oportunidades ao acesso a

bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2010).

Apesar dos grandes avanços, sabe-se do grande desafio ainda existente, de alicerçar na Educação Infantil as funções de: cuidar, educar e brincar de formas articuladas que visem o desenvolvimento integral das crianças. Porém, nesse caminho, as DCNEI reforçam a importância do papel da família e do desenvolvimento da criança. E, nesse caminho, traçam definições de criança, currículo, e de como deve ser o trabalho docente vinculado a uma educação de qualidade. E as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular para a Educação Infantil é ter como eixos norteadores a interações e a brincadeira (BRASIL, 2010).

Elaborado pela Rede Nacional pela Primeira Infância, foi lançado em dezembro de 2010, em Brasília, o Plano Nacional pela Primeira Infância – PNPI, que se trata de um projeto, que teve uma grande participação da população para sua constituição e tem a visão estabelecer e promover os direitos das crianças até os seis anos de idade, pelos próximos 12 anos. Dentro desse Plano, existem diretrizes, metas e objetivos que necessitam ser alcançados em cada um dos direitos que as crianças possuem, que estão explícitas no Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituição Federal e nas outras tantas leis que se aplicam a diversos setores como saúde, cultura, educação convivência familiar.

A Educação Infantil no PNPI é mantida como

uma das fases mais importantes desse processo de aprendizagem. Defendendo que essa fase é o alicerce para fases posteriores, e que com a interação desde cedo com outras crianças, à tendência é com que haja mais formas de aprendizagem. O Plano enxerga a criança como um ser único, respeitando sua diversidade, sendo ela, étnica, geográfica, racial, cultural, de gênero, e assim, integrá-la na sociedade. Insere-se nessa discussão também, os PNE – Planos Nacional, Estadual e Municipal da Educação. Segundo o Plano Municipal da Educação de São Luís (PME- 2015/2024), as dificuldades encontradas são refletidas nos índices e dados institucionais que demonstram a quantidade de crianças na faixa etária da creche e pré-escola que ainda estão sem atendimento, na baixa oferta de vagas da Rede Pública Municipal de Ensino, principalmente para a creche e no atendimento prioritário da Rede Privada, com ênfase para as escolas comunitárias. Além da oferta insuficiente de vagas, há de se destacar a falta de infraestrutura, de recursos materiais e de qualificação específica dos profissionais para atuarem na Educação Infantil (PME, 2015).

Desde 8 de março de 2016, existe uma das leis mais avançadas sobre políticas públicas para crianças de até seis anos de idade: a Lei Federal Nº 13.257, sancionada no governo Dilma *Rousseff*, conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância. O Marco teve o ideal de trazer para as políticas públicas uma cultura do cuidado com a criança desde o nascimento até os seis anos e entre as inovações

propostas pelo mesmo, estão a garantia às crianças do direito de brincar, a qualificação de profissionais de acordo com as especificidades da primeira infância, consolidar os vínculos afetivos e o estímulo ao desenvolvimento integral das crianças:

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (BRASIL, 2016, p. 2).

O Marco Legal para a Primeira Infância, Lei N° 13.257 de 2016, faz uma revisão da legislação existente e garante todos os direitos à criança e exige do poder público a concretização de uma agenda para a Primeira Infância. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. O ECA, em seu Art. 3º,

regulamenta que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei[...] a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do Art. 227 da Constituição Federal e do Art. 4º da Lei nº 8.069/1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a Primeira Infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral. O Marco Legal da Infância vem acentuar o debate sobre os direitos da criança, revisitando a legislação já existente, atualizando-a e promovendo importantes reflexões coletivas a respeito do protagonismo infantil, de forma plural, multicultural e heterogênea, considerando a importância de se ter vários olhares científicos, culturais e políticos sobre a infância.

Os direitos de aprendizagem na BNCC:

limites e desafios

A partir de 2013, a movimentação no Brasil em torno das discussões sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), provocou nos estados,

municípios e instituições representativas um cenário de muitas contradições. Teve-se os principais marcos da construção da BNCC, da Constituição de 1988 à homologação em 2017. Segundo alguns especialistas críticos. Pesar das chamadas públicas e das plataformas disponibilizadas, esse processo não foi tão democrático como deveria ser. Apesar disso, foi aprovada no ano de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação na gestão do ministro da Educação, Mendonça Filho que constituiu-se como um avanço na construção da qualidade da educação, que visa guiar o ensino em todas as escolas do Brasil. A Educação Infantil nesse documento é ressaltada da seguinte forma:

Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017, p.34).

Lembrando que na maioria das vezes, é a primeira separação das crianças dos seus responsáveis, onde se situam em um estado de maior socialização, buscando sempre que a criança compartilhe experiências através do convívio e do estímulo. Pois, a Educação Infantil, tem como visão a vinculação do educar e do cuidar, tendo assim o cuidado como algo inseparável no processo educativo (BRASIL, 2017).

A BNCC estabelece a Educação Infantil como etapa essencial para a construção da identidade e da subjetividade das crianças, a partir dessas novas concepções de infância aqui discutidas. A grande mudança no segmento está na definição de seis aspectos fundamentais para as crianças de 0 a 5 anos, que são o carro-chefe, pois implicar em mudanças das práticas. Para isso, o documento estabelece seis direitos de aprendizagem, além dos campos de experiências, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Esses direitos reforçam que essa etapa da Educação Básica como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança. Para garanti-los, na prática, os sistemas de ensino, através de suas secretarias, instituições, escolas e professores precisa sempre tê-los em mente para garantir que as experiências propostas estejam de acordo com os aspectos considerados fundamentais no processo (BRASIL, 2017).

A discussão atual que vem acontecendo desde então é a respeito de como garantir esses direitos propostos pela BNCC durante as atividades e experiências das crianças, já que se trata de direitos de aprendizagens. Para tanto, a BNCC, tem a finalidade de orientar e normatizar todas as práticas dos sistemas de ensino para garantir, assim, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. A Base Nacional Comum Curricular vem enfatizar, portanto, que na Educação Infantil, o lúdico deve predominar nas ações para que a criança possa se expressar e se desenvolver. Mas

aqui se deixa uma crítica sobre a necessidade de refletir sobre a implementação desses direitos, considerando as péssimas condições de funcionamento das escolas, os baixos salários e a formação precária dos professores.

A realidade social brasileira sobre a garantia dos direitos fundamentais dos pequenos cidadãos é colocada em questão quando nos deparamos com as estatísticas nada favoráveis. Se a construção da cidadania dos sujeitos jovens e adultos já é um complexo processo de enfrentamentos e superações, é possível que uma boa parte das populações nunca tenham discutido sobre a cidadania infantil, tão necessária ao seu desenvolvimento integral. Em observância às determinações da LDBEN nº 9394/96 já sinalizadas anteriormente, o Plano Nacional de Educação.

Os Direitos de Aprendizagem na BNCC

Primeiramente, importa vincular os direitos de aprendizagem à noção do Direito, como concepção humana, vida e garantia de qualidade igualmente garantida a todo cidadão. Desse modo, ressalta-se a importância de fortalecer a proposta de humanização da infância, de forma lúdica, prazerosa e sempre associada aos objetivos de aprendizagem, observando-se crítica e teoricamente a relação entre os direitos de aprendizagem e os campos de experiência que a partir de então orientarão a mediação dos educadores infantis referidos na BNCC.

A Escola e a Implementação da BNCC: desafios e (im)possibilidades

A escola de Educação Infantil subsiste a muitas intempéries e muitos são os desafios de todas as ordens, que vão desde a necessidade de oferta ao público infantil, em todo o território nacional, descumprindo-se, anos a fio, uma determinação constitucional até necessidade de uma formação adequada e atualizada dos profissionais que atuam diretamente nessas instituições: gestores, coordenadores, professores, cuidadores e demais profissionais. No Maranhão, a exemplo de outros estados da região Nordeste, a oferta de vagas, a falta de creches e pré-escolas e a falta de uma de estrutura físico-pedagógica ainda é uma realidade que predomina.

Segundo o Prof.^o Felipe Camarão, Secretário de Educação, o Programa Escola Digna, como macropolítica de educação e o Pacto Pela Aprendizagem com metas e ações focadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com a adesão de 215 municípios maranhenses, parceiros do Governo nessa ação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-MA), a Federação dos Municípios do Estado do Maranhão (Famem) e o Conselho Estadual de Educação.

Entendemos que são iniciativas políticas com metas para melhorar os indicadores. Porém, espera-se que haja uma mobilização de toda a sociedade, inclusive

das universidades, no sentido de registrar os retornos dessa parceria. É preciso que haja mais pesquisa, mais extensão e mais colaboração de todos os entes federados e das organizações da sociedade civil de um modo geral para que essa política realmente se efetive, também em nível das escolas, buscando-se redefinir seus currículos e suas propostas político-pedagógicas, bem como investir numa formação consistente de professores, a despeito do que, hoje, a política de Governo está arregimentando à classe docente. (<http://www.educacao.ma.gov.br>)

CONCLUSÃO

Os avanços a respeito dessas novas concepções de infância no Brasil, a partir de novos estudos, culminaram, como já foi mencionado, com a Constituição de 1988, no que diz respeito às mudanças na conceituação de Educação Infantil e principalmente, na criança está presente na legislação brasileira e as suas repercussões nas atividades pedagógicas da Educação Infantil. Considera-se que a pertinência do estudo em foco contribui para uma maior reflexão acerca de Educação Infantil e das práticas vivenciadas em sala de aula na perspectiva do direito universal da criança e de suas implicações no que diz respeito à legislação brasileira como será abordado a seguir.

Defende-se que a Base Curricular Comum Nacional e outros decorrentes dessa política, em nível dos estados

e municípios, não devam ser a única referência para as escolas construírem seus currículos e suas propostas pedagógicas, mas que a cultura local, as reais necessidades dos territórios locais, com suas especificidades, problemáticas, velhos dilemas e novos desafios, sejam o ponto de partida para as políticas e práticas dos agentes desse macroprojeto em todas as esferas, níveis e instituições. É preciso, tanto em sua construção como em sua implementação, ouvir o que professores, estudantes e comunidade pensam desse processo e investir numa formação crítica desses profissionais. Nesse sentido, torna-se absolutamente necessário pensar num Projeto Político-Pedagógico que possa dialogar com a Base Curricular e suas possíveis inovações, garantindo o direito e a valorização da intervenção de todos nessa construção que fundamenta a educação Nacional.

Que se considere a história de conquistas, os ganhos teóricos, acadêmicos, políticos e institucionais e que se faça valer a legislação atual e a agenda política de prioridades para a Primeira Infância, no âmbito dos estados e municípios, quando muitos estão construindo seus Planos neste momento político tão incerto neste país. Investir financeiramente na Educação Infantil é assumir compromisso em erradicar a desigualdade social, a violência e uma estratégia eficaz para o crescimento do IDH dos estados e municípios. O Maranhão precisa priorizar essa política.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M., KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n.9, p.27-38, 1991.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, M.C.S.A Rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 56-69, janeiro/junho, 2006.

BERNARTT, Roseane Mendes. **A infância a partir de um olhar sócio-histórico**. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2601_1685.pdf Acesso em: 04/05/2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (3ª versão), 2017**. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: Ago. 2018.

BRASIL Ministério da Educação. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2.ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p

BRASIL Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORAZZA, S. M. **Infância e Educação**: era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

COUTINHO, A.M.S. **As Crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Santa Catarina: UFSC, 2002. Dissertação de Mestrado.

CRAIDY, C. (org.). **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

DEL PRIORE. **História da infância no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto.2000

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. **Pátio educação infantil**, Ano I, n.1, abril/julho, 2003.

IBGE. **Censo Demográfico 2010** – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/>. Acesso em 02 de maio de 2019.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO L. C., KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003b

KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003a.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens

qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARANHÃO. **Plano Municipal de Educação de São Luís.** Prefeitura municipal de Educação. São Luís, 2015

MOREIRA, E. M., VASCONCELLOS, K.E.L. **Infância, infâncias:** o ser criança em espaços socialmente distintos. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, v.24, n.76, p.165-80, nov.2003.

OLIVEIRA, Z.R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (orgs). **Infância (in) visível.** Araraquara: Junqueira & Martin, 2007.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

www.unicef.org/brazil/pt/nota_sowc09.pdf/ A situação da Infância no Brasil 2009

www.educacao.ma.gov.br/artigo-primeira-infancia-digna/ acesso em 20/08/2019

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_marcolegaldaprimeira_infancia.htm

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO COMEÇA NA CRECHE: INTERLOCUÇÕES SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO PRIMEIRA INFÂNCIA PRA VALER

*Terezinha de Jesus da Silva Amaral (UEMA)
amaraldasilvaterezhadejesus@gmail.com*

*Marcela Silva Brandão (UEMA)
marcela.brandao20@outlook.com*

*Saimi Britany Chese Cortes Furtado (UEMA)
saimi_furtado@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

A Primeira Infância é o período que compreende os primeiros seis anos de vida do indivíduo. Refere-se aos anos iniciais da infância; período em que ocorrem as primeiras descobertas, aprendizagens e relações. Visto que esta é uma das principais fases do desenvolvimento humano, é importante frisar que, é nesse período que ocorrem as primeiras descobertas nas quais se deve incentivar a leitura neste percurso, que é primordial para a formação do homem, além do acolhimento e dos cuidados próprios para esta faixa etária, garantidos por lei. (BRASIL, 2016)

Quando se fala de Primeira Infância, é preciso mencionar esses direitos garantidos por lei que cobrem essa faixa etária, pois, se antes a criança era vista como adulto em miniatura, atualmente, no decorrer de muitas mudanças de concepções, hoje ela é vista como sujeito histórico com direitos, que vivencia, constrói sua identidade pessoal, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a narrativa e a sociedade (BRASIL, 1988; DCNI, 2009).

Porém, ainda se percebe o quanto a criança precisa ser assistida nessa etapa inicial de sua vida. A sociedade em geral, a começar da família, ainda não se apropriou do real significado e da importância desse desenvolvimento, pois isso significa falar de experiências que serão levadas pelo indivíduo para o resto de sua vida.

Hoje ainda predomina uma desanimadora realidade acerca da Educação Infantil: não há oferta de creches e pré-escolas, pois, sabe-se que o número de vagas não é suficiente para o contingente de crianças nessa faixa etária. Assim, diante deste contexto, ganha destaque o trabalho socioeducativo que vem sendo desenvolvido pelas escolas comunitárias. Não se pode negar que, na verdade, são elas que garantem as suas comunidades o que seria de competência direta do poder público, apesar das relações conflituosas entre as mesmas e o poder público municipais.

Através das experiências acadêmicas no Projeto

de Extensão “Primeira Infância pra Va**LER**”, do Programa Acolher, foi possível perceber diversas necessidades e dificuldades em relação à estrutura física e pedagógica daquele espaço, a forma de acolhimento das crianças e as práticas pedagógicas exercidas pelas professoras. Com essa experiência, reforça-se a preocupação acerca do atendimento dessas crianças em creches ou pré-escolas comunitárias em geral, se de fato tais direitos estão sendo respeitados, se existe um acolhimento, e se tais práticas pedagógicas exercidas e pelos educadores proporcionam, de fato, meios propiciadores de aprendizagem e desenvolvimento integral como determina a legislação e o que pode ser feito para melhor promover os direitos à Primeira Infância. (BRASIL 2016).

Diante disso, é importante considerar o trabalho das escolas comunitárias em São Luís, visto que elas compõem uma significativa função social de instituição educativa com os seus serviços oferecidos à sociedade.

Metodologia

A metodologia adotada para desenvolvimento do projeto, consistiu em uma concepção qualitativa de extensão. Com uma abordagem de pesquisa-ação, dentro de um referencial teórico já conhecido e estudado pela orientadora e divulgado entre os alunos, pois ela começa a partir de alguns casos do problema a ser estudado no próprio ambiente das salas de educação infantil. Um

dos autores consultados foi Pinzoh (2012), que defende a perspectiva da Pesquisa-ação, pois a mesma permite uma pesquisa, ensino, formação e ação de transformação. De acordo com Barbier apud Pinzoh (2012), a Pesquisa-ação, como tantos outros formatos de cunho qualitativo, vincula-se a uma ação deliberada de transformação da realidade e possui um duplo objetivo: transformar a realidade e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos relativos a essas transformações. A extensão como pesquisa-ação começa no momento do reconhecimento do campo de estudo, onde se faz uma análise com uma ampla visão do contexto da pesquisa-ação e dos participantes envolvidos tais como professores, diretores e alunos. (PINZOH, 2012; ELLIOT, 1994).

A viabilização desta metodologia, na prática, como as ações de extensão foram desenvolvidos em quatro grandes fases distintas: 1º Fase: Planejamento e estudos. 2ª Fase: Preparação e sensibilização. 3ª Fase: Intervenção pedagógica: formação e mediação de leitura. 4ª Fase: Avaliação, registros e divulgação parcial e final dos resultados.

Referencial teórico

Primeira infância é um termo utilizado para designar os seis primeiros anos de vida da criança, sendo este assegurado por leis a que vem nortear essa etapa. É importante mencionar que esse cuidado e preocupação com a infância é algo bem recente, visto que inicialmente

a criança era considerada sem muita importância. Com o passar do tempo, a concepção de infância tomou outros significados que foram construídos ao longo das transformações sociais.

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 1998, p.16).

Como diz o autor, as concepções de infância são resultado das transformações sociais. O historiador Philippe Ariés (1986), em seus estudos iconográficos da era medieval, aponta que o termo infância é um produto da modernidade e foi construído ao longo do tempo. Assim a concepção de criança foi construída ao longo dos momentos ao longo da história, tomando diferentes significados a partir de uma variedade temporal que influenciam na sua concepção. Foi somente com a constituição de 1988 que o Estado começa a se preocupar com a fase infantil, havendo assim a necessidade de políticas que pudessem atender a essa primeira infância. Kramer aborda quando diz:

Faltava de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições das crianças brasileiras, principalmente a pobre, e foi

com intuito de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança que grupos começaram a atuar no início do século XX. (KRAMER, 1991, p. 61).

Por volta da década de 40, desencadearam as iniciativas governamentais para garantir o atendimento especializado às crianças e fazendo surgir órgãos que tomariam a responsabilidade de sustentar e manter o atendimento, a exemplo disso temos: O Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), que atuou diretamente nessas políticas em consonância com o poder público brasileiro.

A UNESCO, através da UNICEF, começou a prestar assessoria aos especialistas de educação pré-escolar de diversos países. Recomenda-se então a busca de novas alternativas para atender aos menores de 7 anos, uma vez que os países subdesenvolvidos não dispõem de recursos financeiro necessários para o atendimento à infância dentro dos padrões idealmente concebidos. (KRAMER, 1991, p.37).

A creche passou a ser um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado, vinculando-se à área da educação. Com isto, propostas pedagógicas foram elaboradas na tentativa de uma melhor estruturação desse espaço educacional, permitindo a superação de

seu caráter puramente assistencialista.

A criança deixar seus status de ser sem vontades e sem importância, quase imperceptíveis para se colocar na sociedade como ser pertencente a ela com direitos que lhe são assegurados. Nos anos seguintes, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 que traz no artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Essa etapa da Educação Infantil passa a ser reconhecida como um dos processos fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois é nessa fase que estão às maiores aprendizagens, os primeiros contatos, as primeiras formas de relação social. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) vêm tratar justamente das normas que devem nortear as propostas pedagógicas da Educação Infantil que apontam também que a criança é um sujeito histórico e de direito que se constrói aparte das interações cotidianas. Portanto, essa transmissão de conhecimento e experiências não devem ser passadas de qualquer jeito apenas para entreter ou passar o tempo das crianças, mais deve ter todo um fundamento para a aquisição de conhecimentos seja feito da melhor forma

possível observando as etapas desse processo.

Deste modo, ressalta-se a importância de fortalecer a proposta de humanização da infância, de forma lúdica, prazerosa e sempre associada aos objetivos de aprendizagem, observando-se crítica e teoricamente a relação entre os direitos de aprendizagem e os campos de experiência que a partir de então orientarão a mediação dos educadores infantis.

O Marco Legal para a Primeira Infância, Lei Nº 13.257 de 2016, faz uma revisão da legislação existente e garante todos os direitos à criança e exige do poder público a concretização de uma agenda para a Primeira Infância. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. O ECA, em seu Art. 3º, regulamenta que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei [...] a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do Art. 227 da Constituição Federal e do Art. 4º da Lei nº 8.069/1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a Primeira Infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, as instituições de ensino devem sempre procurar estar atenta a essas novas demandas, propiciando espaços acolhedores para as crianças, meios de aprendizagem e práticas pedagógicas que possam servir de mediação para o seu desenvolvimento. Além disso, é preciso destacar as funções sociais de uma escola de educação infantil, para os dias de hoje que se constitui em cuidar, educar, prevenir e mediar saberes (ABRAMOVAY, 1991; KHISHIMOTO, 1999; KRAMER, 1991). O espaço escolar compõe um importante objeto de mediações de aprendizagens, relações e culturas. Por isso não pode deixar de ser reconhecida como cidadão.

Diante disso, na Primeira Infância a criança precisa ser reconhecida como cidadã, um ser em formação que deve ser integral, não se privilegiando nenhum dos aspectos dessa formação em detrimento dos outros e deve ser “equipada” com os conhecimentos, com as habilidades que devem ser socialmente construídos (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p. 65).

Para a criança conviver em uma organização como

a escola é necessária uma rotina a ser desenvolvida flexível e uma equipe que ensine a criança a interagir, a refletir e a se conduzir de um modo específico.

Perrenoud (1995) permite pensar que as condutas exigidas da criança tanto ensinam a viver na organização escolar quanto em outras organizações voltadas para o mundo do trabalho. Além disso, sobre socialização, atendimento e acolhimento, vários autores fundamentam as práticas pedagógicas em função da promoção desse desenvolvimento.

Acolhimento à primeira infância na creche

A creche ou pré-escola precisa ter um novo olhar voltado não apenas como local de colocar crianças para pintar ou desenhar, mais que possa promover os mais diferentes tipos de conhecimento com práticas pedagógicas que possam mediar às aprendizagens e desenvolvimento da criança. Nesse quesito, além do papel socializador que as escolas podem oferecer, têm-se também as práticas educativas voltadas para essa faixa etária que exigem um preparo dos profissionais e uma estrutura físico-pedagógica das escolas que ofertam vagas para as crianças nessa idade.

Sabe-se que, a realidade maranhense revela um quadro preocupante, os indicadores sociais são os piores possíveis quando se trata da primeira infância. Dados do primeiro relatório global da UNICEF/2019 mostram que em países de baixa renda, apenas uma em cada

cinco crianças tem acesso à educação em creches. Os municípios maranhenses não apresentavam atendimento em creche, entretanto, na pré-escola a matrícula é significativa, apresentando um crescimento continuado e de predomínio da rede municipal a ambos os estágios da Educação Infantil, concentrando cerca de 80% das matrículas. Entretanto de acordo com o novo Censo Escolar de 2018, houve justamente o contrário, pois cresceu uma redução no número de pré-escolas (de 106.204, em 2016, para 105.200, em 2017) e de escolas de educação infantil (de 117.191 para 116.472). Ao mesmo tempo, houve crescimento na quantidade de creches, que saltaram de 65.249 para 67.902. Entretanto elas se destacam pela precariedade em relação à estrutura, pois 61,1% têm banheiro adequado à educação infantil e apenas 33,9%, berçário. Fica perceptível que ainda se precisa melhorar muito quando se fala em um atendimento de qualidade para a primeira infância.

Com a LDBEN Nº 9394/96 os municípios se viram com a responsabilidade direta de garantir a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Mesmo com o FUNDEB, a oferta total está longe de acontecer. Paralelo a essa problemática, e na tentativa de resolver a falta de escola, ao longo dos anos, as escolas comunitárias, com todos os problemas de ordem econômica, política e físico-pedagógica, vem contribuindo de forma significativa com a educação infantil em todo país.

Segundo o Plano Municipal de São Luís (2015/2024),

as dificuldades encontradas são refletidas nos índices e dados institucionais que demonstram a quantidade de crianças na faixa etária da creche e pré- escola que ainda estão sem atendimento, na baixa oferta de vagas da Rede Pública Municipal de Ensino, principalmente para a creche e no atendimento prioritário da Rede Privada, com ênfase para as escolas comunitárias.

Análise e discussão dos resultados

O período de permanência na escola comunitária serviu para tecer alguns conhecimentos acerca da Primeira Infância e da sua especificidade, além do papel que a creche precisa desempenhar no cuidado com a criança. Foram propostas as mais diversas atividades, como contação de história, jogos e brincadeiras, além disso, buscou-se aliar temáticas com os conteúdos que seriam desenvolvidos no dia em questão pelas professoras. Primeiramente foram realizadas atividades de sensibilização com as professoras e a gestão da escola, após esse momento, pode-se realizar ações de incentivo

Uma das atividades propostas e realizadas na creche em referencia consistia no trabalho com o movimento corporal. As crianças foram levadas a um tapete onde nele continha as formas geométricas (quadrado, triângulo e círculo), além de um dado contendo as mesmas formas geométricas. O procedimento da atividade se deu com a escolha de três crianças, onde cada uma deveria ficar na frente de alguma figura. A cada rodada o dado deveria ser

jogado sendo que o aluno deveria dar um pulo na figura correspondente ao dado e assim sucessivamente até que o primeiro chegasse. Uma leitura de formas e figuras.

Para desenvolver o trabalho com o uso do corpo foi proposto outra atividade que consistia em concentração, equilíbrio e trabalho em equipe. Com o uso de uma bola, papel A4, e um cesto as crianças em dupla deveriam segurar as extremidades do papel não deixando que a bola caísse no chão. Completaria a atividade quem conseguisse colocar a bola no cesto. Em tais atividades foi perceptível certa timidez nas crianças, porém, aos poucos, elas iam se animando com o incentivo da monitoria. As professoras da creche também participaram das atividades, visto essa ser uma prática um pouco incomum na escola. Assim se pode contribuir não apenas para a aprendizagem da criança mais também para a prática docente. Essas atividades lúdicas aconteciam duas vezes por semana, durante o período de vigência do projeto em pauta. A leitura, foco do projeto, ia acontecendo a partir dessas atividades, onde se pode também realizar contações de histórias, leituras dinamizadas com objetos e instrumentos musicais, momentos em que se pode exercitar o acolhimento e a atenção individualizada a cada criança participante.

Figura 01 – Brincadeira do circuito



Fonte: Equipe do Projeto "Primeira Infância pra Valer", (2019).

Figura 02 – Brincadeira da bola



Fonte: Equipe do Projeto "Primeira Infância pra Valer", (2019).

CONCLUSÃO

Por meio deste Projeto, foi possível conhecer melhor e conviver com a Primeira infância, observando as especificidades dessa etapa de educação, além das principais leis e decretos que garantem os direitos de todas as crianças. Conhecer o Marco Legal da Infância, e tudo que a Legislação atual chama a atenção sobre os cuidados e o acolhimento a esta etapa é crucial para oferecer a essa primeira etapa de ensino todos os direitos que regem essa Primeira Infância. (BRASIL, 2016)

Foi possível também conhecer um pouco mais sobre o espaço da creche observando o que elas devem proporcionar às crianças. Constatou-se que a creche deixa de servir apenas como um espaço assistencialista onde os pais podem deixar as crianças. Hoje a creche assume grandes dimensões na medida em que esta se torna o local de aprendizagem, socialização e troca de experiências entre as crianças, portanto é necessário que ela possa atender aos requisitos mínimos, para o bem estar da criança, que são eles o brincar, aprender, expressar-se, socializar e o fazer. Projeta-se essa preocupação a todas as creches, pois o território ludovicense ainda tem um longo caminho a percorrer. Foi enriquecedor também contribuir com atividades, as quais sempre estavam voltadas ao conhecimento lúdico e dinâmico. Durante a realização das atividades propostas, as crianças mostraram-se bastante receptivas e curiosas, visto que essa prática não era muito entre os docentes da creche. Assim, tais contribuições

foram significativas, não apenas para os alunos, mas mais também para professores que puderam repensar sua prática pedagógica dentro da creche.

Fica evidente o quanto o ensino ofertado pela creche, de forma geral, precisa melhorar, falta um maior investimento por parte das autoridades em oferecer condições para o funcionamento dessas instituições.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M., KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n.9, p.27-38, 1991.

ARIÉS, Phelippe. **História social da criança e da família**. Tradução. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força**. Campinas: UNICAMP, 2000. Tese de Doutorado.

BARBOSA, M.C.S. A Rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 56-69, janeiro/junho, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Resolução Nº 05, 17 de Dezembro de 2009

BRASIL Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) (1998). Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto.

COUTINHO, A.M.S. **As Crianças no interior de creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Santa Catarina: UFSC, 2002. Dissertação de Mestrado.

CRAIDY, C. (org.). **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

DAHLBERG, G. et al. **Quality in Early Childhood Services: New approaches to defining Quality.** London: Paul Chapman, 1995.

KASHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 229-245, julho/dezembro, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Educação infantil integrando pré-escolas e creches na busca de socialização da criança. In: VIDAL, D. G., HILDSDORF, M. L. S. **Brasil 500 anos:** tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 1999. Educação infantil 187

KRAMER, S. (Org.). **Infância e educação infantil.** Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO L. C., KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003b

KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003a.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MELLO. S.A (2007). **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva da teoria histórico-cultural. Perspectiva: Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas.

Florianópolis, v.25, n.83-104, jan/jun.2007. Disponível em:
<http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 12/06/2017.

MOREIRA, E. M., VASCONCELLOS, K.E.L. **Infância, infâncias**: o ser criança em espaços socialmente distintos. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v.24, n.76, p.165-80, nov.2003.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **UNICEF**: 175 milhões de crianças não têm acesso a creches e pré-escola no mundo. Disponível em:
<<https://nacoesunidas.org/unicef-175-milhoes-de-criancas-nao-tem-acesso-a-creches-e-pre-escola-no-mundo/>> Acesso em: 22 set. 2019.

OLIVEIRA, Z.R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PARDAL, M. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. In: VASCONCELLOS, V. *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PERRENOUD, P. **Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

UM OLHAR SOBRE O PIP EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA

Leticia Gomes Vilar de Albuquerque (UEMA)
lecagomesvilar@gmail.com

Ana Beatriz da Silva Frazão (UEMA)
anafraza0634@gmail.com

INTRODUÇÃO

As políticas de avaliação, na educação básica brasileira, começam em 1990, com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); que, por conseguinte, objetiva tecer um diagnóstico acerca da educação básica e, assim, oferecer um parâmetro sobre a qualidade do ensino. Desde sua origem, o Saeb passa por reformulações, que, em 2005, passara a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil (BRASIL, 2019).

A partir dessas avaliações, então, gera-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, com o objetivo de reunir, somente em um indicador, dois pontos importantes a respeito da qualidade da educação: o fluxo escolar (Censo Escolar)

e as médias obtidas do Saeb. As avaliações ocorrem em anos ímpares, através das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com as turmas do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (BRASIL, 2019).

Paralelo a isso, surge o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), com objetivo de intervir pedagogicamente nas escolas municipais com o foco voltado para a alfabetização dos estudantes até 8 anos de idade (SÃO LUÍS, 2018). O PIP, primeiramente pensado para o sistema educacional de Minas Gerais, em 2008, aparece em São Luís, em 2017; inicialmente com as formações, aos professores e coordenadores pedagógicos, para, depois, projetar nas escolas, com o mesmo objetivo: a alfabetização na idade certa.

Desse modo, procura-se tecer uma análise acerca da execução do PIP no sistema municipal de ensino de São Luís, a partir da vivência *in lócus*, em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, visto que o PIP se caracteriza em uma política em prol da melhoria da qualidade da educação, contudo sendo desenvolvida a partir do mês de agosto; dois meses antes da aplicação da Prova Brasil.

Ressalta-se que o artigo fora elaborado a partir das experiências de regência vividas por intermédio do programa Residência Pedagógica, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (Campus Paulo VI), sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, cujo programa tem como objetivo implementar “projetos

inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018).

Assegurado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 205, o acesso à educação é um direito garantido a todos os cidadãos brasileiros, em prol da qualificação para o mercado de trabalho e, principalmente, para a cidadania. Portanto, alfabetizar (e letrar) é permitir que este sujeito seja partícipe e ativo, integralmente, para as tomadas de decisão ao meio que vive; afirmando, assim, sua cidadania.

Metodologia

O presente artigo traz a perspectiva da abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e estudo de caso, visto que “O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe” (FONSECA, 2002, p. 33 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 39).

Dessa maneira, o artigo se fundamenta na vivência *in lócus* de uma escola da rede pública municipal de São Luís, mediante o programa Residência Pedagógica, subsidiado pela CAPES e intermediada pela UEMA, através do projeto desenvolvido intitulado “Matemática no Ensino Fundamental: saberes docentes”. Assim sendo, apresentaremos os achados da pesquisa, a partir do convívio com o professor e os estudantes no 5º ano do ensino fundamental.

Desenvolvimento

No contexto atual que vivemos, as avaliações externas, como o Saeb (avaliação externa criado pelo MEC/INEP¹, em 2005), têm tomado um tempo maior no processo de aprendizado dos alunos. Estas avaliações têm, por um lado, o objetivo de mensurar habilidades cognitivas dos estudantes em conteúdos pertinentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e, por outro lado, o objetivo de oferecer um indicativo sobre a possível qualidade de ensino que é ministrado nas escolas, subsidiando, desta forma, a tomada de decisões da gestão escolar. O Ideb foi um mecanismo criado pelo INEP para ser um indicador sintético da educação brasileira, que leva em consideração resultados acadêmicos e fluxo escolar, obtidos por meio da Prova Brasil, do Saeb, e do Censo Escolar; reunindo, assim, as taxas de aprovação, reprovação e evasão, obtidas por meio dos dados sistematizados do Censo da Educação Básica. A combinação desses dados gera um parâmetro de metas a serem atingidas, com o propósito de monitorar e avaliar o sistema educacional do país, assim como para assegurar a melhoria na qualidade da educação.

O Ideb é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/07), colocando em ação as 28 propostas contidas no PDE,

¹ Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

cujo eixo principal é a qualidade educacional, bem como a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano.

Para tanto, empreende-se uma articulação entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade civil em prol da qualidade da educação. Segundo o Art. 1.º do Decreto 6.094, "O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica" (BRASIL, 2007).

Articulado a estas políticas de avaliação, o PIP se constitui em um programa que visa o apoio metodológico e didático aos professores que estão no processo de alfabetização (ciclo de alfabetização – 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental), para uma conseqüente melhoria na prática de ensino, e, assim, engajando os professores ainda mais na aprendizagem de seus estudantes. Acerca disto, Maria Simões (2012, p. 17) afirma que:

O PIP foi concebido como um programa de grande importância para a gestão educacional, uma vez que, bem direcionado e articulado com os diversos atores educacionais, pudesse desenvolver e aperfeiçoar práticas da gestão pedagógica com foco na alfabetização e letramento. Essas práticas visam melhorar o desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, de forma que estejam alfabetizados até a idade de 8 anos.

Criado em Minas Gerais, em 2008, o PIP surgiu através de uma avaliação promovida pela Secretaria de Estado da Educação (SEE – MG), o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), “[...] cujo objetivo é fornecer, aos gestores e professores do sistema, informações sobre o nível de alfabetização de alunos na etapa inicial do ensino fundamental” (SIMÕES, 2012, p. 21).

Quando o Proalfa fora criado, atingira apenas a rede estadual de ensino de MG, se estendendo, depois, em 2009, para as redes municipais de ensino. Portanto, o PIP se constitui em [...] um instrumento de gestão capaz de reverter o cenário apresentado nos anos iniciais do ensino fundamental. A apropriação dos resultados das avaliações de forma planejada e monitorada, de fato, faz toda a diferença no processo educacional (SIMÕES, 2012, p. 29).

Em vista disso, a prefeitura de São Luís, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação (Semed), mediante o programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender”, em 2017, inicia com a formação de professores, gestores e coordenadores pedagógicos quanto ao PIP, com o intuito de “[...] promover inovações na prática educativa com foco na aprendizagem do estudante” (SÃO LUÍS, 2018).

O PIP é composto por 60 lições, objetivando o aceleração da aprendizagem dos estudantes (principalmente àqueles que possuem dificuldades de aprendizagem), e, sobre isto, a consultora Profa. Dra. Ana

Lucia Gazzola², comenta que (SÃO LUÍS, 2018):

Todas as crianças precisam aprender a ler e escrever antes dos 8 anos de idade, caso até o terceiro ano não aprendam no tempo certo, tem que fazer a intervenção emergencial das 60 lições, que é um módulo inclusivo, reconhecendo o direto de cada aluno a aprender. É mais do que um método, é um comportamento novo para evitar a defasagem do aluno, não deixando que ele fique retido no final do ano letivo.

Ao entrarmos no ambiente escolar, percebemos que um dos momentos mais tensos e estressantes, tanto para os estudantes quanto para os professores, é o momento da avaliação. Contudo, o processo avaliativo deve ser utilizado para fins de qualidade da aprendizagem dos estudantes e à qualidade da gestão da escola. Dessa forma, procuramos discutir a aplicação do PIP em uma escola municipal de São Luís, com intuito de trazer uma reflexão acerca desta política proposta da rede municipal, aos estudantes do ciclo de alfabetização e, também, aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental, público-alvo da discussão.

As aplicações do PIP, na escola-campo estudada, começaram em agosto de 2019, visando em um reforço e melhoria quanto a aprendizagem dos estudantes, que, como já pontuado, com 60 planos de aula (60 lições) a

² Ex-reitora da Universidade Federal de Minas Gerais e ex-secretária de Educação daquele estado.

serem desenvolvidos pelos professores, estimulando, principalmente, a habilidade de interpretação de texto e leitura aos estudantes.

Entretanto, questiona-se este PIP no sentido de sua aplicação ser tardia, pois, por consequência, “atropela” o planejamento do professor quanto aos conteúdos já programados; visto que o professor acaba sendo obrigado a deixar de lado seu planejamento e, assim, seguir ao que determina as 60 lições.

Outro ponto a destacar é o enfoque deixado apenas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por a Prova Brasil abarcar apenas essas disciplinas; logo, os estudantes, ao longo de quase um mês, deixaram de estudar as outras disciplinas do currículo para se concentrarem apenas ao que era proposto pelo PIP. Além disso, a aplicação da Prova Brasil acontecerá ao final do mês de outubro, do ano vigente; fazendo-se subtender, então, que a motivação do PIP é devido a avaliação externa, em prol do alcance positivo do Ideb da escola.

Não se discute aqui a não aplicação do PIP, pois políticas como esta, que fomentam a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, são bem-vindas de toda certeza, mas que elas não substituam a autonomia quanto ao planejamento de aulas do professor, além da importância dos estudantes terem a noção integral dos conhecimentos das diversas disciplinas do currículo escolar.

Ainda nos dias de hoje, as escolas mantem a

prática de exames como medida de avaliação de seus estudantes, ocasionando, assim, a sistematização do classificar, reconhecer o certo e o errado, sem a análise do contexto em que o estudante propôs aquela resposta, como apontado por Luckesi (2000, p. 3):

[...] se um aluno, num dia de prova, após entregar a sua prova respondida ao professor, der-se conta de que não respondeu adequadamente a questão 3, por exemplo, e solicitar ao mesmo a possibilidade de refazê-la, nenhum dos nossos professores, hoje atuantes em nossas escolas, permitirá que isso seja feito; mesmo que o aluno nem tenha ainda saído da sala de aula.

Desta forma, percebemos a importância de não tratarmos a avaliação para fins quantitativos, visto que cada educando possui um processo de desenvolvimento, dado tanto pelo processo educacional quanto pelo seu âmbito sociocultural, como bem apontado por Perrenoud (1986, p. 32), "A isto será preciso acrescentar que nem todas as crianças de uma mesma geração seguem o ensino pré-obrigatório, enquanto algumas, posteriormente ao reprovarem no ensino primário ou secundário são submetidas duas vezes ao mesmo programa".

A avaliação tem sido vista, na maioria das vezes, apenas como notas, ranqueamento e controle; despertando, muitas vezes, um medo por parte dos estudantes e estresse aos professores, pela cobrança

em disponibilizar as notas no sistema e que, também, a escola possa atingir um bom desempenho na avaliação externa. Entretanto, a avaliação deve ser vista além de um dia, mas como um processo que ocorre no ambiente escolar, desde o primeiro dia até o último.

Portanto, a avaliação não deve ocorrer apenas em um momento específico, mas estar presente em todo o processo educacional, como afirma Chueiri (2008, p. 52), “[...] a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica”.

Dessa maneira, é importante que o acompanhamento e o diálogo existam no processo avaliativo, pois estes são indispensáveis para um melhor resultado educacional, que, conseqüentemente, torna a prática pedagógica do professor mais significativa ao educando e, então, a este é proporcionada a autonomia na busca de seu conhecimento.

O Ideb é um indicador importante na medida em que demonstra fragilidades nas escolas brasileiras relacionadas ao fluxo e desempenho escolar; no entanto, é insuficiente para medir a qualidade da educação por se restringir apenas a variáveis, desconsiderando outros aspectos igualmente importantes para a qualidade, como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias, e o estilo de

gestão e liderança.

As avaliações externas são importantes, porém não devem ser consideradas com fins da aprendizagem dos estudantes. Qualidade na educação está ligada ao bem-estar da comunidade escolar; qualidade esta relacionada a todos: professores, estudantes e sociedade.

CONCLUSÃO

As avaliações externas, como o Saeb e a Prova Brasil, são de suma importância para a comunidade escolar e para o meio externo desse ambiente. Infelizmente, os resultados dessas avaliações estão sendo utilizados apenas para rankings de instituições, estudantes e sistemas. Outra crítica a apontar são os cálculos utilizados, a partir dos dados do Ideb, que avaliam apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que, portanto, deixam de fora as outras disciplinas que fazem parte do currículo do estudante.

O PIP chega como forma de auxiliar no avanço da qualidade da educação de estudantes do ensino básico, mas, durante o tempo inseridas na escola, pudemos observar que sua aplicação estava acontecendo de forma autoritária e sem planejamento, dificultando o andamento das aulas, a priori já planejadas pelo professor, e muitas vezes despertando nos estudantes desinteresse com a execução das lições.

É preciso um olhar sensível as formas como estas

políticas, em prol da qualidade da educação, estão sendo aplicadas nas escolas, para que não se retire a liberdade do professor na execução de seu planejamento e que, da mesma forma, não desqualifique as demais disciplinas que fazem parte do cotidiano escolar, ao se constituírem, também, em saberes importantes na busca do conhecimento com mais qualidade.

Essas avaliações podem ajudar os gestores comprometidos com a qualidade da aprendizagem dos alunos, a identificar os pontos fortes e fracos, permitindo, assim, na tomada de decisões e estratégias para os possíveis problemas encontrados; embora essas avaliações precisem ser aprimoradas, visto que cumprem um papel para a política educacional: verificar se o direito à aprendizagem está sendo garantido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Programa de Residência Pedagógica**. Edital nº 08. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados qualidade da educação básica. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 01 out. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 01 out. 2019.

CHUEIRI, Mary Stela. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional. 2008, v. 19: p. 49-64.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**. 2000. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/2016/01/101-entrevista-sobre-avaliacao.html>. Acesso em: 03 out. 2019.

PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: ALLAL, L. (et al); CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. Páginas 27- 69.

SÃO LUÍS. Agência de notícias. **Prefeitura realiza formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos**. São Luís, 23 jun. 2018. Disponível em: <http://www.agenciasaoluis.com.br/noticia/21799/>. Acesso em: 02

out. 2019.

_____. Agência de notícias. Prefeitura reúne cerca de 500 educadores em formação do Plano de Intervenção Pedagógica. São Luís, 23 mar. 2018. Disponível em: <http://www.agenciasaoluis.com.br/noticia/21368/>. Acesso em: 02 out. 2019.

SIMÕES, Maria Inez Barroso. **O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE SOCIAL

Gabriely Araujo Pinto (UEMA)

Leticia Amorim Souza (UEMA)

INTRODUÇÃO

No nosso dia a dia, sempre estamos planejando algo? Como seres humanos/cidadãos nos voltamos para compreender as concepções de mundo, de sociedade, de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem que nos circula e que nos afeta diretamente. Qual é a nossa concepção de educação? Qual é a nossa concepção de qualidade? Qual é a nossa concepção de educação? Tudo isso nos coloca a refletir e tomar decisões sobre que professor estamos nos tornando e formando.

Planejar é algo que fazemos rotineiramente, e para isso precisamos fazê-lo de forma consciente e de forma crítica e reflexiva. O planejamento pode ser realizado de diversas formas, e em diversos setores, tanto nos setores econômico, político, empresariais, educacionais, etc. O planejamento no âmbito educacional é essencial para um

apontamento mais preciso do que se pretende ensinar e fazer na comunidade escolar. Para tanto, se faz necessário uma ação conjunta na construção do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Curricular, de modo que todos sejam envolvidos, escola, família e comunidade.

Neste sentido, buscaremos compreender a importância da realização de um planejamento que contemple uma análise crítica do contexto educacional; bem como, analisar a concepção de qualidade da educação de modo a discutir as melhorias para uma educação de qualidade social.

Planejamento e suas funções

Planejar é criar e organizar antecipadamente, desenvolvendo métodos e estratégias para atingir determinado objetivo, como forma de aplicar aquilo que melhor se assemelha para atingi-lo. O planejamento serve como meio de organização para diversas áreas de trabalhos, servindo justamente para dar um norte, daquilo que se pretende fazer, para que no ato da realização de determinada ação, trabalho, serviço ou função, possa ser feito com êxito, sem ser surpreendido, pois planejar reflete um preparo antecipado daquilo que se pretende realizar.

De acordo com Nogueira de Faria (1993 p. 96):

O principal objetivo do planejamento é conduzir o indivíduo ou a instituição à realização de

seus fins, disciplinando a ação e evitando que a dispersão de esforços e a falta de continuidade possam ocasionar o fracasso pela perda dos recursos e de confiança dos agentes executores na instituição e nos seus executores.

O planejamento tem por fim dar forma aos elementos previstos, preparando as bases da futura estrutura e de seu funcionamento administrativo, visando à melhor utilização dos recursos humanos e materiais.

O planejamento é algo que precisa ser realizado em todas as instituições de ensino, podendo ser feito semanalmente, mensalmente, bimestral ou anual. O importante é que o planejamento deve que ser a base para ação dentro da instituição, para que por meio dele, os docentes possam se basear para o melhor desenvolvimento de suas aulas.

O planejamento escolar é um documento que norteia as atividades a serem desenvolvidas na escolar, definindo prioridades, normas, metas, currículos, recursos, entre outros. Esse documento é um compromisso de todo o corpo escolar, com os objetivos da instituição para o período. O planejamento escolar é uma organização coletiva, em que diversos segmentos, incluindo professores das diversas áreas, alunos, funcionários administrativos e comunidades para que possam discutir e decidir todos juntos, os objetivos, metas, finalidades, valores, atitudes para que solucionem os problemas.

O planejar é uma realidade que acompanhou

toda uma trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na vida. (SANTANA, 2001, p. 15).

O planejamento acompanha o homem desde os tempos antigos, pois o ato de se organizar antecipadamente para fazer algo vem, desde muito antes, podemos citar como exemplo, na pré-história, quando o “homem das cavernas”, sabendo o perigo que poderia encontrar ao sair de sua habitação, para caçar alimento para si, ou sua família, em sua mente já traçava um plano de como poderia agir diante desta situação, já imaginava e atribuía hipóteses daquilo que pudesse dar certo, e o que poderia dar errado, preparavam-se antes de sair, com seu objetivo inicial e principal, o de conseguir comida.

Para José Faria (1994, p. 71),

Planejamento é tão antigo quanto a história. A construção das pirâmides egípcias não se concretizou sem que tivessem sido elaborados complicados planos e projetos, e sem que os administradores tivessem se preocupado com a alimentação de milhares de trabalhadores, escravos e soldados, assim como planejado o transporte dos enormes blocos de granito, originários de local, na região sul do Egito.

O termo que conhecemos como “planejamento” é o mais moderno, e surgiu no século XX por volta de 1923. Antigamente diversos países, civilizações, povos,

utilizavam atividades que poderíamos considerar como planejamento, baseados em elaborar planos, estratégias para a educação, e assim com os avanços sociais e intelectuais, o desenvolvimento ao interesse pelo planejamento da educação foi ganhando mais forças.

Com o planejamento envolvendo a economia, vários setores da sociedade, inclusive as escolas aderiram o ato de planejar. Desde então o planejamento passa a envolver todo campo educacional. Dado o conceito de planejamento e suas funções, discutiremos a seguir os tipos de planejamento essenciais para educação, que são: planejamento educacional; planejamento escolar; planejamento curricular e planejamento de ensino.

O **planejamento educacional** consiste em um planejamento de um sistema educacional, geral do país, de nível sistemático nacional, estadual e municipal. Contém as intenções e metas de cada governo para o enfrentamento das questões de acesso de permanência com sucesso dos estudantes no sistema educacional. Esse tipo de planejamento reflete a visão que se tem do mundo, do homem, o que exige um compromisso com a construção de sociedade para atender às necessidades de desenvolvimento do país e do indivíduo.

O planejamento educacional é um conjunto de ações que são preparadas, projetando um determinado objetivo, em outras palavras, é "um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica". (Luckesi, 1992, p.121).

Para por em prática um bom planejamento educacional se faz necessário conhecer como funciona todo sistema de ensino que envolve diversos processos acadêmicos, pedagógicos, administrativos, financeiros etc. Os objetivos do sistema educacional precisam ser definidos pela cultura presente, seja do país, da escola, da universidade ou empresa, eles são elaborados de acordo com seus valores e a sua história cultural.

O **planejamento escolar** é fundamental para o processo de aprendizagem uma vez que possibilita orientar a ação educativa, de acordo com o que a comunidade escolar tem necessidade. Ao realizar o planejamento, a escola precisa elaborar sistematicamente com os professores o programa de formação. Assim, esse momento de planejar, serve como espaço de reflexão ao professor, de modo que possibilite a transformação da sua ação didático-pedagógica e científica, caso considere necessário resignificá-la. É importante compreender que:

A aula serve para mostrar o mundo ao aluno, para que este atue de modo que se trabalhem os valores de democracia, paz, pluralismo e de compreensão mútua e solidária. Torna-se então, muito importante o planejamento, pois se desencadeiam ideias, metodologias, atos concretos e consequências. (ANTUNES, 2002, p.191),

Os gestores e coordenadores pedagógicos precisam orientar os professores em suas formações, para

que cada docente compreenda seu estudante por meio de um planejamento consistente e de acordo com a realidade do discente, para que haja sentido e contribua com as aprendizagens significativas. O planejamento escolar também se caracteriza pela elaboração de seu projeto político-pedagógico. Neste sentido, o compreendemos que:

O planejamento não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológico, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional. (VEIGA,1998 p. 11-113).

A construção do Projeto Político-pedagógico é necessária para que as instituições educacionais realizem suas atividades de forma dinâmica e participativa. O Projeto Político-Pedagógico é algo que deve estar inserido no contexto escolar, pois é nele onde será definido o currículo, a maneira de avaliar, dentre outras questões importantes.

O **planejamento curricular** pretende orientar os trabalhos do professor na prática pedagógica em sala de

aula, é um processo que define sobre como anda toda dinâmica da ação escolar, uma organização prevista e ordenada de toda a vida escolar do aluno. A escola deve elaborar seu planejamento curricular, contendo todos os componentes escolares, que, direta e indiretamente fazem parte do processo educativo. Todos então definirão os objetivos finais, conteúdos básicos, métodos e estratégias de avaliação.

Castro (1987) acrescenta sobre o planejamento curricular:

De qualquer modo, o que o professor deverá distinguir, ao elaborar um currículo, são os conteúdos significativos, funcionais, dos conteúdos carentes de significado e de funcionalidade e de mera informação sem outro objetivo que é o de ser memorizado por tanto tempo quanto possível. (1987, p.53).

As escolas não devem simplesmente fazer o que é pressuposto pelos órgãos oficiais, mas sim, adaptar os conteúdos as situações pelas experiências que mais poderão colaborar para o alcance dos objetivos dos alunos, das famílias e da comunidade.

O **Planejamento de ensino** é a especificação do planejamento curricular. É desenvolvido basicamente, a partir da ação do professor, e compete a ele definir os objetivos a serem alcançados, desde seu programa de

trabalho até eventuais e necessárias mudanças de rumo. Cabe ao professor também, definir os objetivos a serem alcançados, o conteúdo da matéria, as estratégias de ensino e de avaliação e agir de forma a obter um retorno de seus alunos no sentido de redirecionar sua matéria.

Planejamento de ensino é o processo de reflexão sobre os aspectos que serão trabalhados no ensino, objetivos, conteúdos, estratégias, métodos, técnicas e avaliação.

Planejamento para uma educação de qualidade

Falar de planejamento nos remete ao que ele de fato nos proporciona um preparo antecipado de algo, o planejamento nas escolas é sem dúvida muito importante, é por meio dele que podemos atribuir uma aula boa, e toda uma estrutura favorável, os gestores, coordenadores, professores e toda comunidade escolar, devem estar atenta quanto à elaboração desses planejamentos, para ser desenvolvido o melhor para aprendizagem, pois se um plano foi elaborado de forma apropriada e ao praticá-lo a experiência, atingir aos objetivos, está no caminho certo para uma educação de qualidade. Todos tendo essa preocupação de transparecer uma aprendizagem eficiente, estamos dando passos adiante para a educação ser reconhecida como uma educação admirável, se essa preocupação por uma educação boa e reconhecida começar desde a elaboração dos planos, o avanço e desenvolvimento será certa.

Uma educação de qualidade é direito de todos, e todos devemos estar inquietos a respeito, pois toda comunidade escolar faz a educação dentro da escola. O ato de planejar desde o início, remete ao progresso que desejamos para a imagem da nossa educação. Uma escola sem interesse de fazer um planejamento de qualidade está fadada ao fracasso.

O conceito de educação está atribuído a uma prática social que visa ao desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências, e ela não se restringe à escola. A educação é um direito de todos, permeia o desenvolvimento humano por meio de ensino e da aprendizagem, visando desenvolver e potencializar a capacidade intelectual do indivíduo.

Conceito de qualidade é propriedade o que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa. A palavra “qualidade” tem um conceito subjetivo que está relacionado com as percepções, necessidades e resultados em cada indivíduo. Qualidade significa também melhorar a vida das pessoas. Porém, qual a definição mais correta? Esta pergunta ainda está por ser respondida. O fato é que a qualidade é considerada universalmente como algo que afeta a vida das organizações e a vida de cada indivíduo de uma forma positiva (GOMES 2004). Somente no início da década de 1980 que começou a surgir os primeiros questionamentos a cerca de qualidade em educação.

Analisando o conceito de educação e qualidade, fazendo uma comparação e junção dos dois, podemos

dizer que educação de qualidade é um resultado de uma prática social de desenvolvimento e suas potencialidades caracterizando sua essência e melhorando a vida de quem faz uso da educação. A educação de qualidade é, portanto algo que almejamos em todas as escolas. E não há qualidade de educação sem a participação da sociedade na escola.

A educação de qualidade reflete em vários fatores desde os fatores estruturais e os didáticos pedagógicos. Pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também;

Que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem socioeconômica e cultural dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou escola que apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, s/d. p. 8).

No geral, a educação é um tanto problemática, por esses motivos temos que ter em mente a intenção de melhoria para esses aspectos que estão defasados nas

escolas. Há avanços, mas os desafios a ser enfrentados são maiores que os avanços que aparecem. Mesmo sabendo que a educação tem muito que se melhora em diversos fatores, focaremos aqui na questão de uma educação de qualidade no quesito de transmissão de conteúdos, o ensino em sala de aula e perceber a importância do planejamento para que a aprendizagem nas escolas.

Sem planejamento não é possível construir um educação eficiente, uma educação de qualidade tem que ser pautada no preparo para que possa se adquirir um olhar avançado e reparado ao que se esta realizando em sala de aula. Pois planejar é transformar e que possamos transformar a educação.

Gandin (1991) ressalta que:

Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida; b) planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo); c) é implantar um processo de intervenção na realidade; d) planejar é agir racionalmente; e) planejar é dar clareza e precisão a própria ação (de grupo, sobretudo); f) planejar é explicitar os fundamentos da ação de grupo; g) planejar é por em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação.

Essa transformação da realidade e da educação, mudar a perspectiva de um olhar ruim para um olhar bom, e se tornar reconhecida a importância do planejamento nas escolas.

Metodologia

Essa pesquisa é de cunho bibliográfico e de abordagem qualitativa, voltada para o contexto das concepções de planejamento educacional na perspectiva da qualidade social pautada no embasamento teórico, com levantamento, seleção, fichamento de informações ligadas à temática.

Primeiramente, acessamos algumas referências, fizemos grupo de estudos e discussão dos escritos dos autores como Luckesi (1992); ANTUNES (2002); Castro (1987); Faria (1993); Gomes (2004); dentre outros que possuem estudos e pesquisa no âmbito da educação, qualidade e planejamento para análise e discussões sobre a revisão de literatura sobre a temática pesquisada.

Resultados e Discussões

A pesquisa teve início em agosto de 2019, motivo pelo qual apresentamos dados referentes à pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. Trata-se de uma abordagem qualitativa, cuja pesquisa é de cunho bibliográfico sobre a importância do planejamento na perspectiva da qualidade social.

Destacamos que o planejamento é imprescindível para desenvolvermos um projeto educativo que busque efetivamente desenvolver uma educação com qualidade social. A qualidade é uma característica particular de um indivíduo ou objeto, é o modo de ser e está diretamente relacionada e à maneira como cada indivíduo tem

sua percepção - sobre diversos fatores como: serviço prestado, cultura ou produto.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Segundo BELLONI (2003), a qualidade social como direito de cidadania está intimamente ligada a uma política de inclusão social, através da qual há um compromisso sério com a participação de todos os cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A inclusão social possibilita, nesta perspectiva, a formação de indivíduos com vistas à emancipação humana e social. Assim, a educação é entendida como fundamental para o exercício do direito de cidadania.

A oferta de educação de qualidade como direito de cidadania contempla três dimensões específicas e complementares, a saber: I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em

atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado. Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia. (BELLONI, 2003, p. 232, sem grifos no original)

Nesta perspectiva, consideramos necessário no planejamento educacional o que Beloni, Camini apresenta como os cinco eixos estruturantes da política educacional voltada para a qualidade social: democratização do acesso, democratização do conhecimento, democratização da gestão, financiamento e regime de colaboração, e valorização dos trabalhadores da educação.

CONCLUSÃO

Consideramos que, o planejamento é de fato essencial para tudo que vamos fazer, no nosso convívio em sociedade, especialmente nas escolas, onde precisamos estabelecer objetivos voltados para a qualidade educacional.

A educação e o planejamento sem dúvidas devem andar de mãos dadas, pois uma depende do outro para construção da qualidade social. Planejar é refletir sobre possíveis soluções a partir dos problemas diagnosticados, ou seja, se faz necessário que a comunidade escolar

planeje de forma democrática e participativa os rumos e os caminhos para construção de uma escola cidadã, justa e com equidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Professor bonzinho, aluno difícil**: A questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (org.). **Governos estaduais**: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

CASTRO, Amélia Domingues de. **Didática para escola de 1º e 2º graus**. 9ª ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira. SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala4_leitura2.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

FARIA, José Carlos. **Administração** – Introdução ao Estudo. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

FARIA, A. Nogueira de. **Introdução à Administração**. 2. ed., Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1993.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOMES, P. **A evolução do conceito de qualidade**: dos bens manufacturados aos serviços de informação, Cadernos BAD, Vol. 2, pp. 6-18, 2004.

LUCKESI, C.C. **planejamento e Avaliação escolar**: articulação e necessária determinação ideológica. IN: O diretor articulador do projeto da escola. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias nº 15.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**.

VULNERABILIDADE SOCIAL: REPERCUSSÕES NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Evyla da Silva Costa (UEMA)
evyllascosta@gmail.com*

*Albiane Oliveira Gomes (UEMA)
Albiane11@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

É um fato que mesmo sendo conhecida a necessidade de temas fazerem parte da rotina da sala de aula, muitas vezes a escola mantém uma postura conteudista, repercutindo em aulas meramente pautadas na sequência do livro didático, tornando o conteúdo pelo conteúdo e nada mais além. No entanto, mesmo que alguns temas, gerem desconforto a alguns profissionais ou até mesmo a sociedade, não as discutir é privar a comunidade discente de refletir sobre a realidade na qual estão inseridos, desconsiderando o papel da escola.

Ademais, se o objetivo da educação escolar é a formação humana, então as necessidades humanas é que determinam os objetivos da educação, de maneira que o currículo escolar, a rotina e o planejamento devem estar pautados nessas necessidades (SAVIANI, 2004).

E, mesmo não sendo suficiente, a educação básica é condição necessária para o desenvolvimento crítico do aluno, possibilitando o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas considerando os diversos aspectos do desenvolvimento humano.

Para tanto, a escola deve trabalhar na perspectiva dos contextos trazidos pelos alunos, que fazem parte da sua realidade, sua formação enquanto pessoa, seus convívios familiares no qual entram as situações de vulnerabilidade social. De acordo com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a expressão “vulnerabilidade social” se refere às pessoas que se encaixam na proteção social básica. Se a situação de vulnerabilidade social das famílias for agravada, estas passam a ser caracterizadas como famílias em situação de risco, destinatárias da proteção social especial¹. No entanto, cada uma das características citadas está presente no contexto das escolas públicas brasileiras, com predominância nas realidades com os maiores índices de desigualdades socioeconômicas, como no caso da realidade maranhense.

A sociedade tem vivido diversos problemas sociais, conseqüentemente, esses problemas têm feito parte do contexto escolar. Nessa perspectiva, a questão da vulnerabilidade social torna-se ponto de discussão pertinente, haja vista, muitos docentes no dia a dia da sala de aula deparam-se com situações recorrente de tal

¹ População que vive em situação de vulnerabilidade social proveniente da pobreza, privação (ausência de renda, condição precária ou nenhum acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras).- Sistema Único de Assistência Social- SUAS

fenômeno social. Isto demanda muitas equipes gestoras estão com dificuldades em conduzir a dinâmica da escola com algumas demandas, dadas situações vivenciadas por alunos da escola.

Não somente as escolas públicas, mas a maioria passa diariamente por situações como abandono escolar; indisciplina na sala de aula; dificuldade de aprendizagem decorrente da falta de acompanhamento dos pais; falta de interação ou interação excessiva; dificuldade na fala, repetência por faltas no ano letivo, acompanhamento de casos junto ao conselho tutelar. São cada vez mais frequentes na rotina escolar, dado o crescimento da população em situação de vulnerabilidade social. O interesse pela pesquisa em questão surge a partir de experiências em uma das escolas campo do programa de Residência Pedagógica- CAPES no qual fazemos parte. A referida escola possui uma comunidade discente com um índice considerável de indisciplina na sala e aula, abandono escolar, dificuldade na relação família e escola, alunos tutelados, criminalidade presente no cotidiano por meio do comportamento dos alunos, no entanto, mesmo diante dessa realidade a escola em questão não possui um levantamento de dados de quantos e quais são esses alunos e, quais situações são mais recorrentes. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de se entender os impactos da vulnerabilidade social no contexto da mesma, se já existem ações visando intervenção pedagógica e qual o olhar da equipe gestora e do corpo docente em

relação a essas situações e de como lidam e se buscam inclusão desses alunos nas suas práticas docentes.

Metodologia

Para a realização da pesquisa utilizaremos uma abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2001), responde a questões muito particulares, se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado; o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Faremos pesquisa bibliográfica, a partir de autores que tratam da temática, e pesquisa de campo em uma escola da rede municipal de ensino de São Luís/MA. Segundo Gil (2008) a pesquisa de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica, sendo basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade.

Desenvolvimento

A questão da vulnerabilidade social, é uma temática ainda hoje pouco discutida na formação do pedagogo. Mesmo seja extremamente recorrente e percebida no cotidiano escolar, além de ser um grande desafio a equipe gestora, possui ainda muito a se entender. Principalmente,

que de fato vem ser a vulnerabilidade social e quais são suas implicações na aprendizagem e no desenvolvimento dos seres humanos, haja vista muitas vezes é uma realidade vivida por muitas comunidades discentes.

Muito se discute sobre a formação do pedagogo, sobre as funções da escola e conseqüentemente, do ensino. Em suma, o profissional que pode atuar em diversas áreas, sendo mediador do conhecimento e proporcionando reflexão do sujeito enquanto ser social e sendo protagonista da própria história, ou seja, sendo agente do papel transformador da educação. A esse respeito Libâneo (2005, p.38 - 39) destaca:

O curso de pedagogia deve formar o pedagogo stricto sensu, isto é, um profissional capacitado para atuar em vários campos educativos para atender demandas educativas de tipo formal e não-formal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças no ritmo de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino.

Como evidencia o autor supracitado, o docente deve proporcionar o conhecimento de diversas realidades, indo além do seu contexto. Nesse sentido se torna mais que evidente que no que tange a escola a mesma deve

considerar não apenas para além dos muros da escola, mas mesmo com todas as questões que vêm dos portões da escola, ou seja, a realidade de cada aluno. Freire (1996, p.70) ressalta a diferença entre possuir poder para “transformar/mudar o mundo”, diante do potencial para sensibilizar o aluno e ação de instrumentalizá-lo para essa transformação, sendo este último, o papel do professor. Ou seja, a prática docente é instrumentalizadora para a transformação de realidades.

Corroborando com o papel do professor, trazemos para as contribuições o que consta na LDB-Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional que é dever da escola o compromisso de educar os alunos dentro dos princípios democráticos. Indo além, os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pela secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), em 1998, tem como dois dos objetivos: 1) compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; 2) posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

Em suma, a escola que visa o desenvolvimento integral do aluno e que desenvolva habilidades para além do cognitivo, deve ter princípios norteadores autônomos

de modo a romper com o sistema que é posto, em que o ensino é voltado apenas para a capacidade de entrar no mercado de trabalho, mas sim deve formar mão de obra qualificada e cidadãos que refletem a própria realidade e vislumbram possibilidade de mudança independente das dificuldades enfrentadas nos mais diversos âmbitos em que se constitui o ser humano. Libâneo (1995, p. 96) afirma que o “[...] objetivo da escola, assim, será garantir a todos os saberes e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, condição para redução das desigualdades de origem social”. A escola deve ter como lema e como meta a promoção de cidadania e meio de superação das problemáticas sociais que acabam fazendo parte do cotidiano, em decorrência das mazelas sociais um dos maiores enfrentamentos da escola tem sido o índice de evasão escolar.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que crianças em idade escolar entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade “implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar (DEMO, 1994, p. 19).

Um dos impactos mais recorrentes, é crescimento do índice de evasão e abandono escolar gera preocupação

para docentes de equipes gestoras. Quando não há a evasão por completo, muitos alunos passam um tempo significativo sem frequentar a escola, nesse período o processo de aprendizagem é completamente afetado, haja vista os conteúdos do ano letivo terem uma sequência lógica, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. No processo de alfabetização na qual por diversos motivos, quer seja econômico, de saúde ou familiar, muitas vezes o aluno acaba perdendo conteúdos e comprometendo a aprendizagem. Infelizmente é a realidade de muitos alunos das escolas públicas que deixam de frequentar a escola por não ter meios econômicos de se locomover até a escola e não ter um adulto que o acompanhe no trajeto. Muito se discute a obrigatoriedade de educação gratuita, vagas para todos, mas se torna necessário mais que oferta, mas garantia de permanência para que haja educação de qualidade.

A Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (2005) mostra que: A proteção social de assistência social se ocupa das vitimizações, fragilidades, contingências, vulnerabilidades e riscos que o cidadão, a cidadã e suas famílias enfrentam na trajetória de seu ciclo de vida por decorrência de imposições sociais, econômicas, políticas e de ofensas à dignidade humana (BRASIL, p. 16).

A NOB esclarece que o atendimento as famílias que se caracterizam em situações de vulnerabilidade social

classificado na proteção social básica, ou seja, que são medidas preventivas, nesse sentido entra a participação da escola não apenas em compreender os contextos da vulnerabilidade na escola, mas de ser capaz de desenvolver medidas preventas, de reconhecer e intervir. Como observa Vasconcelos (2015, p. 9):

A realidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade e risco social, os espaços educativos, que os atendem, [...], requer desenvolvimento de uma educação que caminhe no sentido da atividade, de modo a posicioná-los como cidadãos incluídos, mediante uma Pedagogia comprometida com a mudança social e com foco nos direitos humanos. [...] pensar a educação para a emancipação/ inclusão social, o que acreditamos ser indispensável aos sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, passa por uma reflexão, que coaduna com a necessidade de se construir no interior dos espaços educativos, principalmente, o escolar, processos, valores, relações, comportamentos, acesso a conhecimentos históricos e culturais que apontem para a superação da injustiça, do medo paralisante e da violência imposta pelos sistemas de exclusão. Que nestes se promova um ensino que tenha sentido social, que resulte em ações conscientes e permitam por esta dinâmica a transformação dos sujeitos (p. 94).

O direito a educação de qualidade está atrelado a outros direitos haja vista ser necessário outros meios para o acesso, além das condições para a aprendizagem e as habilidades inerentes ao desenvolvimento dos seres

humanos, a exemplo da questão emocional e a fragilização dos vínculos afetivos dos meios sociais no qual esse aluno convive, das condições da alimentação que ele tem acesso em casa, a moradia; todos são aspectos que irão repercutir no desempenho escolar.

o Estado teria como responsabilidade “eliminar” ou “reduzir as desigualdades”. O autor encerra seu trabalho escrevendo sobre vulnerabilidade de forma similar ao modo que o termo é incorporado na área da saúde: Como confirmado pela tese, os vulneráveis à renda são estreitamente conexos aos vulneráveis à educação de base. A análise desse movimento possibilitou demonstrar, dentre outros, que os grupos sociais destituídos das capacidades e das necessidades materiais básicas, apresentam uma imunidade muito baixa para o enfrentamento das adversidades da vida. Uma vez expostos, tornam-se vítimas fáceis da criminalidade, do envolvimento no mundo do tráfico e do consumo de drogas, além de toda espécie de agressões, esgarçando cada vez mais o degradado tecido constitutivo da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2015, p. 237).

Ainda que seja necessária a intervenção do Estado para combater problemáticas sociais e a implementação de políticas públicas voltadas para a infância e juventude que cheguem até o melhoramento escolar do desenvolvimento dos alunos em vários aspectos, a escola pode e deve realizar trabalhos com o intuito de contribuir no enfrentamento das problemáticas supracitadas, quer seja por meio de projetos didáticos, gincanas, palestras.

Contudo o objetivo é provocar nos alunos aprendizagem e medidas preventivas tanto da evasão quanto do uso de drogas, gravidez na adolescência, envolvimento com a criminalidade entre outros. Para Abramovay (2002, p. 29):

Ao contrário da situação de bem-estar, apresenta-se a vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores.

A vulnerabilidade social tem implicações sobre a vida dos indivíduos em todas as fases do desenvolvimento. No período da infância, as vulnerabilidades estão associadas à falta de cuidados, de amparo à saúde ou ao abandono. Lamentavelmente, esses problemas não param na infância, mas também são comuns na adolescência. Assim confirma Sapienza e Pedromônico (2005, p.210):

Por exemplo, a adolescência é um período vulnerável para muitos, pois é uma fase do desenvolvimento em que ocorrem mudanças físicas e psicológicas; é quando o indivíduo começa a tornar-se independente dos pais e dar mais valor aos pares; é também quando o indivíduo quer explorar uma variedade de situações com as quais ele ainda não sabe bem

como lidar. Assim, um adolescente pode não saber ou não conseguir dizer não a um colega que ele admira e que está lhe oferecendo drogas.

No tocante ao abandono, o mesmo se apresenta de várias formas. Existe o abandono camuflado, que acontece na realidade, mas não nominalmente. É um abandono doloroso porque, mesmo não sendo, as crianças parecem ter família, mas não possuem vínculos, relação de afetiva de cuidado, proteção e responsabilidade, pois mãe e ou o pai não assumem efetivamente o seu papel, problemáticas se estendem a fase da adolescência culminando em mais mazelas sociais.

CONCLUSÃO

Em suma, dado o levantamento teórico feito até essa etapa de desenvolvimento da pesquisa denota vários indícios de que esse é um dos grandes desafios docentes da atualidade, está a violência na escola e indisciplina na sala de aula.

Muitos desses alunos que se encontram em situações de vulnerabilidade, segundo explica Vygotski, estão infelizmente representando a realidade trazida do contexto familiar; muitas vezes o professor não possui o conhecimento de tal realidade e acaba por taxar o aluno de diversos apelidos, deixando o aluno no fundo da sala.

Tecendo críticas em frente a classe, essas e outras práticas de certo modo acabam tolhendo o aluno e criando repulsa no aluno a escola sendo esse já fragilizado pelas situações de vulnerabilidade vivenciadas distante da sala de aula.

Segundo uma pesquisa realizada por Ferreira e Marturano (2002, p. 40), as crianças com problemas de comportamento sofrem mais agressão física por parte dos pais; seu relacionamento com os pais é descrito mais frequentemente como distante ou envolvendo conflitos, e elas recebem mais suspensão na escola.

Isto torna evidente o quanto a vulnerabilidade na qual as crianças e adolescentes estão expostas no ambiente familiar, social e comunitário fazem parte do contexto escolar, uma vez que o aluno não pode dissociar, pois faz parte da vivência do ser humano, na qual o mesmo está em processo de construção.

É condição *sine qua non* que o docente tenha esse esclarecimento e interesse pelo aluno, pela realidade na qual ele está inserido. Muitas são as dificuldades para serem enfrentadas, no entanto, o primeiro passo é o de buscar meios de levar tais alunos a refletir e assim ter possibilidade de mudança da realidade em que vive.

Segundo Campos (1979, p.33):

A aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas, isto significa

que aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto das funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos estes são aspectos necessários.

A soma de todos os aspectos citados pelo autor culmina na aprendizagem significativa e não apenas conteudista, uma vez que esse não é o único papel da escola. Na perspectiva de que o corpo docente precisa saber lidar com as questões de vulnerabilidade social no contexto escolar vale ressaltar que em muitos casos o que lamentavelmente acontece em muitos casos é o conceito do professor de que os alunos não são interessados em aprender e, pior ainda, que não são capazes de aprender.

No entanto, segundo Silva (2001, p.69), “a capacidade intelectual dos alunos tal como avaliada pelos professores acaba sendo determinada pela tipificação que os professores fazem deles. Essa tipificação é determinada, em grande parte, pela classe social dos alunos”.

Corroborando, Grigorenko e Sternemberg (2003, p. 29) percebe que estão interligadas ao passo que uma criança para aprender deve estar bem física, psíquica e socialmente para se desenvolver em plenitude.

Contudo esperamos com os resultados parciais, buscar na prática escolar reflexos dessa realidade sobretudo, quase são as maiores dificuldades desses

docentes, analisando com o objetivo de após a reflexão sobre traçar a importância de considerar a realidade do alunos, seus contextos, suas dificuldades que fazem parte do seu processo de desenvolvimento e levados para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/14829397/80861882/name/Juventude+e+violencia+-+miriam+Abramoway.pdf> Acesso em 20 de Abril.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma operacional básica**. Sistema único de assistência social – SUAS. BRASÍLIA: Julho de 2005

BRASIL. MEC – Coordenação de educação Infantil – DPEIEF/SEB – Revista **CRIANÇA – do professor de educação infantil**. Brasília, DF, nº 42, dez/2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1979

COLL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

CASTEL, R. **As armadilhas da exclusão**. In: WANDERLEY, M B; BÓGUS, L;

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, Papyrus, 1994.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. **Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Escola Viva, Escola Projetada**, 2ª Edição, Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIGORENKO, Elena L. STERNBERG, Robert J. **Crianças Rotuladas- O que é Necessário Saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** - 13. ed. São Paulo, Ed. Loyola, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, José Izecias. **Vulnerabilidades e superação da desigualdade educacional no Brasil: Goiás em análise.** 2015. vi. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SAPIENZA, Graziela, PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes. **Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, mai./ago., 2005, p. 209-216. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf> Acesso em 16 de abril de 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 15ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, Roberto da Silva, SOUZA NETO, Clemente de, MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SOPELSA, Ortelina. **Dificuldades de Aprendizagem: respostas em um atelier pedagógico**. 2 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

VASCONCELOS, Maria Goreth da Silva. **Políticas Públicas e atendimento educacional: o papel da Casa Mãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social**. 2015. vi. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas, 2015.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS

Maria Josenilde A. Silva (UEMA)

*Albiane Oliveira Gomes (UEMA)
Albiane11@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de um estudo em andamento que analisa a qualidade da educação básica por meio do indicador oficial do Ministério da Educação: o Ideb. E, tendo em vista que se faz necessário implementar debates acerca da qualidade educacional, este artigo objetiva discutir a concepção da qualidade educacional propalada atualmente no país.

A qualidade da educação básica no mundo passou a ganhar significativos espaços no âmbito das políticas educacionais em especial a partir dos anos de 1990, e, no Brasil, neste início de século, com a emergência de diversas ações provenientes, sobretudo, do governo federal, com a implementação de um leque de programas que objetivam imprimir melhorias na qualidade da educação pública, tendo como parâmetro de qualidade

os resultados aferidos pelo Ideb¹.

Contudo, os estudos evidenciam que o entendimento acerca de qualidade da educação difere de forma limitada ou ampliada, de acordo com as concepções de escola, mundo e sociedade de quem a analisa, de maneira há coexistir uma multiplicidade de concepções em torno da questão.

Metodologia

Para a consecução do estudo se realizou pesquisa bibliográfica, por meio da qual se obteve os elementos necessários à construção do “*corpus* da pesquisa” (EVANGELISTA, 2004). A pesquisa bibliográfica se realizou mediante o levantamento de estudos publicados acerca do tema investigado, dentre outros os trabalhos de Gentili (2002), Silva (2002), Enguita (2002), Dourado (2011) e Gomes (2016, 2018).

Qualidade da educação: contextos e perspectivas

A retórica vigente em torno da melhoria da qualidade da educação tem levado os países e os sistemas educativos a reconhecerem a complexidade do fenômeno educacional e a pensarem a questão da qualidade em toda a sua complexidade, o que inclui

1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador do Ministério da Educação (MEC), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), que reúne dados do SAEB e as taxas de aprovação e evasão, obtidas por meio dos dados sistematizados do censo da Educação Básica. A combinação desses dados gera um parâmetro que sustenta as metas a serem atingidas, com o propósito de monitorar e avaliar o sistema educacional do país, assim como assegurar a melhoria da qualidade da educação.

reconhecer os fatores externos e internos que influenciam a aprendizagem das crianças, jovens e adultos. Com efeito, essa exigência de educação de qualidade tem contribuído para o entendimento da educação como um bem público e direito social, colocando-a, sobretudo, na esfera de obrigação e dever do Estado, materializados por meio de acordos internacionais e planos nacionais voltados à garantia de acesso e permanência na escola com qualidade socialmente referenciada.

Neste início de século, a qualidade da educação no País adquiriu centralidade no âmbito das políticas educacionais, com a emergência de diversas ações provenientes, sobretudo, do governo federal, com a implementação de um leque de programas que objetivam imprimir melhorias na qualidade da educação pública², tendo como parâmetro os resultados aferidos pelo Ideb.

A qualidade da educação pública é um direito de todos, garantido constitucionalmente e assegurado por diversas legislações no campo das políticas educacionais. No atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, na Meta 7, é assegurada a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir, até 2021, as médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos

² Atualmente a bandeira da qualidade da educação no País tem sua materialidade em uma das mais importantes legislações no campo educacional: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, no final do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010). Este representa “um grande guarda-chuva” (SAVIANI, 2009) que abriga a maioria dos programas federais que se propõem ações no sentido de melhorias na qualidade da educação no país.

anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio.

A luta politizada de setores da sociedade civil organizada, especialmente os movimentos dos/as educadores/as empenhados/as com a qualidade da educação remonta ao início do século XX, com destaque ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, a Campanha em Defesa da Escola Pública, no início da década de 1960; nos anos de 1980, avançou com as Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; na década de 1990, com a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9/1/2001); neste início de século, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, em Brasília, precedida em 2009 pelas conferências municipais e estaduais em todos os entes federados, representaram a grande mobilização em torno da aprovação do atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e sintetizam a organização da sociedade civil pela garantia de direitos sociais, em especial os educacionais, em que a luta pela universalização e, especialmente, pela qualidade da educação, ocupam lugar central (GOMES, 2017).

Na atualidade o conceito de qualidade se apresenta abrangente e complexo, abarcando estruturas, processos e resultados educacionais. Configura-se num termo polissêmico, consubstanciado por um leque de significações e intencionalidades originadas ante as demandas e exigências de uma dada temporalidade

histórica, na qual as relações de produção têm primazia e forte impacto nas relações de poder presentes na sociedade e, em particular, na dinâmica do espaço escolar.

Em nível internacional, a qualidade educacional começa a adquirir proporção no âmbito das políticas sociais erigidas pelo Estado de Bem-Estar (*Welfare State*), no pós Segunda Guerra, nas nações de capitalismo desenvolvido. Nesse contexto, às políticas sociais era atribuída a função de garantir a igualdade de oportunidades para todos, e a educação escolar a via para a inserção no mercado de trabalho e nas burocracias estatais e privadas, resguardada pela Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1958)³. A concepção de qualidade da educação estava relacionada diretamente à quantificação dos recursos humanos e materiais dos sistemas de ensino, pressupondo-se que mais custos ou mais recursos por usuários garantiriam, por si, a qualidade dos serviços sociais (ENQUITA, 2002).

Na América Latina, a discussão em torno da qualidade da educação se forjou no final dos anos de 1980, em contraposição ao discurso de democratização em construção pela sociedade civil no contexto de luta contra os regimes ditatoriais, mas que acabou por

³ A Teoria do Capital Humano, forjada na década de 1950, com base numa visão econômica marginalista, própria da forma de Estado Liberal, se consolidou no bojo da forma de Estado Intervencionista como matriz política e ideológica para salvaguardar os interesses do processo desenvolvimentista capitalista, no pós II Guerra Mundial. Essa Teoria atribui o investimento na escolarização da força de trabalho como a chave para o desenvolvimento econômico das nações, especialmente as economias periféricas, tornada explícita a educação escolar na linha de frente do projeto capitalista (GOMES, 2016, p.141).

assolapar face às respostas à “crise estrutural do capital” (MÉSZÁROS, 2011) e as estratégias adotadas por meio do neoliberalismo no período pós-ditatorial.

Como explica Gentili (2002, p. 116), diante de um cenário arrasado pelas ditaduras, o conteúdo antidemocrático do discurso da qualidade da educação implícito em sua concepção mercantil não sofreu maiores resistências, sendo incorporado pelas burocracias, entre os intelectuais e mesmo pela escola.

Pautado na lógica da competição do mercado, a questão da qualidade se materializou nas escolas, a partir da década de 1990, por meio da perspectiva da Qualidade Total. Surgida no Japão, na década de 1950, essa perspectiva transpôs para a educação os pressupostos do mercado e da organização empresarial sustentando a ideia de que a qualidade educacional se avalia por meio de resultados de aprendizagem mensuráveis mediante critérios puramente quantificáveis.

Nesse contexto, a concepção de qualidade educacional se coaduna à necessidade de se preparar indivíduos cada vez mais qualificados para o exercício de uma profissão no mercado de trabalho competitivo, no qual a educação ganha papel central ao ser considerada uma condição geral de produção. Segundo esclarece Gentili (2002, p.157, grifo nosso):

Quanto maior é a capacidade de intercâmbio que o ‘produto educação’ possui no mercado,

mais se faz merecedor do qualitativo 'produto de qualidade'. A partir da perspectiva desta nova retórica somente é de qualidade aquele produto educativo que possui, como pré-condição, a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado atuando competitivamente nele.

A qualidade nesse sentido não se eleva a partir do núcleo formador da escola e do sistema de ensino, mas sim uma qualidade concebida por agências multilaterais com o propósito de adequar a educação a uma produção do capitalismo ao ser considerada uma condição geral de produção.

Ao tratar da questão da qualidade, Gramsci (1981), defende a indissociabilidade entre onexo quantidade-qualidade, não a concebendo dissociada da dimensão da quantidade na medida em que não há quantidade sem qualidade, sendo essas duas dimensões parte do mesmo processo.

Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso. E, de fato, quando se contrapõe a qualidade à quantidade [...], contrapõe-se, na realidade, uma certa qualidade a outra qualidade, uma certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política, e não uma afirmação filosófica (GRAMSCI, 1981, p. 50).

Compreendemos que a contraposição da quantidade à qualidade tem sido a prática das políticas educacionais no País, refletindo a opção por uma determinada política, qual seja, a política do capital, mantendo-se a opção pela “pequena política” (GRAMSCI, 1981). Nesta, a “qualidade” da educação se reconstrói sob nova roupagem, incorporando novos conceitos, mas sempre com o objetivo de atender à demanda coerente com a produção da mais-valia, própria do mecanismo de reprodução capitalista.

Por essa perspectiva é que Silva (2002) considera a Gestão de Qualidade Total na educação não como uma solução para os problemas educacionais, mas uma estratégia da ofensiva neoliberal no campo educacional, que além de orientar a educação escolar para as necessidades da indústria e organizar a educação em forma de mercado, tem se projetado na reorganização da própria escola no sentido de imprimir-lhe maior “qualidade”.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), os dados do Ideb, como indicador oficial de qualidade educacional, têm possibilitado mapear a educação brasileira de forma mais individualizada e desse modo enfrentar as realidades mais críticas. Contudo, está alicerçado em critérios claramente mensuráveis, carente de mecanismos que retratem a fisiologia das escolas numa perspectiva mais ampla, que considere elementos das dimensões intra e extraescolares que lhe são peculiares.

Conforme Werle (2010), embora as avaliações em larga escala, a exemplo do Ideb, venham caracterizando o sistema nacional de educação de forma ampla, traçando um diagnóstico de pontos específicos da problemática educacional com o objetivo de otimizar esforços e seu aperfeiçoamento, a concepção metodológica que a sustenta desconsidera a multiplicidade de fatores a ela relacionados.

Para Gentili (2002) o significado da qualidade, assim como a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. Pelo contrário, ressalta o autor, tem-se que conquistar e impor um novo sentido aos critérios de qualidade empregados no campo educacional pela ideologia dominante, haja vista não existir um critério universal de qualidade, mas

[...] diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas. **Um é o que pretende impor os setores hegemônicos:** o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. **Outro, o que devem conquistar os setores de esquerda: da qualidade como um fator indissociável, unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública. Nosso desafio é duplo.** Por um lado, trata-se de destruir e combater esta nova retórica que se expande de forma bastante envolvente, com a força implacável do sendo comum dominante. Por outro lado, **trata-se de construir um novo**

sentido que leve a qualidade da educação ao *status* de direito inalienável que corresponde à cidadania, em nenhum tipo e restrição ou segmentação de caráter mercantil (GENTILI, 2002, p. 172, grifo nosso).

Assim, uma avaliação educacional que se queira reveladora da problemática concreta, conforme Gomes (2016), não pode prescindir da análise dialética do processo educacional, devendo incorporar os aspectos próprios da complexidade do contexto escolar. Pois, de acordo com essa autora, ao restringir-se aos dados quantificáveis dos resultados de aprendizagem, a avaliação da educação releva uma “qualidade indicista”, baseada tão-somente em Índices que não contemplam a apreensão do fenômeno social na totalidade.

Entretanto, na contramão, a busca da qualidade da escola, de acordo com Silva (2002), tem estado relacionada diretamente à lógica da produtividade e competitividade do mercado supranacional. O atual discurso em torno da qualidade utiliza a educação como veículo de transmissão das premissas do neoliberalismo que proclamam a primazia do livre mercado e da iniciativa privada como padrão de excelência da sociedade hodierna.

A tônica da qualidade educacional se coaduna à necessidade de preparar indivíduos cada vez mais qualificados para o exercício de uma profissão no

mercado de trabalho competitivo, no qual a educação ganha papel central ao ser considerada uma condição geral de produção.

Quanto maior é a capacidade de intercâmbio que o “produto educação” possui no mercado, mais se faz merecedor do qualitativo “produto de qualidade”. A partir da perspectiva desta nova retórica somente é de qualidade aquele produto educativo que possui, como pré-condição, a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado atuando competitivamente nele (GENTILI, 2002, p.157).

Vê-se que a qualidade não se eleva a partir do núcleo formador da escola e do sistema de ensino, mas sim uma qualidade concebida por agências multilaterais com o propósito de adequar a educação ao mercado capitalista, tornando-a, *per si*, uma mercadoria.

Nesse cenário Lima (2011) ressalta que a escola é uma “empresa-educativa” e por isso a necessidade de racionalizá-la e otimizá-la para garantir a eficiência e a eficácia, pois

[...] é essencial o crescimento do sistema com menores despesas, aumentar a qualidade (questão que se sucede ao problema do acesso) com menores investimentos, é imperioso aumentar a produtividade, quantificar os recursos e os resultados obtidos, aferir a qualidade (LIMA, 2011, p. 139).

A escola, como salienta o autor supracitado, se configura como uma empresa pelas autoridades competentes, em que conceitos como democratização e participação ressurgem concentrando novos significados e novas políticas de modernização agora voltadas para a quantificação e produtividade e não mais como políticas sociais, direito de todos.

CONCLUSÃO

A qualidade da educação está imersa em vários discursos no cenário educativo, seja no âmbito político, econômico e social. A qualidade é declarada como uma das metas da educação visando a formação do aluno, e este contribuirá para com o país nas questões políticas, sociais e econômicas.

A partir da literatura referenciada, percebemos que os fatores considerados qualitativos para são aqueles enaltecidos pelas políticas do capital, que buscam a adequação do sistema educacional para a qualificação de profissionais para o mercado de trabalho.

Decerto, o Ideb como indicador oficial de qualidade educacional é objeto de séria preocupação e questionamentos na medida em além de desconsiderar variáveis imprescindíveis á análise da qualidade das escolas, escamoteia que grande parte dos problemas educacionais advêm justamente do próprio projeto

ideológico neoliberal que o legitima e limita a “qualidade” educacional ao preparo das futuras gerações somente para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Resumo Técnico:** Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. Diretoria de Estatísticas Educacionais-DEED. Disponível em: download.inep.gov.br/educacao_basica/...ideb/.../ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf. Acesso em: 02 set 2019

DOURADO, L.F; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de A. **A qualidade da Educação:** conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 11ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 95-110.

EVANGELISTA, Olinda. **Algumas indicações para o trabalho com documentos.** In: Dossiê – uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional. Florianópolis: UFSC, 2004. (Dossiê).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 11ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 33-92.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo social. In: GENTILI, A.A. Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Neoliberalismo Qualidade total e Educação:** Visões críticas. 11ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 111-178.

GENTILI, Pablo. OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no**

Brasil: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo, 2013. P. 253-263.

GOMES, Albiane Oliveira. **Do plano de escola a escola do plano:** Implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) na qualidade do ensino nas escolas municipais de São Luís /MA. 2016. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2016.

GOMES, Albiane Oliveira. Políticas educacionais no Brasil no século XXI e o discurso da qualidade da educação. In PORTO, Iris Maria Ribeiro; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. (org.). **Gestão educacional e formação de professores:** olhares, contextos e vivências. São Luís: EDUEMA, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História.** 4ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Demerval. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Tomaz da Silva. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 11ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-30.

WERLE, F. **Sistemas de avaliações da educação básica do Brasil:** abordagem por níveis de segmentação. In WERLE, Flávia (org.). Avaliação em larga escola foco na escola. Brasil: Oikos Editora, 2010.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE LICÍNIO LIMA

Jane da Paz Pontes Souza (UEMA)

janepazpontes@hotmail.com

Albiane Oliveira Gomes (UEMA)

Albiane11@hotmail.com

Francisco Willams Campos Lima (UEPA)

willamslima@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Como melhorar a qualidade da educação brasileira? Essa e outras perguntas voltadas para nortear a análise e as orientações de vários organismos internacionais que estão cooperando para que o Brasil possa se reestruturar econômica e socialmente com fins a melhoria da qualidade de vida e competitividade internacional, tem sido foco de discussões e reflexões nessas últimas décadas. Como a qualidade é o parâmetro para definir os desempenhos das instituições, cursos, alunos e aprendizagens, propomos a apontar alguns elementos para reflexão sobre esse tema por parte daqueles que trabalham nessa área

da educação, mais especificamente, o professor, peça fundamental nesse processo.

O texto tem por objetivo analisar a perspectiva de qualidade da educação defendida por Licínio Lima, propondo apontar alguns elementos para reflexão daqueles que trabalham nessa área, mais especificamente, o professor, peça fundamental nesse processo. O percurso metodológico foi uma pesquisa bibliográfica de acordo com o entendimento de Lakatos e Marconi (1990, p. 15), em que as autoras compreendem a pesquisa como “um ato de averiguar algo de forma minuciosa, investigar”. As autoras discorrem sobre o significado do termo investigação afirmando: “não é unívoco, pois há várias definições sobre o termo nos diferentes campos de conhecimento. Entretanto, o ponto de partida da pesquisa reside no problema que deverá se definir, avaliar, analisar uma solução para que, depois dessas etapas seja aplicada essa solução” (LAKATOS; MARCONI, 1990, p.15).

Inicialmente, faremos um breve histórico do surgimento do termo qualidade, da forma como passou a ser utilizado na educação, fazendo uma reflexão de como esse termo utilizado para fins econômicos, passou a servir como conceito que referencia a excelência na educação alcançando uma conotação social. Em seguida, devido à complexidade desse termo, e de seu caráter polissêmico, analisaremos seu significado a partir da concepção de Licínio Carlos Lima a respeito do termo qualidade da educação. O autor entende que a qualidade da educação

está voltada diretamente às pessoas que a ela estão ligadas, mais especificamente ao professor, e ao nível de participação desse profissional nas decisões do espaço pedagógico. O professor, agente central no processo de ensino aprendizagem, de maneira nenhuma pode ser uma pessoa neutra nos assuntos que diz respeito às decisões que a escola toma para seu planejamento de trabalho. Pelo contrário, sob as premissas do autor abordado, esse profissional deve ter um comportamento participativo, inovador e autônomo. Apontando para uma postura de transformação social, na qual o principal objetivo da educação seja a formação para cidadania, em que o professor desempenhando seu papel de maneira crítica e reflexiva no processo como sujeito sócio histórico que é, contribua para a formação de seus alunos, de forma a produzir cidadãos conscientes do seu papel social. Isso só pode ser alcançado a partir do exemplo de vida de cada professor, mais do que palavras estão atitudes e valores intrínsecos a um caráter que refleti intenções para a melhoria da qualidade de vida e humanização dos espaços educativos.

Das Concepções de Qualidade no viés Mercadológicas do Capitalismo à sua conotação do Campo da Educação

Para iniciarmos nossa discussão sobre o tema Qualidade, vamos começar pelo conceito desse termo segundo o dicionário Aurélio, que é: "propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas que as distingue

das outras e lhes determina a natureza” (FERREIRA, 1986, p. 1165). Nessa perspectiva, qualidade seria então uma propriedade que diferencia uma coisa da outra, sendo empregada para coisas e/ou pessoas que estão corretas, perfeitas, bem feitas, ajustadas, ou num padrão desejado.

Esse termo passou a ser empregado de forma mais corriqueira com a revolução industrial, associado à eficiência e ao desempenho dos trabalhadores na execução de suas tarefas nas esteiras de produção das fábricas, com um significado mais voltado para o “controle dos defeitos de fabricação”, assevera Amaral (2005). Essa concepção de qualidade continuou sendo empregada dentro da ideia do modelo Taylorista-fordista, que no início do século XX teve nessas duas formas de organização de produção industrial sua expressão máxima, provocando mudanças expressivas no ambiente fabril. Esses dois sistemas visavam à racionalização da produção industrial para a maximização da produção de bens de consumo e do lucro advindo do processo.

Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915), engenheiro mecânico, desenvolveu um conjunto de métodos para a produção industrial que passou a ser conhecido como taylorismo. O operário, trabalhador da indústria, deveria exercer sua função em um tempo mínimo durante o processo de produção, não precisando de conhecimento algum além daquele em que realizava sua tarefa de forma muito pontual, ou seja, não precisava entender o processo e o alcance do resultado final. Com isso, o

taylorismo trouxe um sentido racional para o processo de divisão técnica do trabalho, em que o conhecimento do processo produtivo ficava por conta única e exclusiva do gerente, que além da responsabilidade geral do controle da produção, ainda fiscalizava todas as etapas e o tempo destinado à execução de cada uma delas. (FRAZÃO, 2018)

Henry Ford (1863 – 1947) trouxe sua contribuição no desenvolvimento do sistema de organização do trabalho industrial denominado fordismo, em que a principal característica foi o incremento das linhas de montagem, sendo que, cada operário ficava em um local específico da fábrica realizando uma tarefa única, enquanto o automóvel percorria todo o interior da fábrica através de esteiras giratórias até a conclusão do processo de fabricação. O operário era especialista de apenas uma etapa do processo produtivo e repetia a mesma atividade durante toda sua jornada de trabalho. (FRANCISCO, s.d.)

Na década de 1960, os japoneses trabalharam com o “Controle de Qualidade dos Produtos” englobando toda a linha de produção. Na década seguinte, os Estados Unidos se apropriaram dessa experiência atribuindo ao termo qualidade o sentido de evitar defeitos de fabricação. Nos anos 1980, a terminologia passa a ser designada como “Gestão pela Qualidade Total”, ficando nos anos de 1990, a expressão mais reduzida utilizada como “Qualidade Total” (COIMBRA, 2011, p. 41).

O termo qualidade chegou à área da educação trazendo todo esse rigor técnico e racionalista de onde

ele foi criado e para o qual havia um objetivo específico que era otimizar os resultados finais da produção obtendo produtos com um padrão excelente. Cumprindo toda uma ideologia mercadológica, o termo qualidade trouxe para o campo educacional junto a ele, outros termos que passaram a nortear as políticas públicas, os documentos nacionais, os planejamentos e as próprias ações dos professores, tais como: avaliação, eficiência, eficácia, resultados, entre outros. Nessa incorporação do termo no campo educacional, o que espera-se é que o processo de ensino aprendizagem produza um produto final dentro de um padrão de excelência também. Um produto sem defeito, em que haja uma aprendizagem sem defeitos, e o aluno encerre o ano letivo com o conhecimento previsto para o mesmo, tendo sido todo construído dentro de um padrão de qualidade proposto pelo sistema neoliberal.

E, em meio às crises que o capitalismo tem vivenciado, e a ações de reação a elas em frente às quedas de produtividade que o Brasil vem tendo em relação aos anos 1960 e 1970 (BANCO MUNDIAL, 2018), evidenciando um prejuízo na área econômica, e reflexos nas áreas sociais e da educação, é que os governos brasileiros, mais especificamente a partir de Fernando Henrique Cardoso, tem buscado referencial em países que tem tido resultados expressivos para a superação dessas crises econômicas e tem conseguido crescer e se desenvolverem com as mesmas. Esse apoio tem vindo através de organismos internacionais como o

Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que tem orientado as políticas públicas, dentre elas as educacionais para o aumento na qualidade da educação, como forma de reorganizar a economia nacional fazendo com que o país eleve seu nível de competitividade internacionalmente, para que seja mais atrativo comercialmente diante dos investimentos dos países ricos.

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países. (SILVA, 2014)

De acordo com relatórios do Banco Mundial, nosso país precisa tomar medidas acertadas em suas áreas sociais para retomar a economia. Um diagnóstico detalhado chamado Notas de Política Pública, contendo os principais desafios de desenvolvimento econômico e social para o Brasil, bem como direcionando para um possível plano de ação com o intuito de superá-los, foi produzido pela equipe técnica do Banco Mundial em 2018, e entregue para o governo brasileiro como sugestão para sua implementação.

O Brasil gasta mais em educação do que a média dos países da OCDE e muito mais do que vários países de renda média. No entanto, os resultados continuam pobres. Se o Brasil quiser melhorar seus resultados em educação, deve desviar a atenção dos níveis de gastos e se concentrar em aumentar a matrícula e a qualidade da Educação Infantil. (BANCO MUNDIAL, 2018)

Além da retomada na economia a ser alcançada através das ações norteadas pelas novas políticas alinhadas aos modelos internacionais, o desenvolvimento social será possível com o aumento de empregos, diminuição da pobreza, melhoria do mercado de trabalho, melhoria dos salários e da distribuição de renda. Outro documento produzido pelo Banco mundial que envolve a educação foi o relatório “Competências e Empregos: uma agenda para a juventude” (BANCO MUNDIAL, 2018) traz perspectivas voltadas para as novas gerações no sentido de melhoria da qualidade de vida e bem estar social.

A OCDE criou em 2007 o Comitê de Políticas Educacionais (Education Policy Committe – EDPC) como seu principal organismo de coordenação das atividades sobre educação. Esse comitê trabalha para amparar os países-membros e não-membros a alcançarem uma educação de alta qualidade e duradoura.

Ao ajudar membros e não-membros a desenvolver sistemas educacionais eficientes e eficazes e

aperfeiçoar os resultados da aprendizagem, o Comitê fornece dados comparativos e análises sobre políticas educacionais e seus processos de implementação. Com enfoque especial em temas relacionados à educação, economia e sociedade, o EDPC aborda políticas que vão desde educação e cuidados na primeira infância até a formação de competências em jovens e adultos. (BRASIL)

O trabalho que a UNESCO vem desenvolvendo com o Brasil é de apoio técnico e conhecimentos especializados para tratar das questões de gestão educacional. Segundo esse organismo, a qualidade é um dos grandes desafios a serem vencidos para a conquista do progresso da nação e “a qualidade e a igualdade continuam sendo desafios importantes a serem enfrentados, uma vez que são essenciais para atender às necessidades do país e para a construção de uma sociedade de conhecimento. (UNESCO, 2017).

Essas orientações já estão presentes nos documentos nacionais e vem direcionando o novo formato do sistema de educação no Brasil, que teve com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) um direcionamento para orientar a elaboração de currículos para o ensino infantil, fundamental e médio de todo o sistema. A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente (BRASIL, 2018).

Para avaliar e mensurar essa qualidade na educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC)

dispõe de indicadores que compõem seus instrumentos de avaliação institucional interna e externa da educação básica ao ensino superior, de desempenho discente e avaliação de oferta de cursos, entre eles podemos citar: Conceito Institucional- CI, Índice Geral de Cursos-IGC, Conceito decurso – CC, Conceito Preliminar de curso – CPC, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Indicador da Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado – IDD, que refletem alógica quantitativista do mercado.

Percebemos que todos os documentos nacionais foram construídos direcionados pelas percepções neoliberais, e que tem nelas a resposta para a superação dos problemas vivenciados internamente no país. Em contrapartida, mesmo forjados no rigor mercadológico do capitalismo apontam para a luz da emancipação e da democracia na busca por uma sociedade mais humana, coletiva e plural.

E é nesse ensejo, perpassando pelo neoliberal e o democrático que a educação tem caminhado ao longo dessas últimas décadas no Brasil, entre a qualidade total e a qualidade social, buscando respostas para se manter firme diante dos desafios que o mercado econômico coloca diante dela continuamente, bem como mantendo a bandeira social da democracia hasteada e evidente. E, nos dois vieses em que é utilizada, a qualidade é avaliada para referenciar os resultados, tanto para a lógica econômica,

direcionada para melhorar a produtividade e elevar o nível de competitividade nacional, como para promover a melhoria da qualidade de vida e bem estar social na busca por uma sociedade democrática, com acesso a educação para todos e uma aprendizagem efetiva que possibilite a construção de caráter emancipador e participativo.

Como pudemos perceber, o termo qualidade ganhou um espaço muito marcante nas políticas públicas mundialmente falando, tendo em vista que funciona como um sinalizador de que o processo está indo bem, e que está alcançando os resultados esperados. Na educação não foi diferente, esse termo foi incorporado para atender a resposta da aferição do processo de ensino aprendizagem e definir se esse processo está alcançando o nível que o mercado define como referência.

Muitos autores pesquisam e escrevem sobre qualidade da educação, e cada um imprime seu olhar, sua forma de pensar e perceber esse assunto. Veremos agora, as concepções de Licínio Carlos Lima, e através de sua perspectiva traremos uma proposta de mudança, apontando para um comportamento de transformação social, no qual o principal objetivo da educação seja a formação para cidadania, em que o professor desempenhando seu papel de maneira crítica e reflexiva deixa sua marca democrática e emancipatória na educação brasileira.

Qualidade da Educação na perspectiva de Licínio Carlos Lima

O mundo tem vivido um movimento de profundas e dinâmicas transformações desde a época da revolução industrial. Nessas últimas décadas, as mudanças tem exigido cada vez mais que a escola seja um espaço que as acompanhe através do desenvolvimento de pessoas que tenham as competências para o século XXI. Nessa perspectiva a escola precisa ser formada por uma equipe dinâmica, autônoma e participativa, totalmente integrada, que tenha capacidade para desenvolver um trabalho com um senso de responsabilidade social elevado, envolvida por um compromisso que perpasse os muros da escola alcançando a vida e a realidade não somente do seu entorno, mas que possa gerar uma marca maior, que alcance toda a sociedade.

Uma escola que vá além do seu papel histórico de apenas ensinar. Uma instituição educativa que aprende e ensina, e que está a todo o tempo se renovando, se remodelando, reconstruindo para atender a velocidade pungente de um século de mudanças e incertezas. Segundo Araújo (2011), nesse contexto que situamos a escola no novo modelo de participação, autonomia e inovação, os mesmos constituem fatores determinantes na busca de resultados eficazes, entendidos como qualidade.

Diante disso, o compromisso da aprendizagem é com a qualidade, e muito além da qualidade total voltada

para os resultados do processo com fins mercadológicos, que direcionam as ações dos participantes do sistema econômico na busca incessante por números estandardizados e ranqueados, é com a qualidade social que está para além do materialismo e do lucro trazidos pelo neoliberalismo, mas perpassa tudo isso alcançando a humanidade de cada componente do sistema educacional, inclusive o aluno, no qual está o alvo da aprendizagem.

Licínio Carlos Lima lança sobre a qualidade da educação um olhar na perspectiva sociológica, evidenciando a escola como um espaço de construção social e político, e percebe os sujeitos desse complexo universo que é a educação, como partes fundamentais para o resultado dessa qualidade. Para o autor, ele destaca a relevância do papel do professor como agente principal de mudanças, e coloca sua colaboração nas decisões do espaço escolar como peça chave para o alcance da qualidade da educação. (LIMA, 2011)

Uma escola neutra não existe, ela foi historicamente criada para não ser neutra, e existe para se colocar como uma contra esfera em relação a alguma coisa, que venha em oposição a ela, aos seus anseios e projetos. Em uma concepção democrática, a escola existe para formar cidadãos democráticos a partir de uma equipe de profissionais que tenham um comportamento crítico e reflexivo diante dos contextos sociais vivenciados.

Uma escola democrática, ou melhor, uma escola

com educação democrática, é aquela que educa para a emancipação, preocupando-se com a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de intervir em seu meio de maneira a provocar as transformações sociais necessárias para fazer a diferença e construir uma história política de conquistas e avanços para todos.

A escola é o reflexo de sua equipe de trabalho, ela vai ter a personalidade das pessoas que a formam e conseqüentemente, será fruto de suas decisões. Por esse motivo, cada profissional ligado à educação deve ter consciência do alcance de suas ações e do impacto que isso gera na vida dos alunos, de suas famílias e da sociedade como um todo. Seu compromisso com a participação nos conselhos de classe, na construção do currículo escolar, do projeto político pedagógico, bem como das práticas docentes é de fundamental importância. De acordo com Licínio (2011): "Maiores níveis de participação docente nas decisões estão relacionadas com uma maior qualidade de ensino".

A qualidade da educação hoje é mais que uma meta traçada, mas uma condição para o crescimento econômico, desenvolvimento social e a participação do Brasil entre os países mais ricos do mundo e sua entrada como integrante nos organismos internacionais que estão na rota de ascensão financeira e social.

Portanto, a bola da vez na política educacional é a busca pela qualidade da aprendizagem. Assim como a educação é complexa, o alcance da qualidade também o

é, ou seja, depende de muitos fatores que não tivemos como intuito aqui descrever. Contudo, corroboramos com Licínio Lima quanto ao valor que há na participação do professor na tomada de decisão nas questões pertinentes ao espaço escolar. Sua opinião, suas escolhas e seu olhar profissional no que diz respeito ao que é tratado para o alcance da aprendizagem de qualidade é fundamental, e extremamente indispensável para que o resultado seja alcançado com êxito.

Esse profissional tem que ter um perfil social, o qual o autor define bem com as características de participação, autonomia e inovação, e que o reflexo dessas características produz uma postura de compromisso com ele mesmo, com o aluno, com a escola e com a sociedade, sendo a resposta dessa conduta, o trabalho de uma escola que reflita a responsabilidade social.

O professor jamais pode ficar longe das decisões que envolvem a educação. Sendo ele é uma peça importantíssima no processo de construção dos cidadãos que estão sob sua responsabilidade. Os alunos estão construindo saberes, competências, moldando caráter e organizando valores para tomarem decisões ao longo de suas vidas que serão reflexo desse momento histórico vivenciado com o professor. As contribuições deixadas por esse profissional marcarão as vidas desses alunos para sempre. Então, que legado podemos deixar para nossos alunos? Deixaremos um legado de omissão, de falta de compromisso com a educação, com o sistema

educacional e com as pessoas que fazem parte dele? Ou, teremos um comportamento responsável, ou como diria Licínio Lima, participante, autônomo e inovador?

A partir da pesquisa bibliográfica realizada concluiu-se que, o professor, agente central no processo de ensino aprendizagem, de maneira nenhuma pode ser uma pessoa neutra nos assuntos que diz respeito às decisões que a escola toma para seu planejamento de trabalho. Pelo contrário, sob as premissas do autor abordado, esse profissional deve ter um comportamento participativo, inovador e autônomo. Participativo, levando sua contribuição e deixando a sua marca na construção de uma sociedade livre pela educação; inovadora buscando acompanhar as mudanças aceleradas que a todo dia chega a nós e nos impeli a avançar; e autônoma, uma autonomia responsável e independente pelo que se tornou como cidadão reflexivo e crítico, como também ético, cumprindo sua missão de conduzir vidas a um nível social de caráter elevado e comprometidos uns com os outros.

A postura que Licínio Lima aponta é de um profissional que age para a transformação social, na qual o principal objetivo da educação seja a formação para cidadania, em que o professor desempenhando seu papel de maneira crítica e reflexiva no processo como sujeito sócio histórico que é, contribua para a formação de seus alunos, de forma a produzir cidadãos conscientes do seu papel social. Isso só pode ser alcançado a partir do

exemplo de vida de cada professor, mais do que palavras estão atitudes e valores intrínsecos a um caráter que refleti intenções para a melhoria da qualidade de vida e humanização dos espaços educativos.

CONCLUSÃO

O alcance da qualidade da educação é complexo, e recebe a interferência de vários fatores, mas se cada integrante do sistema educacional se apropriar do valor e da responsabilidade que cada um deve ter com o todo, percebendo que essa qualidade é materializada por pessoas e que devemos imprimir nela as características para a humanização, teremos como resultado não apenas a qualidade capitalista voltada para os anseios neoliberais já bem definidas nas políticas públicas educacionais, mas a qualidade social que todos esperam, composta por cidadãos críticos que posicionam um olhar apurado sobre a realidade buscando interferir para melhorar as condições de vida.

A qualidade social garante a formação integral dos cidadãos, a participação popular e a igualdade de direitos e deveres. De cunho mais democrático, nasce para a humanização, à igualdade e a coletividade, como um contraponto ao caráter mercadológico e discriminatório das políticas neoliberais estabelecidas.

Nesse ensejo, se o professor tiver uma postura intervencionista e construtiva, fazendo valer a sua voz

e suas considerações nas decisões do espaço escolar, teremos uma escola formada por pessoas conscientes de seu papel e, mais ainda atuantes, comprometidas e envolvidas com esse mundo de mudanças e incertezas que se delinea a cada instante.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil**: próximos passos - sumário executivo. 2010. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>>. Acesso em: 04 jul 2019.

BANCO MUNDIAL. Notas de políticas públicas - Por um ajuste justo com crescimento compartilhado. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/brief/brazil-policy-notes#educacao123>>. Acessado em: 03 out 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília**: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

COIMBRA, Camila Lima ... [et al] (organizadores). **Qualidade em educação**. 1ª edição. Curitiba, PR: CRV, 2011.

Ferreira ABH. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1986.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **“Taylorismo e Fordismo”**; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>>. Acesso em 02 de outubro de 2019.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Frederick Taylor. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/frederick_taylor/>. Acessado em: 02 de out de 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LICÍNIO, Carlos Lima. **A escola como organização educativa**:

uma abordagem sociológica. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE. Ministério da Educação. Disponível Em: < <http://portal.mec.gov.br/encceja-gabinete-do-ministro-assessoria-internacional>>. Acessado em: 03 de out de 2019.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Educação de qualidade no Brasil, ano 2017. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/>>. Acessado em: 03 de out de 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1984.

SILVA, Maria Abádia da... (org). Educação Básica: políticas, avanços e pendências. Campinas, SP: Autores associados, 2014.

**REPENSANDO A AVALIAÇÃO NA ESCOLA:
ADEQUAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE PARA O
ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM.**

*Marília Costa Mendonça (UFMA)
mariliamend2009@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Diante das alterações na forma de gestão do ensino, as escolas necessitam incorporar em suas práticas novas alternativas para conduzir o ensino e a aprendizagem. Para tanto, repensar a dinâmica e função da avaliação da aprendizagem garante um instrumento que auxilia a prática docente para que os resultados se concretizem no cotidiano da sala de aula.

O presente artigo tem a intenção de investigar a prática avaliativa nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma a propor intervenções e mudanças de concepções e metodologias para um processo contínuo de avaliação da aprendizagem. Para tanto, serão identificadas as funções da avaliação da aprendizagem, analisar os critérios para a escolha da avaliação com foco na adaptação do processo de ensino e aprendizagem e compreender os procedimentos de avaliação para considerar o processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem.

Dessa forma, este artigo evidencia a necessidade de mudança de concepção e prática docente no que diz respeito a avaliação da aprendizagem. A utilização da avaliação nos anos iniciais é um requisito abrangente em sala de aula, e cabe aos professores perceber o confronto entre o real e as propostas inovadoras que fazem da interação das informações a concretização do conhecimento escolar.

Metodologia

Devido a especificidade e a importância do tema, o método de pesquisa utilizado será o Estudo de caso com a intenção de interpretar e aproximar a compreensão da situação retratada. Na perspectiva de Lima Filho (2009) esse método “envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.” (LIMA FILHO, 2009, p. 18).

A elaboração e o desenvolvimento desta pesquisa têm como embasamento diversos autores e suas contribuições acerca do tema, a exemplo de Luckesi (200), Libâneo (2001) e Hoffmann (1998).

Para tanto, a pesquisa foi realizada em uma escola filantrópica localizada no município de São José de Ribamar, que abrange as modalidades de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Os instrumentos utilizados na coleta dos dados foram a análise documental, a observação da instituição

em seu aspecto pedagógico e cotidiano em sala de aula, entrevistas com a equipe gestora e professores que integram a escola como estratégia de confrontar as opiniões com a realidade, emitindo dados imprescindíveis para a validade desta pesquisa.

As funções da avaliação e equívocos no processo

Na realidade de nossas escolas, a avaliação é acompanhada por incoerências metodológicas, ocasionando um processo estático e repleto de tradicionalismo classificatório. Diante das contribuições teóricas, determinam-se duas as funções da avaliação: a diagnóstica e classificatória.

A avaliação diagnóstica permite a análise do professor quanto ao aproveitamento do aluno mediante acompanhamento para detectar as dificuldades e os avanços na aprendizagem, direcionando estratégias pertinentes para consolidar os conhecimentos.

Um procedimento é o professor observar os progressos e aspectos relevantes para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Perceber se houve manifestação de dúvida, como ocorreu a interação com os colegas, quais tentativas foram utilizadas para a resolução da atividade, o aluno demonstrou autonomia nas atividades, entre outros elementos que fazem parte do ato diagnóstico.

Em concordância, Libâneo destaca a função da avaliação como o acompanhamento das ações e

direcionamentos para finalizar os objetivos, que foram elaborados coletivamente. Portanto, "A avaliação permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho" (LIBÂNEO, 2001, p. 350 e 351). Com ela pode se perceber o nível de melhoria, as dificuldades e suas causas, e ainda, como recurso para a análise da situação e identificação das estratégias que apresentarão resultados satisfatórios para a instituição.

A segunda função e mais usual é denominada de classificatória. Refere-se ao processo que atribui a aprovação ou reprovação dos alunos. É uma prática que determina um fim ao processo, não promovendo interligações entre conceitos atribuídos e situações de aprendizagem.

A aprendizagem dos alunos não pode ser classificada mediante o momento em que o professor realiza as avaliações, pois as competências das crianças são exercitadas de forma processual. Isto é, os alunos não aprendem de um momento para outro, a aprendizagem é construída a partir da interação do conhecimento com as novas informações, dando continuidade ao processo de aquisição e reconstrução do saber.

A avaliação apenas julga ou classifica a participação do aluno em sala de aula, e muitas vezes, este nem tem clareza dos resultados obtidos. É vista e utilizada como ferramenta que penaliza os alunos distanciados da cultura escolar, promovendo o seu fracasso.

Luckesi confronta os lados opostos da avaliação, destacando a funcionalidade de cada elemento.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. [...] A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação. (LUCKESI, 2006, p. 35).

Dessa forma, a avaliação deve levar em consideração não apenas o resultado das tarefas em sala de aula, mas também o percurso em que o aluno superou as dificuldades a partir dos desafios propostos.

Repensando os critérios avaliativos

Cabe ressaltar que as considerações do ato avaliativo é uma tomada de decisão coletiva dos professores. Tais alterações devem passar por um processo de estudo e análise do contexto da avaliação e da instituição escolar. Posto isso, resulta-se em estratégias de avaliação bem determinadas e aliadas ao projeto pedagógico da escola. (LUCKESI, 2006). Os professores devem pontuar as razões do fracasso escolar, promovendo intervenções adequadas

para as situações de ensino.

A avaliação deve se considerada a partir de um conjunto de atividades com objetivos esclarecidos. O aluno deve perceber qual a intenção e finalidade da aula e das atividades cotidianas, para que as propostas concretizem maior vínculo entre aluno e aprendizagem e não apenas para atribuir uma nota.

Corresponde como recurso de ensino para o professor, de forma a adaptar conforme o que foi observado na turma. As situações dos alunos revelam a necessidade de orientar os procedimentos de ensino, pois o professor adquire informações sobre as condições da aprendizagem, tal como quais alunos conseguem realizar as atividades propostas e aonde se encontram as dificuldades. Em confronto com o nível da turma, o professor repensa o que foi proposto e todos os aspectos de planejamento para redirecionar sua prática e atingir a consolidação do conhecimento e das metas propostas.

Portanto, o acompanhamento cotidiano e as atividades propostas revelam se o aluno aprendeu ou não, fato que gera a revisão, não dos conteúdos, mas do procedimento de ensino.

Se a avaliação contínua fosse uma prática predominante nas escolas, a repetência e o fracasso escolar se tornariam um caso distante do processo escolar. Repetir o ano significa desconsiderar tudo o que foi construído no processo de aprendizagem, de forma a estagnar o saber e a motivação do alunado.

Acompanhamento cotidiano e análise do erro

Sabe-se que a escola é exigida de notas ou conceitos para formalizar a promoção ou repetência do aluno. Para tanto, o professor expressa valores de acordo com a frequência exigida, neste caso os bimestres que preenchem o ano letivo. Para tanto, o professor deve ser cauteloso no momento da síntese dos resultados, pois carece de reflexão e cuidado no momento de registrar uma média da aprendizagem, respeitando o processo para atingir o conhecimento.

Para garantir um valor na avaliação formal, o professor precisa definir com clareza os critérios e pontos e metas atribuídos, de forma perceber o avanço ou regresso dos alunos. Mesmo que a avaliação se caracterize como processo subjetivo, o professor necessita esclarecer para os alunos a intencionalidade do ensino.

Para renovar a prática de avaliação, os professores e suas escolas podem adotar alguns procedimentos capazes de garantir efeitos favoráveis para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Em sala de aula, é conveniente que os professores realizem o acompanhamento através de registros regulares e cotidianos do desempenho dos alunos nas diversas áreas de conhecimentos. Os registros contêm aspectos relevantes e mais significativos durante o processo de aprendizagem.

Diante das inúmeras atividades realizadas em sala, um aspecto a ser considerado é a organização desses materiais em pastas ou *portfólio*. Os trabalhos coletados

funcionam como um requisito para construir relatórios de acompanhamento individual e da turma, pontuando os avanços e dificuldades pertinentes. Essa estratégia garante uma visão holística do trabalho desenvolvido e do crescimento na aprendizagem.

Fora da sala de aula, o professor realiza uma síntese da análise do rendimento de seus alunos através de discussão coletiva com os demais professores, mediante os registros de acompanhamento individual. Quando se estende para outros professores, os critérios são revistos para aproximar das competências desejadas. Essa prática é conhecida como Conselho de Classe. Libâneo destaca a participação de um órgão elementar que constitui a organização da escola e da sua prática de ensino: o Conselho de Classe. O autor afirma que

O Conselho de classe ou de série é órgão de natureza deliberativa acerca da avaliação discente, resolvendo quanto a ações preventivas e corretivas sobre o rendimento dos alunos, sobre o comportamento deles, sobre promoções e reprovações e sobre outras medidas concernentes à melhoria da qualidade da oferta dos serviços educacionais e ao melhor desempenho escolar do alunato. (LIBÂNEO, 2001, p. 342 e 343).

No momento do Conselho, os professores apresentam os trabalhos e relatórios de sua turma para que seja feita uma apreciação final, ou seja, a “nota” é construída mediante a análise coletiva que formaliza o

registro ou conceito atribuído.

A avaliação corresponde a um olhar atento do professor sobre como os alunos aprendem, para que haja melhor seleção de critérios para a correção das atividades avaliativas. A ideia do erro acarreta uma postura de que o assunto não foi compreendido. E, portanto, a aprendizagem passa a ser vista como o resultado dos acertos. (LUCKESI, 2006). Essa perspectiva deve ser afastada da prática em sala, pois o professor deve analisar o erro com o aluno, de forma a repensar nos caminhos traçados e permitir desafios para aprimorar o alcance dos objetivos propostos.

A questão primordial do erro, na perspectiva do professor, é o que fazer quando o aluno erra. As atividades e a própria prova deve possuir aspectos que desafiem os alunos a reflexão e análise. Diante desse entrave, Cipriano Luckesi pontua a forma de superação do erro identificado pelo professor e aluno.

Reconhecendo a origem e a constituição de um erro, podemos superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento. Por exemplo, quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática. E, então, muitas vezes ouvimos o aluno dizer: "Poxa, só agora compreendi o que era para fazer!". Ou seja, foi o erro, conscientemente elaborado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço. (LUCKESI, 2006, p. 57).

O erro deve ser revertido por uma situação de aprendizagem que desencadeará o diálogo e promoverá os questionamentos necessários para a resolução do problema. O aluno, o grupo e o professor devem repensar o erro como fonte de reconstituição do conhecimento. O aluno deve se questionar sobre a identificação e causa das suas dificuldades. Em coletivo, as diferenças para se chegar ao acerto devem ser pontuadas de forma dialogar sobre os caminhos para as respostas e o entendimento sobre a questão solicitada.

Dito isto, além da análise do erro por parte dos alunos, de forma individual e coletiva, o professor também reconfigura sua prática mediante as considerações sobre o erro. A análise necessita de ponderações acerca do nível da atividade para os alunos, a intenção e objetivo proposto, a clareza na linguagem para o entendimento da tarefa e como acontecerá a relação da atividade proposta com outros exemplos.

Em suma, a avaliação precisa corresponder às finalidades da escola, e expostas ao projeto pedagógico. Compreender a funcionalidade da escola instiga a necessidade de adaptar as formas de avaliação às demandas do processo educativo. Isto significa que a avaliação visa um fluxo de conhecimentos em viés de transformação e em constante mudança. De tal forma, pondera-se a continuidade no processo a partir da avaliação diagnóstica e contínua, em total superação do modelo excludente do processo classificatório e seletivo.

Afinal, qual a finalidade da prova?

A prova é um recurso de avaliação, porém deve-se ter clareza que não pode ser considerada como único indicador do desempenho escolar. Os limites de uma prova devem ser revistos, pois corresponde a uma amostra dos conhecimentos construídos em sala de aula.

Diante da subjetividade do aprender, a prova não deve atribuir valor único. Com os cuidados e compromisso em garantir a aprendizagem e o sucesso do aluno, a prova pode compor um dos recursos existente no conjunto de práticas avaliativas.

Qualquer que seja a forma de avaliação o aluno deve ter um retorno sobre o que errou e o que acertou, considerando uma análise dos resultados obtidos e os resultados esperados. As crianças devem visualizar a seleção de atividades organizadas que montam seus perfis de aprendizagem, inclusive seus relatórios. Estes aspectos evidenciam a retomada das informações que não foram assimiladas ou a garantia de perceber sua produção e seu crescimento em sala de aula.

CONCLUSÃO

Nota-se que, quando em sala de aula é promovido o acesso ao conhecimento, a avaliação contribui com a função da escola. Os alunos precisam de uma avaliação como sinônima de acompanhamento, de forma contínua para que o professor possa identificar as dificuldades e os

avanços da aprendizagem. A observação e interferência diária são caracterizadas pela natureza investigativa e processual da avaliação.

A instituição escolar precisa estabelecer critérios para habilitar a promoção ou não do aluno. As notas ou conceitos são necessários apenas para vias oficiais de comprovação da aprendizagem. Dito isto, o professor tem a autonomia para estabelecer os critérios e metodologias de avaliação para seus alunos.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. 3.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006

LIMA FILHO, Guilherme Pereira. **Metodologia da pesquisa**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas/CETAM, 2009.

MINAYO, M. S. C. e SANCHES, O. (1993). **Qualitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade**. Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v.9, n.3.

POR QUE ENSINAR LIBRAS NO ENSINO REGULAR?

Larissa Christine Pinheiro Nunes (UEMA)
larissa181098@hotmail.com

Aline da Silva Filgueiras (UEMA)
alyny.filgueirassilva15@hotmail.com

Albiane Oliveira Gomes (UEMA)
albiane11@hotmail.com

INTRODUÇÃO

É sabido que a comunicação pressupõe condição *sine qua non* para o aprendizado. Vygotsky (1991, p. 34) afirmou que toda aprendizagem é mediada pela linguagem. Nesse contexto, salientamos que as línguas de sinais possuem riquezas linguísticas assim como as línguas orais, e oferece as mesmas possibilidades de constituição de significados, cumprindo assim, um papel fundamental na educação de surdos e ouvintes.

Seguindo essa prerrogativa, a presente pesquisa é resultante de experiências docentes vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica, financiado pela CAPES em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. A Residência Pedagógica é uma ação que integra a formação acadêmica dos cursos de

licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, desenvolvidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Trata-se de um programa de suma relevância, uma vez que oportuniza aos futuros professores e professoras a vivência da realidade em seu campo de trabalho, capacitando-os para um melhor desempenho de sua atividade docente. Outrossim, também contribui com a formação continuada dos professores das escolas-campo, por promover o debate acadêmico científico, a formação e prática docente, considerando a realidade brasileira.

Nessa perspectiva, o projeto “Mãos que falam”, que culminou na elaboração deste artigo, foi desenvolvido em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada na Zona Urbana de São Luís – MA e cujas análises estarão dispostas abaixo.

No que diz respeito a pesquisa, adotou-se o caráter qualitativo, com levantamento bibliográfico e aportes legais. Além de aplicação de roteiro de entrevista semiestruturado para obtenção de dados acerca dos conhecimentos prévios, interesses de aprendizagem e experiências dos alunos ouvintes com a Língua Brasileira de Sinais.

Seguindo essa prerrogativa, a relevância da pesquisa se revela sob duas óticas: social e acadêmica. Social, posto que busca oportunizar a acessibilidade comunicacional aos surdos nos mais diversos âmbitos da

sociedade, com a propagação da Libras. E do ponto de vista acadêmico, pois gera contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, denotando possibilidades para a prática pedagógica dos profissionais que atuam ou pretendem atuar na área.

Por fim, ressaltamos que propostas educacionais como essa são positivas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que criam um ambiente favorável à apropriação dos conteúdos. E todas as possibilidades devem ser consideradas quando se projeta ou se oferta uma educação pautada na qualidade e no atendimento a todos.

Metodologia

A metodologia utilizada para embasar a pesquisa é de caráter qualitativo, centrando-se na compreensão de como o ensino de conteúdos programáticos pode ser potencializado por meio da Libras, além de expandir socialmente essa língua, possibilitando maiores espaços de comunicação dos surdos. Com efeito, de acordo com Godoy (1995, p.58), a pesquisa de abordagem qualitativa:

[...] não procura enumerar e/ou medir os processos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos, onde é possível fazer uso de instrumentos para a investigação de um estudo que envolve pessoas, processos interativos e os locais que constituem a temática abordada com ênfase para os fenômenos educativos e também sociais.

A execução do projeto “Mãos que falam” deu-se durante o período de vigência (correspondente a 1 ano) do Programa de Residência Pedagógica, aos 30 minutos finais de cada aula ministrada pelas residentes.

Inicialmente, foi apresentado aos alunos a função social e usabilidade da Libras, bem como, conceito, aspectos históricos, características, parâmetros e vocabulários. E a partir disto, a Língua de Sinais foi introduzida no ensino dos conteúdos programáticos com auxílio de dinâmicas, oficinas e resolução de atividades.

No que concerne à pesquisa, inicialmente foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e legal acerca do objeto de estudo. Para a coleta de dados foi utilizado roteiro de entrevista semiestruturado, tendo como colaboradores, os alunos e a professora regente da sala na qual foi aplicado o projeto, uma vez que estes são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar que, apesar de autorização concedida por seus responsáveis para que participassem da pesquisa, os nomes dos alunos serão resguardados, mencionados por meio de incógnitas.

As línguas de Sinais (LS): algumas considerações

As línguas de sinais¹ são consideradas naturais,

¹ As línguas de sinais são dotadas de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. Apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais-auditivas; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através do canal oral-auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço (Op. Cit).

posto que, surgiram da necessidade de comunicação de pessoas com surdez. Possuem regras e estruturas gramaticais próprias, que lhes atribui o caráter de Língua. Além de serem capazes de transmitir quaisquer conceitos, sejam abstratos ou concretos, emocionais ou racionais, simples ou complexos por meio delas. Corroborando, Felipe (1997, p. 81) afirma:

Pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que essas línguas são tão compatíveis quanto em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Elas expressam ideias sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda e utilizá-las com função estética para fazer poesias, teatro e humor.

Destarte, as LS não são universais, ou seja, cada país admite sua própria língua e a mesma pode possuir diversas variações de acordo com a região, assim como as línguas orais.

No Brasil, historicamente o ensino da Língua de Sinais é datado em 1855, com a chegada do professor surdo francês Eduard Huet trazido pelo imperador Dom Pedro II, com intenção de abrir uma escola para iniciar a educação de pessoas surdas. Em 26 de setembro de 1857 é fundada então, no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos-mudos, atualmente conhecido como

Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES. Por sua nacionalidade, a primeira Língua de Sinais ensinada no território brasileiro foi a francesa e, ainda hoje, é possível perceber sua influência nos mais diversos sinais.

Todavia, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, somente adquiriu *status* linguístico em 24 de abril de 2002, com a sanção da Lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Esta mesma lei, em seu Art. 2º, prevê ainda que “o poder público e as concessionárias de serviços públicos devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.” (BRASIL, 2002, s/p).

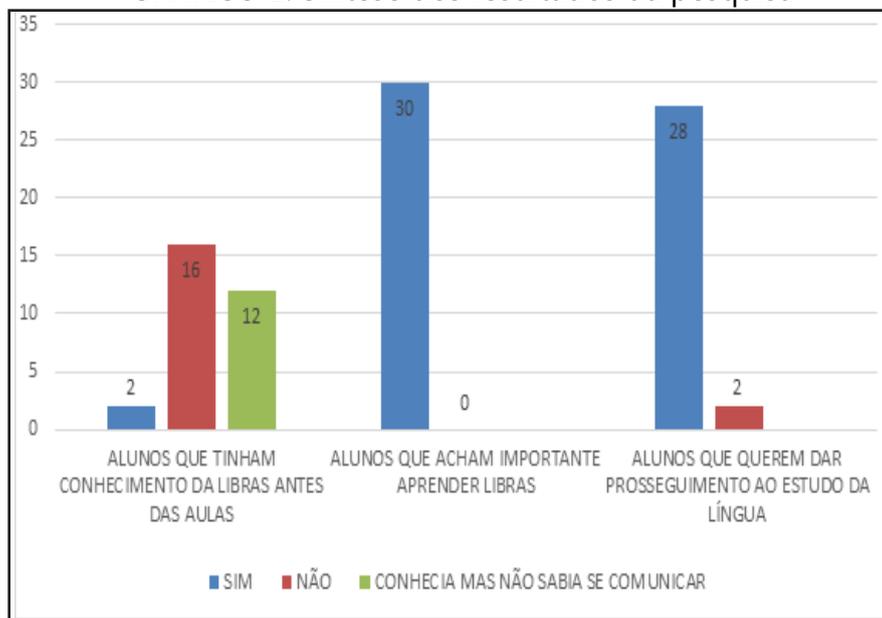
Nessa perspectiva, ressaltamos que o ensino da Libras na educação básica traz contribuições não só para a inclusão social e educacional do surdo, mas também para ouvintes.

Diversos estudos têm evidenciado que o convívio de pessoas com e sem deficiência promove o acesso a uma ampla gama de papéis sociais, desenvolve o respeito às diferenças, favorece a cooperação e a tolerância, além de melhorar o desempenho escolar, como afirma Dutra e Santos (2015, s/p). Desse forma, é certo afirmar que o ambiente inclusivo potencializa o desenvolvimento integral do educando.

Resultados e Discussões

Como citado anteriormente, os resultados da pesquisa foram obtidos, em parte, utilizando um roteiro de entrevista semiestruturado disponibilizado aos alunos. Para tanto, foi analisada a produção das crianças acerca de suas percepções sobre as situações vivenciadas. Observamos que a exploração de outros recursos, como a Libras, são diferenciais importantes no processo de ensino, bem como, para a construção e representação dos conhecimentos apreendidos pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática. O gráfico abaixo é resultante da pesquisa realizada em sala.

GRÁFICO 1: Síntese dos resultados da pesquisa



Fonte: As autoras (2019)

Dado o exposto, é possível inferir que antes do projeto mais da metade da turma desconhecia a Libras. Dos trinta alunos, apenas dois conheciam alguns sinais básicos, posto que conheciam parentes ou amigos com surdez. Destacamos ainda que, durante a sondagem inicial, observou-se que os poucos alunos que apenas tinham ouvido falar sobre a língua, acreditavam que a Libras tratava-se de gestos e mímicas e que os surdos eram também mudos de nascença, fatos que foram desmistificados durante as aulas.

Dentre os resultados mais exitosos, ressaltamos que o projeto despertou nos alunos o anseio de aprender mais e dar prosseguimento ao estudo da Libras. Bem como, se mostravam mais motivados a participar das aulas quando a mesma era utilizada como um dos recursos para ensinar os conteúdos didáticos.

E, neste sentido, os resultados mostram ainda que o uso de metodologias diferenciadas e que privilegiem o uso das habilidades corpóreas como: língua de sinais, imagens viso-espaciais e expressão corporal, são positivas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, permitindo às crianças exercerem a capacidade de atenção e concentração, assim como o estímulo da cognição e a criatividade. O que confirma Saloni (2018, p.34) ao afirmar: “o ensino da Libras para crianças ouvintes tem o poder de estimular habilidades cognitivas provenientes dos estímulos que o bilinguismo proporciona ao cérebro”.

Destarte, tal prática é prevista nas competências

gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sob a prerrogativa de que o ensino nacional deve promover o desenvolvimento integral do aluno, tanto em termos cognitivos quanto socioemocionais. A saber:

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 18).

Nessa perspectiva, destacam-se as percepções de algumas crianças entrevistadas a respeito do ensino dos conteúdos didáticos com auxílio da Libras:

“Eu aprendi muito melhor e até consegui entender assuntos que não conseguia aprender com a libras.” (ALUNO A, 11 anos).

“Com Libras a aprendizagem é muito mais rápido e legal, aprendi a fazer continhas e achava muito difícil” (ALUNO D, 10 anos).

“Gostei muitos das aulas, ficaram mais divertidas, fácil de aprender” (ALUNO B, 10 anos).

“Muito importante e interessante, por que [sic] além de aprender os conteúdos, aprendi uma língua nova e posso me comunicar com surdos agora” (ALUNO C, 11 anos).

Outrossim, de acordo com o último Censo do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), no Brasil cerca de 9,6 milhões são surdos ou deficientes auditivos², sendo a Região Nordeste apontada como a região que apresenta maiores percentuais. Em geral, os surdos não apresentam problemas cognitivos, salvo alguns casos em que a surdez é acompanhada de outros comprometimentos. Todavia, os obstáculos encontrados pela defasagem auditiva deixam os alunos surdos em situação desfavorável em relação as outras crianças ouvintes, num contexto em que a comunidade escolar que desconhece a sua língua usual não estabelece uma comunicação natural com os mesmos, o que explica o alto índice de evasão escolar desse público.

Diante do exposto, é imperativo que se detenha um olhar mais atencioso à causa, pois a existência de todo amparo legal não garante o sucesso de práticas inclusivas. Nesse sentido, o Projeto “Mãos que Falam” trouxe grande contribuição, visto que, oportunizou a vivência de situações de aprendizagem favoráveis a todos, independente de sua condição biopsicossocial. No entanto, não é possível debater sobre as necessidades do ensino e propostas educacionais, sem mencionar a prática docente e o papel do professor diante desta realidade. Corroborando com Sales (2010, s/p):

² Nascimento e Santos (2016, p.17) conceituam os surdos como os indivíduos que independente do grau de perda auditiva, interagem com o mundo por meio da Língua Brasileira de Sinais e que por meio dessa experiência linguística se identificam com a comunidade surda, sua cultura e suas lutas, buscando uma perspectiva bilingue de aprendizagem e interação social. E os deficientes auditivos ou pessoas com deficiência auditiva, às pessoas que possuem perdas auditivas, porém que não fazem uso da Língua Brasileira de Sinais e nem participam da comunidade surda brasileira.

[...] são os professores que, com o seu trabalho, corporificam as diretrizes traçadas para a educação e, só será possível esperar que os discentes interajam com os conteúdos, tenham aprendizagens significativas, se os docentes adequarem sua prática a esta nova realidade social.

Nesse contexto, destacamos o relato da professora regente da classe em que foi aplicado o projeto:

O projeto Mãos que falam mostrou-se de grande significância, apesar de não termos nenhum aluno surdo no momento, é preciso estar sempre preparado para atendê-los, já tive um aluno surdo em outra escola em que trabalhei e o ensino era muito difícil quando a intérprete estava ausente. A extensa e exaustiva jornada de trabalho dificulta dar continuidade nos estudos, mas sempre buscava informações na internet e pedia ajuda aos colegas que entendiam da área. Hoje, por meio do projeto, eu, assim como as demais crianças aprendemos muito sobre a Língua e ainda facilitou a assimilação dos conteúdos (PROFESSORA, 2019).

Faz-se necessário, pois, a reinvenção de práticas pedagógicas, bem como um maior incentivo por parte das Secretarias de Educação e demais instituições responsáveis pela capacitação e formação continuada de professores, para que com isso se dê o aperfeiçoamento e atualização de suas práticas escolares.

Destacamos, sobretudo, a importância de realizar

um trabalho de sensibilização com os alunos, pois não basta saber se comunicar. É preciso ter em mente o motivo de se usar uma língua diferente da usual, trabalhando o respeito e a construção de consciências de reconhecimento dos direitos da pessoa surda em sala, para que aquele aluno que possui deficiência se sinta acolhido, não apenas pelo fato dos colegas e professores saberem se comunicar com ele, mas, por se sentir respeitado como pessoa.

CONCLUSÃO

É admirável o importante papel que a Língua Brasileira de Sinais exerce na escola, posto que, o relacionar-se envolve a comunicação nos aspectos orais, espaço-visuais e expressões corporais. Não se imagina uma criança no ambiente escolar que não troque palavras com outra, mesmo que em poucas frases, existe uma interação que oportuniza aos interlocutores do diálogo, o desenvolvimento natural e interativo próprios do ser.

No processo desta pesquisa faz-se relevante apontar que a descoberta dos saberes aconteceu tanto para docentes como discentes, tendo em vista que o projeto "Mãos que falam" desenvolveu-se pela disposição dos alunos em querer aprender mais sobre a Libras.

Nessa perspectiva, este projeto possibilitou uma aprendizagem dos conhecimentos programáticos junto ao uso da língua de sinais, e demonstrou que a falta do conhecimento acerca da Libras colabora para a propagação

de preconceitos que são rotineiramente identificados nas falas. Muitas dessas frases infundadas foram ouvidas em sala de aula, o que acentuou o pensamento de que essa língua deve ser trabalhada no ensino regular.

Ao deparar-se com os resultados é possível observar o crescimento na constituição dos conceitos; o cuidado com as palavras; a forma como se referem a uma pessoa surda; o entendimento que o fato de não oralizar não interfere no cognitivo dos surdos. Percebeu-se também que quando utilizada a LS de forma interdisciplinar, a concentração e disposição para resolver atividades cotidianas aumentaram significativamente. Além de um conhecimento que se manifestou em respeito às diferenças e, dessa forma, a inclusão deve ser entendida não como espaço, mas como vivência e interação.

A pesquisa foi realizada com ouvintes, na intenção de que esse conhecimento construa consciências pautadas no respeito, na solidariedade e no desejo de estudar de forma mais efetiva a Língua Brasileira de Sinais. Por fim, fica registrado neste artigo a necessidade de se abrir para a discussão a utilização da Libras nas escolas regulares de ensino, afim de estreitar os estudos científicos com a vivência escolar, sobretudo possibilitar um processo de ensino aprendizagem inclusivo e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **DECRETO Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 14 set 2019.

_____. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**: Art. 1, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em 14 set 2019

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. **O direito de todos à educação: avanços na política de educação inclusiva**. Fundação Perseu Abramo.2015.

FELIPE, Tânia A. **Introdução à Gramática da LIBRAS** (Série Atualidades Pedagógicas). Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. São Paulo: Cortez, 1995.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 19 set 2019.

NASCIMENTO, Grazielly; SANTOS, Reinaldo dos. **Educação, inclusão e TICs: legendas e janelas de Libras como recurso para inclusão da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva**. São Leopoldo: 2016.

QUADROS, Ronice Muller de. **Aquisição de Linguagem por crianças Surdas** (Série Atualidades Pedagógicas). Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1998.

SALES, Elielson. **Matemática e ciências na cidade:** um projeto de ensino interdisciplinar com alunos surdos. Salvador: X Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, 2010.

SALONI, Roberto. **Por que ensinar libras para crianças ouvintes?** São Paulo: EDUSP, 2018.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

UMA ANÁLISE DOS RECURSOS DO FNDE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ANANINDEUA/PARÁ

*Lidiane Pinheiro Moura (UFPA)
lidiane.moura1@gmail.com*

*Marcelo Junior Misturini (LA SALLE)
Marcelo.misturini@lasalle.org.br*

*Anderson Madson Oliveira Maia (UEPA)
Anderson.madson@gmail.com*

*Lucas Gomes Costa (UFRA)
lucasgomescost@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo refletir sobre os dados dos recursos recebidos por escolas no Pará via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação – MEC – que foi criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, tendo como premissa prestar assistência financeira e técnica, ademais de executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos.

Para a efetivação deste trabalho, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, empregando-se para tanto diversas fontes de conhecimento, como: livros, artigos, teses, site do MEC, etc. Severino (2007) afirma que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Portanto, foi necessário analisar as obras de alguns autores que são estudiosos da temática trabalhada, destacando, por exemplo, Adrião e Peroni (2007) que realizaram um estudo sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – e as implicações decorrentes dele para a qualidade da educação.

O FNDE

Segundo o portal do MEC, o FNDE é responsável pela transferência de recursos aos estados, Distrito Federal e municípios, para atendimento às escolas públicas de educação básica, bem como pela gestão de programas e projetos educacionais, além de prestar assistência operacional aos programas geridos pelo MEC, observadas as diretrizes do Plano Nacional de Educação - PNE. O FNDE é responsável por ações que vão desde projetos de melhoria da infraestrutura das escolas à execução de políticas públicas. Entre os programas contemplados mencionamos, a título de exemplo: Alimentação Escolar, Biblioteca da Escola, Brasil Profissionalizado, Caminhos da Escola, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa

Nacional do Livro Didático, Plano de Ações Articuladas, PROINFÂNCIA e Transporte Escolar.

Além de realizar esses programas, o FNDE também é responsável por repassar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para aos estados. Por conseguinte, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE¹), que repassa recursos de forma complementar para as escolas públicas brasileiras, faz parte dos programas financiados pelo FNDE.

Consoante a Constituição Federal de 1988, Art. 205, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Ou seja, a educação é um direito subjetivo e, nesse sentido, Ednir e Bassi (2009, p. 67) demonstram que "o orçamento de um país, Estado e município é definido em lei. Se não estivermos de olho, atentos, a lei orçamentária e aquelas que definem o financiamento da educação podem atropelar nossos direitos".

Partindo desse pressuposto, a educação é essencial no desenvolvimento pleno do sujeito e deve estar presente em todos os âmbitos sociais de que fazemos parte. A escola é um desses lugares que deve garantir uma

1 Consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos.

educação formal, de qualidade² e, para que isso ocorra, é imprescindível assegurar que os devidos investimentos sejam efetivados.

A educação requer ações que garantam um ensino com garantias mínimas de direitos assegurados na Constituição Federal, em que esteja integrada a gestão escolar democrática, dado que uma escola sem recursos financeiros interfere diretamente no aprendizado dos alunos. Em outras palavras, conciliar essas demandas na gestão escolar constitui-se em grande desafio a ser enfrentado.

As escolas paraenses analisadas com recursos do FNDE

As escolas analisadas estão localizadas no município de Ananindeua, sendo elas respectivamente Conselho escolar Comandante Laurindo Candido Azeitona, vinculada ao Sistema Municipal de Ensino, mantida pela Prefeitura Municipal de Ananindeua, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e Conselho Escolar da Escola Estadual de 1º grau Rui Barata, vinculada ao Sistema Estadual de Ensino, mantida pelo Governo do Estado do Pará, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

As escolas selecionadas foram contempladas com recursos do PDDE no quadriênio de 2015-2018. Ressalte-

² Qualidade aqui defendida na perspectiva de Gomes (2016) que elenca elementos como participação social, infraestrutura, professores bem remunerados, entre outros que vão além da questão indicista endeusada pelo Estado que deve servir como parâmetro, mas não pode ser o principal indicativo de qualidade educacional.

se, porém, que no mesmo período muitas unidades analisadas, pertencentes aos municípios de Ananindeua e de Belém, não receberam os recursos. A partir dessas informações, cabe destacar a pertinência de uma pesquisa exploratória, com o fito de analisar e refletir acerca dos motivos pelos quais tais unidades não receberam os repasses.

O total de recursos que o Conselho escolar Comandante Laurindo Candido Azeitona recebeu, por meio do PDDE, no período em tela, foi de R\$ 18.000,00(dezoito mil reais), de acordo com a tabela a seguir que demonstra o valor total estimado, recebido em cada ano:

TABELA 1 – VALOR DOS RECURSOS RECEBIDOS POR
ANO DA ESCOLA
COMANDANTE LAURINDO CANDIDO AZEITONA

| ANO LETIVO | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|------------|----------|--------------|--------------|--------------|
| VALOR | R\$ 0,00 | R\$ 6.440.00 | R\$ 3.880,00 | R\$ 7.480.00 |

FONTE: Produzida pelos autores com base nas informações obtidas pelo site do FNDE.

Em conformidade aos dados obtidos, o repasse recebido pelo conselho escolar da instituição em tela aumentou, fator que pode ser explicado pela análise referente ao número de alunos da Escola Comandante Laurindo Candido Azeitona. O quantitativo de alunos no

período que compreende 2015 a 2017 aponta aumento de matrículas, ocorrendo pequena diminuição apenas no ano de 2018, conforme demonstra tabela a seguir:

**TABELA 2 – NÚMERO DE ALUNOS POR ANO DA ESCOLA
COMANDANTE LAURINDO CANDIDO AZEITONA**

| ANO LETIVO | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|--------------|------|------|------|------|
| Nº DE ALUNOS | 254 | 272 | 305 | 297 |

FONTE: Elaborada pelos autores com base nas informações obtidas pelo site do FNDE.

De acordo com as informações coletadas no site do FNDE, a escola em questão não recebeu recursos no ano de 2015. Já nos anos consecutivos, apenas em 2017 a escola recebeu uma parcela do valor estimado. Ilustraremos em forma de tabela, para melhor visualização e entendimento, os valores repassados, por aluno, à Escola Comandante Laurindo Candido Azeitona, durante o período em análise.

TABELA 3 – VALOR EM MÉDIA RECEBIDO POR ALUNO
AO ANO

| ANO | TOTAL RECEBIDO | Nº DE ALUNOS | VALOR POR ALUNO |
|------|----------------|--------------|-----------------|
| 2015 | R\$ 0,00 | 254 | R\$ 0,00 |
| 2016 | R\$ 6.440,00 | 272 | R\$ 24,00 |
| 2017 | R\$ 3.880,00 | 305 | R\$ 12,70 |
| 2018 | R\$ 7.480,00 | 297 | R\$ 25,18 |

FONTE: Produzida pelos autores com base nas informações obtidas pelo site do FNDE.

Em relação ao total de recursos que o Conselho Escolar da Escola Estadual de 1º Grau Rui Barata recebeu, por meio do PDD nos quatro anos, foi de R\$ 15.430,00 (quinze mil quatrocentos e trinta reais), como se demonstra na tabela a seguir, o valor total recebido em cada ano:

TABELA 4 – VALOR DOS RECURSOS RECEBIDOS POR
ANO DA ESCOLA
ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU RUI BARATA

| ANO LETIVO | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|------------|----------|--------------|--------------|--------------|
| VALOR | R\$ 0,00 | R\$ 4.580,00 | R\$ 4.010,00 | R\$ 6.840,00 |

FONTE: Elaborada pelos autores com base nas informações obtidas pelo site do FNDE.

Na tabela acima, é possível perceber que no ano

de 2015 a escola não recebeu nenhum valor. Nos anos de 2016 e 2017, recebeu apenas uma parcela, quer dizer, apenas a metade do valor estimado, demonstrando no ano de 2017 um grande déficit nos valores estimados no orçamento da escola. No ano de 2018, a escola recebeu as duas parcelas conforme o valor estimado pela referida escola.

Os dados referentes ao número de alunos da Escola Estadual de 1º grau Rui Barata apontam um declínio significativo na matrícula entre os anos analisados, conforme a próxima tabela:

**TABELA 5 – NÚMERO DE ALUNOS POR ANO DA ESCOLA
ESTADUAL DE 1º GRAU RUI BARATA**

| ANO LETIVO | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|--------------|------|------|------|------|
| Nº DE ALUNOS | 416 | 408 | 348 | 292 |

FONTE: Produzida pelos autores com base nas informações obtidas pelo site do FNDE.

As informações coletadas no site do FNDE revelam que a escola em análise não recebeu recursos no ano de 2015. Nos anos de 2016 e 2017, a escola recebeu apenas uma parcela do orçamento previsto, o que ocasionou um déficit no orçamento previsto. No ano de 2018, a escola recebeu as duas parcelas previstas no orçamento, segundo as informações descritas na tabela a seguir:

TABELA 6 – VALOR EM MÉDIA RECEBIDO POR ALUNO
AO ANO

| ANO | TOTAL RECEBIDO | Nº DE ALUNOS | VALOR POR ALUNO |
|------|----------------|--------------|-----------------|
| 2015 | R\$ 0,00 | 416 | R\$ 0,00 |
| 2016 | R\$ 4.580,00 | 408 | R\$ 11,22 |
| 2017 | R\$ 4.010,00 | 348 | R\$ 11,52 |
| 2018 | R\$ 6.840,00 | 292 | R\$ 23,42 |

FONTE: Elaborada pelos autores com base nas informações obtidas pelo site do FNDE.

CONCLUSÃO

Este estudo teve por objetivos refletir, compreender e problematizar acerca do financiamento da educação, a partir da coleta e análise de dados, possibilitando verificar a importância da arrecadação de impostos e o posterior investimento dos valores em educação. Nesse processo, destaca-se a pertinência em compreender o modo pelo qual dá o repasse de recursos e sua funcionalidade para, a partir disso, verificar como a qualidade do ensino está diretamente interligada ao financiamento. Também se faz pertinente a necessidade de relacionar os demais âmbitos de que a escola necessita, tais como gestão democrática, participação efetiva do conselho escolar etc., a fim de que o ambiente escolar seja contemplado com um olhar mais reflexivo e subjetivo.

No que tange às informações obtidas e dispostas

nas tabelas, percebeu-se o aspecto positivo nos investimentos em conformidade ao número de alunos registrados em cada unidade escolar. Desse modo, foi possível compreender que o estudo sobre o financiamento da educação é de suma importância para todos os níveis de escolarização.

Por fim, a análise tecida a partir dos dados a respeito das escolas do município de Ananindeua apontam para a importância de aprofundar conhecimentos e buscar compreender de forma mais profunda a temática em tela.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do programa dinheiro direto na escola para a gestão da escola pública. **Rev. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, Jan./abr/2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a13v2898.pdf>>. Acesso em: 20 de out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal**. Senado Federal, 1988.

MADZA, Edenir; BASSI, Marcos Edgar. **Bicho de sete cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Peirópolis, Ação Educativa, 2009.

GOMES, A. O. **Do plano de escola à escola do plano**: implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) na qualidade do ensino nas escolas municipais de São Luís/MA. 2016. 293 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. **Metodologia do trabalho científico**. 23 Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CLASSE HOSPITALAR: POR UMA PEDAGOGIA DE QUALIDADE NA GARANTIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

*Maria de Jesus de Sousa Oliveira (UEMA)
joneydiego@hotmail.com*

*Terezinha de Jesus Amaral da Silva (UEMA)
amaraldasilvaterezhadejesus@gmail.com*

*Albiane Oliveira Gomes (UEMA)
albiane11@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Este artigo refere-se a um dos desdobramentos de uma pesquisa de graduação¹ onde se pretende compreender a qualidade da pedagogia nos espaços de educabilidade não escolar, tendo como foco central da pesquisa à Pedagogia Hospitalar, onde busca apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo da continuidade escolar da criança e do adolescente em tratamento de saúde para garantir a qualidade da escolarização nos espaços não escolares, como também, desenvolver uma formação voltada para a autonomia dos alunos enfermos, reconhecendo-os como atores de suas

¹ **A PEDAGOGIA HOSPITALAR NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA:** um relato de experiência. OLIVEIRA, Maria de Jesus de Sousa, graduanda do curso de pedagogia pela UEMA (Universidade Estadual do Maranhão).

potencialidades convergindo para uma perspectiva de transformação social na busca da humanização.

Optou-se, portanto, em estudar o tema, com o propósito de apresentar as ações pedagógicas desenvolvidas no processo da continuidade escolar da criança e do adolescente em tratamento de saúde, tendo como referência o Hospital Dr. Odorico Amaral de Matos/ Hospital da Criança destarte, vem contribuir para uma inovadora forma de enfrentar problemas clínicos, com elevado nível de discernimento, no âmbito da Ciência do Conhecimento, como bem salienta Matos e Mugiatti (2009).

A escolha pelo tema, Classe Hospitalar, deu-se em decorrência de uma situação ocorrida em uma Unidade da Educação Básica da Rede Pública Municipal de São Luís. Este fato acontecera com um aluno do 3º ano, em 2016, acometido por uma enfermidade oncológica, o qual durante seu período de internação, segundo seus pais, não recebera auxílio pedagógico no ambiente hospitalar. Por este motivo, houve a motivação em querer compreender como se dá as ações pedagógicas da criança e do adolescente em tratamento de saúde de maneira que se possa garantir a qualidade do processo de continuidade escolar nessas condições.

O desenvolvimento intelectual das crianças e adolescentes internados nos dias atuais é visto com um novo olhar pelo Ministério da Educação e da Saúde em relação a décadas atrás, pois tem sido "verificada a

necessidade de uma práxis e uma técnica pedagógica nos hospitais [...] saber voltado à criança/adolescente num contexto hospitalar[...]" (MATOS; MUGIATTI, 2009, p.85). Esse saber tem um aspecto muito significativo de aprendizagem à luz da Pedagogia Hospitalar, pois se estrutura numa "ação docente que provoque o encontro entre a educação e a saúde." (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 116).

A classe hospitalar é o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental (BRASIL, 2002, p. 13).

As classes hospitalares estão previstas em lei, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do MEC. São indicadas principalmente para as crianças e adolescentes que permanecem longos períodos internados, onde destaca-se os Cânceres Infantis. Para a efetivação desse direito assegurado implantou-se o ambiente hospitalar, garantido a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, Art. 196.

Segundo Fonseca (2009), a educação nos hospitais brasileiros iniciou-se desde 1950, com a primeira classe hospitalar no Hospital Escola Menino Jesus – RJ, e permanece até hoje, sendo reconhecida em 1994 pelo MEC (BRASIL, 1994). A classe hospitalar é subdividida

em brinquedoteca e recreação hospitalar, sendo que a primeira, a classe hospitalar, também chamada de ambiente hospitalar, sendo designada quando uma criança precisa de internação temporária ou permanente, garantindo-lhe todos os direitos à educação; a brinquedoteca objetiva socializar o brinquedo e resgatar o desenvolvimento lúdico e, por fim, a recreação hospitalar tem como objetivo permitir que a criança e/ou adolescente em tratamento de saúde possa brincar entendendo que ela se encontra no espaço interno de um hospital (GONÇALVES, 2016).

A Pedagogia Hospitalar, modalidade de ensino que se destina à continuidade do escolar em tratamento de saúde, só começou a ser divulgada por meio da publicação da Política Nacional de Educação Especial – PNEE, na perspectiva de Educação Inclusiva (MEC, 2002). Porém, as classes hospitalares estão previstas em lei, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Art. 2º § 1º e coordenadas pela Secretaria de Educação Especial – SEESP, do Ministério da Educação - MEC.

O atendimento pedagógico no contexto hospitalar tem um aspecto muito significativo de aprendizagem à luz da pedagogia. E pensando nessa questão tem-se a legislação brasileira que reconhece esse direito das crianças, jovens e adolescentes em tratamento de saúde. Logo, o escolar hospitalizado durante esse período de internação, que pode ser longo, precisa desse atendimento, pois muitas vezes o vínculo com a

escola é drasticamente quebrado, prejudicando muito o processo de aprendizagem. O atendimento pedagógico no ambiente hospitalar é um direito garantido.

Infere-se que o atendimento pedagógico nos ambientes hospitalares é um grande ponto de aprendizagem. Em decorrência desse fato, há uma legislação brasileira que reconhece esse direito ao atendimento pedagógico aos escolares em tratamento de saúde, como enfatiza Mutti (2016). Sobre esse direito ao acesso ao conhecimento, bem como o papel e a função da Pedagogia Hospitalar, destaca-se que

[...] o papel da educação no hospital e, com ela, o do professor, é propiciar à criança o conhecimento e a compreensão daquele espaço, ressignificando não somente a ele, como a própria criança, sua doença e suas relações nessa nova situação de vida. A escuta pedagógica, surge assim, como uma metodologia educativa própria do que chamamos pedagogia hospitalar. Seu objetivo é acolher a ansiedade e as dúvidas da criança hospitalizada, criar conhecimentos que contribuam para uma nova compreensão de sua existência, possibilitando a melhora do seu quadro clínico. (FREITAS, 2005, p.135 apud CASTRO 2009, p.47).

Destaca-se, porém, que a “doença não pode ser vista como fator de descontinuidade no processo de educação formal” do educando em tratamento de saúde em idade de escolarização, “devem ser respeitadas as

singularidades de cada caso específico[...]", "ainda que provisoriamente" (MATOS; MUGIATTI, 2009, p.30 - 31).

Considerando as mudanças profundas no que tange a formação de professores nos ambientes escolares com crianças, jovens e adolescentes, onde lhes são atribuídos atenção especial no que diz respeito aos direitos à saúde, educação e inserção na sociedade com a finalidade de desempenharem a sua cidadania, a escola, por sua vez, com sua formação pedagógica, consciente e cidadã, não se faz mais presente somente em instituições formais.

Nesse contexto, a classe hospitalar, que colocamos em evidência, também se faz necessária, por se tratar de uma perspectiva nova, tanto para o professor que atua nas classes hospitalares como para a equipe multidisciplinar, hospitalizados e acompanhantes. (MUTTI, 2016).

Destarte que a escola tem dificuldade de situar-se; seu papel e seu lugar são menos absolutos, compartilhando saberes com outros lugares educacionais. Sabe-se que com o surgimento das novas tecnologias da informação e comunicação colocaram uma alternância sobre a abordagem do ensino e o papel dos professores, fazendo com que a escola não tenha mais condições de dominar por completo os diferentes saberes, bem como, relacionar-se com outras instituições em processo de transformação, tais como, a família ou o espaço laboral (BISAILLON, 2005, p. 239).

No que tange à garantia da qualidade da educação

básica no ambiente hospitalar é necessário haver uma construção da prática pedagógica, sendo que, por muitas vezes, as dificuldades insistem por não encontrar oportunidades em uma situação diferenciada, haja vista que os valores e as percepções de condutas e ações ainda estão enraizados nas formações reducionistas (MATOS; MUGIATTI, 2009).

O estudo se baseou numa abordagem qualitativo a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental no referido ambiente hospitalar. Para tanto, iremos discorrer sobre a prática pedagógica no ambiente hospitalar, e traçar um breve panorama de como ela é tratada no cenário legal brasileiro, especificando as políticas de implementação de educação no contexto hospitalar para o escolar em tratamento de saúde que não deve ser excluído, por estar afastado da sala de aula, em virtude de sua enfermidade, também possuem o direito de ser atendido pelo serviço educacional.

A Ação Pedagógica na Hospitalização Escolarizada

Segundo Matos e Mugiatti (2009, p.115), a Hospitalização escolarizada se constitui num espaço temporal diferenciado em que as condições de aprendizagem fogem à rotina escolar por requererem uma visão mais ampla do profissional. As práticas pedagógicas precisam superar a ortodoxia dos processos atuais, devendo assim, distanciar-se das ações cartesianistas, rompendo-se assim, com a unidade corpo-mente. Sobre

isso, Capra (1996), ressalta que a ideia de fragmentação humana na educação não é a melhor possível, pois o homem não é constituído em partes, e sim, como um todo, pois busca mudanças radicais em suas percepções, nos pensamentos e nos seus valores.

A atuação do pedagogo em ambiente hospitalar, deverá transcender as barreiras do tradicional, embora, muitas vezes as dificuldades persistirem por não conseguirem ver nelas a oportunidade de uma prática diferenciada, haja vista que os valores e as percepções de condutas e ações ainda estarem muito enraizadas nas formações reducionistas, é o que bem assegura Matos e Mugiatti (2009).

O grande desafio da Pedagogia Hospitalar lançado ao curso de Pedagogia é que este fundamente suas propostas curriculares através de pesquisas e práticas científicas multi/inter/transdisciplinares no âmbito hospitalar, sendo que concomitantemente as suas especificidades são requeridas com habilidades e competências profissionais, segundo enfatizam Matos e Mugiatti (2009).

Entretanto, percebe-se um novo olhar na compreensão do papel escola/educação num processo de condução dos indivíduos, elaborando e, ao mesmo tempo, criando estratégias de inclusão em que são capturados os indivíduos que escapam dos processos escolares, fazendo valer o que assegura a lei onde "todos" estejam incluídos nas amarras da educação (DOMINGUEZ, 2018).

Acerca dos estudos de Cunha. et. al (2018, p.155), a assistência educacional constitui-se em política de grande valor para todos os indivíduos, mas para aqueles que estão impossibilitados de frequentar a sala de aula funciona também como um processo de continuidade da escolarização, possibilitando a aquisição de novos valores que fortaleçam o respeito pelas crianças, jovens e adolescentes enfermos. A escola, com sua formação pedagógica, consciente e cidadã, não se faz mais necessária somente em instituições escolares formais.

Segundo Matos e Mugiatti (2009) o pedagogo hospitalar deve desenvolver habilidades para atuar em sistemas integrados partindo das relações multi/inter/transdisciplinares, fazendo com que seja capaz de refletir sobre suas ações pedagógicas, oferecendo uma atuação sustentada pelas necessidades e peculiaridades de cada criança e adolescente hospitalizado. E com este novo perfil, segundo Matos e Mugiatti (2009), o educador num ambiente hospitalar, demanda uma visão sistêmica da realidade hospitalar e da realidade do escolar hospitalizado. Aqui seu papel principal não será aquele de resgatar a escolaridade, mas de transformar essas duas realidades; nisso se destaca: a aproximação de sistemas que as aproximem e as integrem.

E em se tratando desses sistemas de integração e aproximação, Matos e Mugiatti (2009, p.61) salientam que a educação escolar no Brasil tem uma posição científica, da lei e da pesquisa, logo o Programa de Atendimento

Pedagógico nos hospitais representa a sua legitimidade, garantindo à criança e ao adolescente hospitalizados o direito de prosseguir o currículo escolar durante o período de internação. Em vista disso, a Resolução nº 41/1995 do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, dispõe:

Direito e proteção à vida e a saúde, com absoluta prioridade e sem qualquer forma de discriminação. [...] 9. Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar. [...] 19. Direito a ter seus direitos Constitucionais e os contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, respeitados pelos hospitais integralmente (BRASIL, 1995).

Em relação a essas mudanças profundas, a escola tem a função além de pedagógica, consciente e cidadã, fazer-se presente em instituições não formais, criando espaços de formação educativa, onde se evidencia a esfera hospitalar, cuja formação educacional pedagógica das crianças e adolescentes hospitalizadas também se faz necessária (MUTTI, 2016).

Salienta-se, porém, com a imersão da Pedagogia Hospitalar que “consegue-se uma integração valiosa entre teoria e prática, bem como entre a prática e a teoria” (MATOS; MUGIATTI 2009, p.81). As autoras destacam também que o pedagogo assume responsabilidades nas relações crianças/adolescentes enfermos ou

hospitalizados, sendo que isso exige experiências no plano da psicologia do desenvolvimento e da educação. Para tanto, Mutti (2016, p. 53) reforça que é necessário investimento na formação de profissionais, principalmente para que se realize a integração do escolar hospitalizado, não só com a escolaridade e na hospitalização, mas com todos os aspectos que decorrem da sua internação que por vezes se torna traumática.

As Evidências das Práticas Pedagógicas no Espaço Não Escolar

A socialização da produção pedagógica e didática contribuem sistematicamente com outros espaços de educação escolar que precisa se reinventar, onde, na maioria das vezes, atende crianças e adolescentes que frequentam esses espaços educacionais, colocando em evidência os ambientes hospitalares (DOURADO; OLIVEIRA; MIRANDA, 2018).

Há, porém, uma reflexão sobre a experiência multi/inter/transdisciplinar e as formas de modalidades de orientação em relação ao processo da continuidade escolar, junto a crianças e adolescentes hospitalizados que conduz a sua convicção terapêutica, como bem enfatiza Matos e Mugiatti (2009, p.118).

Corroborando Mutti (2016, p. 87) diz que nos dias atuais o tempo é de expectativa e perplexidade pela crise de concepções e paradigmas que a educação vive, e que

essas reflexões que nos é imposta abre um novo cenário nesse novo contexto político, na era da informação.

Mutti (2016) ainda nos vem enfatizar que a dimensão da educação no século XXI tem o papel de conceber uma competência educacional pedagógica voltada para a dinâmica global e de renovação cultural, onde essas informações e conhecimentos úteis alcancem resultados diante da competitividade.

Afere-se que é necessário reconhecer as diferentes atuações da educação em espaços não escolares e seus processos formativos, diante de sua larga demanda conclamada, dando ênfase aos fatores políticos e sociais, como bem enfatizado por Dourado (et. al. 2018).

Em se tratando das práticas propriamente ditas, Matos e Mugiatti (2009) abordam sobre Projetos de Hospitalização Escolarizada, quando o escolar precisa ficar muito tempo no hospital, sendo acompanhado pelo serviço social, a pedagoga ou a professora hospitalar; a inclusão digital, onde possibilita ajuda através das novas tecnologias de informação e comunicação; o mural interativo, designa-se aquela criança (ou adolescente), que eventualmente se encontra aguardando consulta, porém não hospitalizada; a brinquedoteca hospitalar, consiste na melhor recuperação de crianças e adolescentes hospitalizados, reduzindo o estresse e o medo do tratamento ambulatorial, com remédios, seringas e exames.

A implantação de brinquedotecas em hospitais

infantil é prevista na lei federal 11.104, de 21/03/05, tornando-a obrigatória em hospitais pediátricos. Esta lei prevê penas de advertência, interdição, cancelamento da licença ou multa para os hospitais que não adaptarem à nova norma.

Estas são algumas práticas que se fazem necessárias para que o processo de continuidade escolar do aluno hospitalizado cumpra com a sua finalidade e contribua, sensivelmente, para a criação de ambientes mais agradáveis e propícios à recuperação da saúde e ao alívio do estresse da criança e do adolescente enfermos, em tratamento de saúde.

CONCLUSÃO

Este trabalho procurou compreender como se dá as práticas pedagógicas nos espaços de educabilidade não escolar como forma de garantir a qualidade da continuidade escolar desenvolvidas no ambiente hospitalar da criança e do adolescente em tratamento de saúde.

Salienta-se que por meio da Pedagogia Hospitalar, por ser uma metodologia educativa própria, vem sempre contribuir para uma inovadora forma de enfrentar problemas clínicos, com elevado nível de discernimento, no âmbito da Ciência do Conhecimento.

Assevera-se que a classe hospitalar é o atendimento

pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental, fazendo-se também necessária, por se tratar de uma perspectiva nova, tanto para o professor que atua nas classes hospitalares como para a equipe multidisciplinar, hospitalizados e acompanhantes.

Aduz-se que para haver a garantia da qualidade da educação básica no ambiente hospitalar é necessário haver uma construção da prática pedagógica, onde as mesmas devem transcender as barreiras do tradicionalismo, onde muitas vezes os valores e as percepções de condutas e ações ainda estarem muito enraizadas nas formações reducionistas.

Nesse contexto o pedagogo hospitalar deve desenvolver habilidades para atuarem em sistemas integrados partindo das relações multi/inter/transdisciplinares fazendo com que seja capaz de refletir sobre suas ações pedagógicas. E que a partir da Constituição de 1988, um novo contexto educacional brasileiro emerge com os processos sociais de redemocratização, na década de 1980, surgindo assim, a Pedagogia Social, sendo esta orientada para a ajuda e para o empowerment da solidariedade social e cidadã.

Portanto evidencia-se que deve haver um

novo perfil do educador no ambiente hospitalar, onde demanda uma visão sistêmica da realidade hospitalar e da realidade do escolar hospitalizado, onde seu papel principal não será aquele de resgatar a escolaridade, mas de transformar essas duas realidades.

REFERÊNCIAS

BISAILLON, Robert. A escolha na encruzilhada. In: DELORS, Jacques (org). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto-Lei nº 1.044**, 21 de outubro de 1969 – DOU DE 21/10/69. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 1969.

_____. **Lei nº 11.104**. Obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília, 21 de março de 2005. Publicado no D.O.U. de 22.3.2005. Brasília/DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes Oficial. Seção I, p. 163/9-163/20. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 02 out. 2019.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília/DF, 2002.

_____. Projeto de **Lei nº 225/2010** de 24/05/2010. **Disciplina o direito da criança, adolescente, jovem e adulto ao atendimento educacional em classes hospitalares e atendimento pedagógico domiciliar**. São Paulo, 2010.

_____. Resolução nº **41/1995** CONANDA. Diário Oficial da União, 17/10/95 – Seção I, p.163/9-16320 – Brasília/DF, 1995. Disponível em: <http://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotoriaspdij/Legislacao%20e%20Jjurisprudencia/Res_41_5_Conanda.pd. Acesso em 02 out 2019.

CAPRA, Fritof. A teia da vida. São Paulo: Cutrix, 1996.

CUNHA, A. F. da C. et. al. **Educação Prisional**: Análise de currículos de formação de professores para a atuação no sistema penitenciário. In FERREIRA, Arthur Vianna et. al. (orgs.). **Teorias e Práticas da Pedagogia Social no Brasil**. Vol 1. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

DOMINGUEZ, Emiliane Rodrigues. **A Pedagogia Hospitalar**: uma estratégia para incluir e conduzir crianças hospitalizadas, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande, 2018. Disponível em: <http://www.catalogodeteses.gov.br/pdf/catalogoteses>. Acesso em: 27 out. 2019.

DOURADO, E. O. C. et. al. **Processo de Formação nos Espaços de Educação Não Escolar**: por uma teoria substantiva das suas práticas educativas. In FERREIRA, Arthur Vianna et. al. (orgs.). **Teorias e Práticas da Pedagogia Social no Brasil**. Vol 1. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

FONSECA, Eneida Simões da. **Situação Brasileira do Atendimento Pedagógico-Educacional Hospitalar**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p.117-129, jan. /jun. 1999.

GONÇALVES, Beatriz Piccolo; TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca**: Manuel em educação e saúde. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Elizete Lúcia; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUTTI, Maria do Carmo da Silva. **Pedagogia Hospitalar e Formação Docente**: a arte de ensinar, amar e se encantar. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

