

XII SIMPLAGE

Simpósio do Laboratório de
Gestão Educacional

DIREITO À EDUCAÇÃO: MUDANÇAS E
PERMANÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ANAIIS

05 de Outubro de 2019

Faculdade de Educação - UNICAMP

FE – UNICAMP
Editora



Pedro Ganzeli
Cristiane Machado
Andréia Silva Abbiati
(Organizadores)

Anais do XII Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional (SIMPLAGE)

**DIREITO À EDUCAÇÃO: MUDANÇAS E
PERMANÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Laboratório de Gestão Educacional

Editora FE - UNICAMP
Campinas - SP
2020

Normalização, preparação e revisão textual:
Andréia Silva Abbiati - andreia.abbiati@gmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Tiragem:

e-Book

Publicações | Biblioteca | Faculdade de Educação - Unicamp

Ana Carolina Mancini (estagiária): Diagramação (miolo)

Roberta Pozzuto: Supervisão

Editora FE - Unicamp

Série Editorial: Eventos e Produções técnicas

Conselho Editorial:

Jorge Megid Neto

Helena Sampaio

Roberta R. F. Pozzuto

Débora Mazza

Norma Ferreira

Alexandro Henrique Paixão

Copyright © by organizadores, 2020

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Si57a Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional (SIMPLAGE) - Direito à educação: mudanças e permanências nas políticas educacionais (12.: 2019: Campinas, SP) Anais [do]... / XII Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional (SIMPLAGE) - Direito à educação: mudanças e permanências nas políticas educacionais; 05 de outubro de 2019; [organizadores]: Pedro Ganzeli; Cristiane Machado; Andréia Silva Abbiati. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2020.

ISBN: 978-65-00-09758-4

1. Direito à educação. 2. Política educacional. 3. Gestão educacional. I. Ganzeli, Pedro (Org.). II. Machado, Cristiane (Org.). III. Abbiati, Andréia Silva (Org.) IV. Título. III. Título.

20-002-BFE

20ª CDD-370.19

Setembro – 2020

ISBN: 978-65-00-09578-4

Índice para catálogo sistemático

1. Direito à educação
2. Política educacional
3. Gestão educacional

370.19
379
371.26



COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Pedro Ganzeli (UNICAMP/FE/LAGE)

Profa. Dra. Cristiane Machado
(UNICAMP/FE/LAGE)

Profa. Dra. Andréia Silva Abbiati (IFSP/LAGE)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Andréia Silva Abbiati (IFSP/LAGE)

Profa. Dra. Andreza Barbosa (UNIMEP)

Profa. Dra. Ângela Maria Martins
(UNICID/FCC)

Prof. Dr. Antônio Carlos Will Ludwig (LAGE)

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira (FE-
UNICAMP/LAGE)

Profa. Dra. Cristiane Machado (FE-
UNICAMP/LAGE) - Coordenadora

Prof. Dr. Domingos Pereira da Silva (SME-
Miracema do Tocantins/UFT)

Profa. Dra. Jane Shirley Escodro Ferretti
(LAGE)

Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
(UFOPA)

Profa. Dra. Maria do Rosário Figueiredo
Tripodi (UFOP)

Profa. Dra. Maria Lúcia Morrone
(UNIB/APASE)

Profa. Dra. Mônica Cristina Martinez de
Moraes (PUCCAMP)

Profa. Dra. Rosângela Aparecida Ferini Vargas
Chede (APASE)

Prof. Dr. Roque Lúcio (FEUC/LAGE)

Profa. Dra. Sônia Giubilei (FE-
UNICAMP/LAGE)

Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges (FE-
UNICAMP/LAGE)

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO

Profa. M.a Aline Gabriele Pereira
(UEMG/LAGE)

Profa. M.a Ana Carolina Andreato (SME-
Araras/LAGE)

Profa. M.a Ângela Maria G. de Oliveira
(UFAM/LAGE)

Esp. Bruna Fernanda de Oliveira (LAGE)

Profa. Evellin Amanda Bertaglia (LAGE)

Profa. M.a Katya Lacerda Fernandes
(UFT/LAGE)

Profa. M.a Mara Suzany Romano Bergamo
(FACESPI/LAGE)

Profa. M.a Maria Ângela P. R. Innocente
(LAGE)

Profa. M.a Marina Ranieri Cesana
(APASE/LAGE)

Profa. M.a Marcia Cristina de Oliveira (CEFET-
RJ/LAGE)

Profa. M.a Rayane Regina Scheidt Gasparelo
(UNICENTRO/LAGE)

Profa. Rosane Garcia Dorazio Nogueira (SME-
Campinas/LAGE)

Prof. M.e Sérgio Ricardo Evangelista
(SEESP/LAGE) – Coordenador

Prof. Volmer Áureo Pianca (UDEMOM)

PROMOÇÃO

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Faculdade de Educação - FE

Laboratório de Gestão Educacional – LAGE

APOIO

Pró-Reitoria de Pesquisa / UNICAMP

Fundo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FAEPEX)

Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (APASE)

Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
(UDEMO)

REALIZAÇÃO GRÁFICA

Os trabalhos aqui apresentados, quanto ao conteúdo e à forma, são de responsabilidade, exclusiva, de seus autores.

A Comissão Organizadora agradece a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, com este evento, e, de modo especial, à funcionária Juliana Marques Lourenço, representando a equipe do Setor de Eventos da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela valiosa colaboração.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
EIXO 1 - POLÍTICA, PLANEJAMENTO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	11
REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA - PIBID E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	12
O PROJETO DE REAGRUPAMENTO EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE LEÃO VALLERIE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE O SUSTENTAM.....	17
DIREITO À EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÃO NO BRASIL PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	21
TERRITÓRIO EDUCATIVO COMO GARANTIA DE DIREITOS CONSTITUCIONAIS: UM CAMINHO POSSÍVEL?	29
A RELAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA COM O REGIME DE COLABORAÇÃO.....	33
PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO CUMPRIMENTO DA META 6 DO PNE (2014-2024).....	38
A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA DO MS: UMA PROPOSTA DE DIAGNÓSTICO DE SEUS DETERMINANTES.....	43
O ALINHAMENTO ENTRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DE JUIZ DE FORA: LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	48
PROGRAMA BOLSA CRECHE: POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO EDUCAÇÃO INFANTIL EM HORTOLÂNDIA/SP.....	52
EIXO 2 - QUALIDADE E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO	57
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: EXIGÊNCIA DO DIÁLOGO	58
O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A GESTÃO DE RESULTADOS – O IDEB EM DISCUSSÃO.....	62
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO PARCIAL: UMA AVALIAÇÃO SOBRE AS ABORDAGENS À APRENDIZAGEM	67
EIXO 3 - GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO	72
REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JATAÍ-GO	72

POLÍTICAS DE DESINVISIBILIZAR O CURRÍCULO PRATICADO: UM RELATO DAS “PRÁTICAS DA GENTE”	78
TRANSIÇÃO CURRICULAR DA SEDUC DE SÃO PAULO: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E EXPECTATIVAS	83
GESTÃO POR RESULTADOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA (2007-2010)	87
“BRASILEIRANDO PARA TODOS OS CANTOS”. UMA EXPERIÊNCIA NUMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA.....	92
GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE CAMPUS GUARAPUAVA E IRATI A PARTIR DA RESOLUÇÃO Nº 1-CNE/CP, DE 15 DE MAIO DE 2006.....	97
DISPOSITIVO DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR DO CEARÁ E A EXCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	102
A GESTÃO DE VAGAS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE INDAIATUBA/SP	107
GRÊMIO ESTUDANTIL E AS RELAÇÕES DE PODER NA GESTÃO ESCOLAR.....	112
EIXO 4 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	117
OS PROCESSOS FORMATIVOS UTILITARISTAS E AS POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA.....	118
A EVASÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU DO IFSP	123
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS (PAPIN) SOB A PERSPECTIVA DISCENTE.....	129
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	134
O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O PAPEL DO GESTOR COORDENADOR NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	139
PROTAGONISMO JUVENIL, PROFESSORES PROTAGONISTAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS	144
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: ÊNFASE NAS APRENDIZAGENS PELOS EDUCANDOS	149
FORMAÇÃO DE FORMADORES: IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS	154

O CURSO ESPECIAL DE METODOLOGIA DIDÁTICA A DISTÂNCIA: FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE DOCENTES DA MARINHA.....	159
PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA	164
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DO (AS) EDUCADOR (AS): UMA FORMAÇÃO COMPROMETIDA COM A REALIDADE.....	169
CURSO DE PEDAGOGIA: A PRÁXIS NA FORMAÇÃO ARTICULADA ENTRE DOCENCIA E GESTÃO EDUCACIONAL	175
EIXO 5 - DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO	179
MULHERES E CEGUEIRA: EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA.....	179
O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM PERIÓDICOS: UM ESTUDO INICIAL	185
EJA E LITERATURA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS.....	190
AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A TERCEIRA IDADE.....	194
DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PAUTAS DE LUTAS NACIONAIS.....	200
MEMÓRIAS DAS PEGADAS PEDAGÓGICAS DE ORDALHA DE ARAÚJO	205
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL E DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS SOMBRIOS	210
A AUTONOMIA SUBORDINADA- UMA ANÁLISE DA SUBVERSÃO DOS VALORES EDUCACIONAIS EM DIREITOS HUMANOS À SERVIÇO DE UMA EDUCAÇÃO MERCADOLÓGICA NAS ESCOLAS DA AUTORIA EM CAMPO GRANDE/MS	215
“TEMPOS DE APRENDER”: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA AS TURMAS DO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA.....	220
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	226
SOBRE OS AUTORES	227

APRESENTAÇÃO

O Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional (SIMPLAGE) desde a sua primeira edição, no ano de 1998, vem se consolidando como espaço de amplo debate sobre a gestão da educação no Brasil. . Nesses 23 (vinte e três) anos de existência, o LAGE produziu diversas pesquisas e estudos com o propósito de contribuir para o desenvolvimento e democratização da educação pública, especialmente no sentido do planejamento e gestão educacional. O Simpósio, que acontece bianualmente e está em sua 12ª edição, atende a um dos objetivos principais do LAGE, organizar eventos científicos nacionais e internacionais, para reflexão e divulgação de experiências e pesquisas produzidas pelos profissionais da área de gestão educacional.

No ano de 2019, o LAGE iniciou, , juntamente com outros três grupos de pesquisa e pesquisadores de dez instituições, o projeto intitulado “Direito à educação no Brasil: o estado da arte de 1988 a 2018” que conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em seu objetivo de identificar e compreender a trajetória, os desdobramentos e as tendências do direito à educação, consubstanciados na produção científica no Brasil, ao longo dos 30 anos de promulgação da Constituição Federal, na área de conhecimento da educação em teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos de periódicos.

Em confluência com o projeto em andamento, o XII SIMPLAGE teve como tema geral “Direito à educação: mudanças e permanências nas políticas educacionais”, que foi debatido por meio de cinco eixos:

- 1) Política, planejamento e financiamento da educação;
- 2) Qualidade e avaliação da educação;
- 3) Gestão da educação e do ensino;
- 4) Formação inicial e continuada dos profissionais da educação;
- 5) Direitos humanos e educação.

O evento, ocorrido no dia 5 de outubro de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), reuniu 220 (duzentos e vinte) participantes

de 13 (treze) estados brasileiros e 52 (cinquenta e dois) municípios, entre administradores de educação, gestores escolares, profissionais da educação básica e pesquisadores/as estudantes (graduandos/as e pós-graduandos/as), buscando analisar e debater as políticas educacionais no âmbito dos sistemas de ensino, inseridos em diferentes contextos e a partir de distintas perspectivas.

Para favorecer o diálogo entre pesquisadores/as e profissionais das diferentes redes de ensino, foram oportunizados espaços para apresentação de relatos de experiências e de pesquisas relacionadas à política e à gestão da educação, os quais estão publicados nestes Anais.

Agradecemos o apoio fundamental da Pró-Reitoria de Pesquisa (PRP-Unicamp); do Fundo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FAEPEX-Unicamp); do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO); e do Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo (APASE).

Acreditamos que as atividades realizadas tenham contribuído para ampliar o debate sobre a gestão da educação e os direitos humanos por meio da divulgação de pesquisas e relatos de experiências ligados às temáticas, além de promover o intercâmbio, tão necessário, entre comunidade acadêmica e os profissionais das diferentes redes de ensino.

Boa leitura!

Comissão Organizadora

EIXO 1

**Política, planejamento e
financiamento da educação**



Reflexões sobre o programa institucional de bolsa de iniciação a docência - PIBID e seus desdobramentos

Camila Santos Cornelo – UNICENTRO
camila.camms@yahoo.com.br

Marisa Schneckenberg – UNICENTRO
marisaunicentro@hotmail.com

Este trabalho tem por objetivo analisar os contextos e meandros do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, e compreender os seus desdobramentos até a sua configuração atual. Para tanto, pautamo-nos no Ciclo de Políticas (Bowe, Ball, Gold, 1992), método que, neste estudo, faz referência aos contextos da influência e da produção do texto, uma vez que estes se relacionam e integram-se de forma constante, na análise das formulações, reformulações e desenvolvimento das políticas.

O presente estudo aponta resultados parciais, oriundos de pesquisa de Mestrado em Educação realizada junto à Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Busca-se, em um primeiro momento trazer a caracterização do PIBID entre os anos 2007 a 2017; e o segundo, abordando seu delineamento a partir de 2018.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é uma ação advinda da Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação (MEC). Em 2010 o PIBID foi instituído pela Portaria nº 72 de 9 de abril de 2010, e em seguida pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010; e tem por objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuir para a valorização docente, elevar a qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura, buscando integrar a educação superior com a educação básica, além de contribuir para a articulação entre teoria e prática, inserindo assim os licenciandos no cotidiano de escolas públicas, bem como incentivar as escolas públicas de educação básica de forma a mobilizar seus professores a serem co formadores dos futuros docentes. (BRASIL, 2010).

O PIBID, no período de 2014 – 2017 esteve regido pelo Edital nº 061/2013, aberto pela Capes no segundo semestre de 2013, a fim de receber as propostas de projetos apoiados no PIBID, pelas IES. Este edital propôs a concessão de 72.000 (setenta e duas mil) bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura e à professores das IES e das escolas públicas de Educação Básica de ensino.

O prazo destinado à execução dos projetos, indicado no edital nº 061/2013, é de no máximo 48 meses, a iniciar-se em março de 2014, sendo que o projeto poderia ser prorrogado uma única vez por até 48 meses, a critério da Capes. Dessa forma, compreende-se que o Edital previa que os projetos iniciados em 2014, permanecessem ativos até no máximo, março de 2018, podendo ainda serem prorrogados por mais quatro anos. Em 2018 não houve a prorrogação do antigo edital, mas sim o lançamento de um novo, sendo o edital nº 7/2018, que traz uma nova configuração ao PIBID.

O PIBID a partir de 2018

No presente ano de 2018, o PIBID passou por significativas mudanças em sua estrutura e objetivos, uma vez que o edital nº 061/2013 que o amparava entre os anos de 2014-2018, não foi prorrogado. Em março de 2018 houve o lançamento de um novo edital para o PIBID, nº 7/2018, que trouxe consideráveis mudanças para o Programa.

Uma das principais mudanças com o novo edital consiste no público-alvo, visto que antes era voltado aos estudantes de licenciatura em qualquer período do curso, e agora com tal mudança, passam a ser os licenciandos da primeira metade dos cursos, ou seja, alunos que ainda não tenham concluído mais de 60% da carga horária regimental.

Com este item, parte dos estudantes de licenciatura não poderão participar do Programa, especialmente os que se encontram na segunda metade do curso, uma vez que este novo edital traz a limitação e exclusão dos demais estudantes, de sua proposta. De acordo com as definições presentes neste edital, a iniciação à docência visa proporcionar aos estudantes na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o

cotidiano das escolas públicas e com o contexto em que elas se inserem. (BRASIL, 2018, p. 2).

Em análise do novo documento vigente, é possível observar alguns pontos significativos que foram inseridos e/ou modificados em relação ao Edital anterior, nº 061/2013, sendo:

- Inserção de estudantes da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no acesso ao PIBID;
- Requisito que a IES reconheça a carga horária das atividades realizadas pelo pibidiano, como horas de prática como componentes curriculares ou de atividades teórico-práticas;
- A disponibilização de cotas de bolsas é de até 45.000 na modalidade de iniciação a docência, e o incentivo a inclusão de participantes sem bolsa;
- A duração máxima das bolsas concedidas será de 18 meses;
- A atuação sem bolsa seja de Coordenador Institucional, Coordenador de área, ou discente, passa a ser considerada contrapartida da IES;
- discente poderá participar do Programa, mesmo possuindo vínculo empregatício ou realizando estágio remunerado, salvo exceções;
- As IES privadas com fins lucrativos deverão conceder as bolsas do Programa aos licenciandos bolsista do ProUni, caso haja cotas remanescentes, estas poderão ser utilizadas por demais discentes, não integrantes do ProUni;

Apesar de muitas modificações oriundas do novo edital, algumas questões permanecem da mesma forma, como é o caso das modalidades e o valor de remuneração da bolsa, que se mantém na estrutura do edital anterior.

Com esta nova proposta de participantes não bolsistas, há a desvalorização do licenciando, o qual muitas vezes já se encontra em uma situação pouco favorável entre o estudar e trabalhar, e quando participante de um programa cuja finalidade é aproximá-lo da educação básica e propiciar o conhecimento teórico-prático, o futuro docente é

desvalorizado e desmotivado em razão do pouco ou nenhum incentivo, neste caso, o financeiro.

Outro ponto importante para compreender o retrocesso e declínio do Programa tem relação com a redução do número das cotas de bolsas ofertadas pela Capes durante os anos:

Tabela 1 - Bolsas Concedidas pelo PIBID por ano, na modalidade de Iniciação à Docência

ANO	NÚMERO DE BOLSAS ATIVAS
2014	72.845
2016	58.055
2018*	45.000*

*Ofertada em Edital (Edital nº 7/2018).

Fonte: CAPES.

Na pretensão de compreender ainda as alterações originadas com o novo Edital para o ano de 2018, observa-se maior abertura e flexibilidade com a participação das IES com fins lucrativos, pois, de acordo com edital vigente (nº 7/2018), as IES com fins lucrativos podem - além de conceder as bolsas do PIBID aos alunos do ProUni – ofertar as vagas e bolsas remanescentes aos demais licenciandos da instituição. Além desta questão, o edital não deixa claro se haverá ou não repasse de verbas de custeio para estas instituições, nem quais são as contrapartidas necessárias, deixando assim muitas lacunas e um texto bastante flexível e passível de inúmeras interpretações.

O resultado retificado das instituições habilitadas e do número de cotas aprovadas em relação ao Edital 7/2018 saiu em junho de 2018. O total de cotas aprovadas foi de 45.056, dentre instituições públicas e privadas. Para o estado do Paraná foram destinadas 3.255 cotas, sendo destas, 446 voltadas a sete instituições privadas de ensino.

Considerações finais

Observa-se que a modificação do PIBID, a partir de ano de 2018, culminou em grande diminuição do número de bolsas, notável expansão do Programa para IES privadas, a

redução do tempo de participação, dentre outras alterações significativas em relação à sua configuração anterior.

Nesse sentido, compreende-se que o Programa vem passando por um processo de redução, que espelha o cenário de instabilidade política e das políticas, em especial, as voltadas ao ensino superior.

Referências

BOWE, R.; BALL, S. J; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Editais MEC/CAPES/FNDE, nº 01 de dezembro de 2007**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.

BRASIL. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O projeto de reagrupamento em turmas de educação de jovens e adultos na escola municipal de ensino fundamental Padre Leão Vallerie e as políticas públicas que o sustentam

Luciana Vendramel de Oliveira

vendramel@yahoo.com.br

Orientadora Pedagógica da EMEF Padre Leão Vallerie

Introdução

Este resumo trata da pesquisa em andamento sobre a elaboração e implementação de um projeto de reagrupamento em turmas de Educação de Jovens e Adultos na EMEF Padre Leão Vallerie. A pesquisa pretende identificar o aporte teórico das ideias e das ações realizadas pelo grupo de professores e gestores da escola, explicitando a relação entre as políticas públicas presentes no processo de implementação do projeto de reagrupamento e o sucesso que o mesmo teve nos anos de 2017 e 2018.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leão Vallerié está localizada no bairro Parque Valença I, nas proximidades do Terminal Campo Grande, região Noroeste de Campinas. A escola funciona em três períodos com doze turmas do Ensino Fundamental I no período da manhã, doze turmas do Ensino Fundamental II no período da tarde, e, no período noturno são utilizadas nove salas da escola, sendo oito ocupadas pela Educação de Jovens e Adultos dos anos finais do Ensino Fundamental e uma pela FUMEC (Fundação Municipal Para Educação Comunitária).

O objeto de estudo dentro desta escola será o público da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente a reorganização das turmas de alunos matriculados nas oito turmas do período noturno da escola, na qual o estudante é deslocado do Termo em que está oficialmente matriculado para um grupo de estudo com características mais próximas às suas necessidades.

A desconstrução dos Termos e a alocação dos estudantes em grupos de estudo foi uma das estratégias do grupo de profissionais da escola com o objetivo de oferecer ensino

noturno de qualidade baseado nas necessidades do estudante. Somam-se a esta estratégia outras como a adequação da carga horária de estudo à rotina do aluno, o planejamento de atividades temáticas, atividades culturais, estudos do meio.

Reforça a qualidade do ensino oferecido na escola estudada a estrutura oferecida aos alunos, que conta com subsídios proveniente de políticas públicas, incluindo transporte, alimentação de qualidade, uniforme, material escolar e a presença de funcionários com jornada noturna como orientador pedagógico, vice-diretor, secretária de escola, vigilante, cozinheiras, equipe de limpeza e inspetor de aluno. Esses foram os fatores que levaram ao problema de pesquisa, pois, surgiu daí o desejo de entender qual foi a influência das políticas públicas do município na implementação e práticas do projeto de reagrupamento da EMEF Padre Leão Vallerie.

Desenvolvimento

Ainda na parte inicial, a pesquisa contará com uma revisão bibliográfica, que abrangerá os temas Educação de Jovens e Adultos; agrupamentos e reagrupamentos de turmas; políticas públicas; políticas do Município de Campinas para EJA; marcos históricos, legislação e marcos regulatórios da Educação para Jovens e Adultos. Depois, ao voltar o foco para a prática escolar, este projeto de pesquisa pretende ser um estudo de caso com abordagem qualitativa dos dados levantados.

O recorte temporal da pesquisa serão os anos de 2016, 2017 e 2018, anos em que respectivamente foi tomada a decisão de iniciar um projeto de reagrupamento nas turmas, sua implementação e a decisão de sua continuidade. É importante destacar que o projeto ainda está em vigor no atual ano letivo de 2019, porém a pesquisa se pautará na análise dos documentos produzidos nos primeiros anos do projeto, como livros ata de reuniões coletivas e Conselho de Termo, fichas de avaliação anônimas, dados do sistema de informática do município de Campinas - INTEGRe, o projeto político pedagógico da escola e registros pessoais naqueles três primeiros anos do projeto de reagrupamento.

Dentre os objetivos da pesquisa pretende-se no primeiro momento examinar o projeto de reagrupamento da EMEF Padre Leão Vallerie, durante os anos de 2016, 2017 e 2018, averiguando se seu sucesso pedagógico está relacionado às políticas públicas que o sustentam. Relatar o planejamento inicial no ano de 2016 do projeto de reagrupamento em turmas de EJA da EMEF Padre Leão Vallerie, descrever sua implementação e o processo de avaliação do projeto de reagrupamento no final do ano de 2017 e sua continuidade no ano de 2018.

O estudo do praticismo também será relevante, pois não houve estudos nem teorização feitos pelos professores ou gestores, ficando a lacuna a respeito de quais foram os suportes teóricos pedagógicos que nortearam o planejamento e implementação do projeto de reagrupamento.

No âmbito das políticas públicas a pesquisa detalhará algumas das políticas da Prefeitura Municipal de Campinas para EJA que deram suporte para o projeto de reagrupamento de turmas de EJA EMEF Padre Leão Vallerie. Também verificará quais políticas públicas prejudicam ou dificultam o atendimento pedagógico da EJA dentro do projeto de reagrupamento. E, procurar entender como as práticas pedagógicas de EJA poderiam ser melhor acolhidas pelas políticas públicas do município.

Conclusões

O sucesso de um projeto como o Projeto de Reagrupamentos em Turmas de EJA que vem sendo construído na EMEF Padre Leão Vallerie é possível graças ao esforço dos envolvidos, mas também graças às políticas públicas específicas que dão suporte a ele. Esta hipótese será comprovada ou refutada a partir da análise do campo empírico e teórico nos quais se pautará a pesquisa.

Durante este estudo, é importante também o exercício de reflexão sobre a participação dos colegiados como instrumento de reivindicação de direitos e facilitadores no cumprimento de deveres. A equipe gestora da unidade escolar, tendo o suporte da supervisão e da comunidade, formando desse conjunto um colegiado ativo pode e deve

elaborar propostas pontuais de melhoria no atendimento ao público. A respeito desse aspecto, a pesquisa pretende averiguar se houve esse movimento e colegiados nos anos iniciais do projeto e os possíveis resultados dessas reivindicações.

Referências

CAMPINAS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação**. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos** - Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. - Campinas, SP, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEITE, Sandra Fernandes. **O Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

MAFRA, A. L. S.; LEITE, Sandra Fernandes. A Educação de Jovens e Adultos no Município de Campinas-sp: Análise das Políticas Públicas no Período 2012-2015. **Revista Exitus**, Santarém, Pará, p. 19 - 39, 01 jan. 2016.

PP- **Projeto Pedagógico da EMEF Padre Leão Vallerie**, 2016, 2017, 2018 e 2019.

Direito à educação e legislação no Brasil pós Constituição Federal de 1988: considerações iniciais¹

Marcia Cristina de Oliveira – CEFET RJ
marciacristinadeoliveira@gmail.com

Cristiane Machado – UNICAMP
crimacha@unicamp.br

Introdução

O trabalho apresenta alguns aspectos iniciais da pesquisa de doutorado que aborda a temática do “Direito à Educação e Legislação”. É uma pesquisa qualitativa, baseada na revisão bibliográfica e na elaboração de um estado da arte, com ênfase no período pós CF 88. Se insere no universo da pesquisa intitulada “Direito à Educação no Brasil: o Estado da Arte de 1988 a 2018”, e tem por objetivo geral identificar como a produção acadêmica tem apreendido a dinâmica da garantia e da materialização do direito à educação, no cotidiano da sociedade brasileira.

Referencial teórico

A Declaração Universal dos Direitos Humanos² (DUDH), representou, no âmbito das referências legais, uma proposta de trégua após as guerras mundiais que atravessaram a primeira metade do século 20. Em um contexto de perdas, escombros e holocausto, o

¹ Este trabalho compõe pesquisa mais ampla intitulada Direito à Educação no Brasil: o Estado da Arte de 1998 a 2018, coordenada pela Profa. Dra. Cristiane Machado (Coordenadora LAGE/FE/Unicamp) com a participação dos(as) pesquisadores(as): Adriana Aparecida Dragone Silveira (NUPE/UFPR), Adriana Missae Momma (Lapplane/FE/Unicamp), Ana Elisa Spaoloni Queiroz Assis (Lapplane/FE/Unicamp), Andréia Silva Abbiati (LAGE/IFSP), Angela Maria Gonçalves de Oliveira (LAGE/UFAM), Cleiton de Oliveira (LAGE/FE/Unicamp), Katya Lacerda Fernandes (LAGE/UFT), Luciane Muniz Ribeiro Barbosa (Lapplane/FE/Unicamp), Mara Suzany Romano Bergamo (LAGE/FACESPI), Marcia Cristina de Oliveira (LAGE/CEFET/RJ), Monica Cristina Martinez de Moraes (LAGE/PUC Campinas), Pedro Ganzeli (LAGE/FE/Unicamp), Rayane Regina Scheidt Gasparelo (LAGE/UNICENTRO) e Theresa Maria de Freitas Adrião (Greppe/FE/Unicamp) e financiada pela Fapesp (Processo 2018/11340-0).

² ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 10 mai. 2018.

documento reafirmou para o mundo um pacto internacional de direitos envolvendo a valorização e o respeito à vida. Esse marco se tornou um importante evento político humanista, referencial para fomentar e subsidiar iniciativas e tomadas de decisão por parte dos Estados na tarefa de reconstrução dos cotidianos e proteção da vida, antes assolados pela guerra. Neste sentido, é possível observar principalmente nos países capitalistas da Europa Ocidental, a reorganização das sociedades orientada pela busca e garantia dos direitos civis, políticos, sociais. Tal movimento propiciou que, ao longo da segunda metade do século 20, os Estados assumissem o papel de mediadores dos tensionamentos provocados pelo capital, e promovessem a cidadania e o bem-estar social, no contraponto ao mercado e ao ideário liberal.

No Brasil, somente nos anos 80 foi possível vislumbrar o cenário de direitos anunciado pela DUDH. A retomada democrática, após décadas de ditadura militar, lançou tardia e muito lentamente o que seriam as novas bases da sociedade brasileira, inscritas na nossa Constituição Federal de 1988 (CF 88), também conhecida como a Constituição Cidadã. Esta, instaurou no contexto da cidadania brasileira a responsabilidade do Estado frente a uma nova institucionalidade e a um conjunto de direitos sociais, em sintonia com a DUDH.

Infelizmente, no marco dos 70 anos da DUDH e dos 30 anos da CF 88, parece que estamos longe de universalizar os direitos sociais anunciados. Somos cerca de 209 milhões de brasileiros, dos quais 15 milhões vivem na situação de extrema pobreza e 54 milhões vivem em situação de pobreza (MIRANDA, 2018). Considerando especificamente a condição da Educação no país, às portas do século XXI, o Brasil ainda apresentava uma dívida enorme no quesito universalização da educação básica escolar. Segundo dados do PNUD/IPEA 1996³, até o início da década de 90, 22% da população brasileira era analfabeta; 40% apresentava somente a primeira etapa do ensino Fundamental completo, e, somente 13% da população tinha concluído o Ensino Médio. Este diagnóstico anunciava que o Estado brasileiro teria muito trabalho pela frente na afirmação, na proteção e promoção dos direitos sociais anunciados na CF 88, entre eles, o direito à educação.

³ Relatório sobre o desenvolvimento humano, 1996. Brasília: PNUD/IPEA, 1996.

Se nos voltarmos para um contexto mais recente da educação escolar, apesar dos avanços constatados nas dimensões do acesso e da permanência, as estatísticas mostram que a materialização do direito à educação se dá de maneira desigual em nossa sociedade, e, a universalização nos diferentes níveis e modalidades do sistema ainda é um desafio a ser vencido pelo Estado Brasileiro (FAERMANN, 2017).

Passadas três décadas, a história mostrou que o reconhecimento desse direito não implicou a vivência imediata de uma nova realidade social. Talvez a CF 88 tenha possibilitado a criação de condições e instrumentos jurídicos voltados à emergência de uma cultura referenciada nos direitos fundamentais, e, nesta perspectiva, a construção da cidadania plena ainda permanece como objetivo a ser alcançado. Esse descompasso entre os direitos anunciados e a concretização deles, pode ser compreendido, em perspectiva, a partir da história dos direitos humanos (BOBBIO, 2004). Neste sentido, o autor chama a atenção para o fato de que a afirmação dos direitos parece ser um pilar fundamental, porém não suficiente para a proteção e a concretização deles.

Portanto, importa entender quais seriam as condições necessárias para a consolidação da cidadania plena, pautada na promoção e na garantia dos direitos fundamentais. Que dimensões da ação do Estado e que movimentos da sociedade favoreceriam tal trajetória? Que pressões políticas e econômicas criam obstáculos a esse projeto? Que dinâmicas assume a legislação nesse cenário de permanentes disputas e tensionamentos? Freire (1996) aponta que o capitalismo tem o poder de cooptar e transformar discursos e projetos em favor próprio, aumentando o que seriam os desafios para a consolidação da democracia, da cidadania e da justiça social. Cabe considerar, ainda, que o cenário político e econômico brasileiro a partir da década de 90, foi se diferenciando daquele que favoreceu a elaboração de uma Constituição Cidadã. A economia passou a ser pautada pelo ideário neoliberal, que critica fortemente a atuação do Estado na gestão ampla da dimensão social, propondo um Estado mínimo, onde o capital e o mercado ganham centralidade em detrimento do social e do cidadão (HARVEY, 2014).

Metodologia

Conforme citado anteriormente, o trabalho em questão decorre de uma pesquisa qualitativa, baseada na revisão bibliográfica da temática da “Legislação” no âmbito do Direito à Educação, com ênfase no período pós CF 88. Pretende contribuir com o fortalecimento desse campo de conhecimento, identificando, no cenário mais amplo e complexo, como a produção acadêmica tem apreendido a dinâmica da garantia do direito à educação, bem como sua concretização no cotidiano da sociedade brasileira. Se insere no universo da pesquisa intitulada “Direito à Educação no Brasil: o Estado da Arte de 1988 a 2018”, que tem por objetivo identificar e analisar a constituição e tendências da temática do direito à educação, a partir da produção acadêmica pós CF/1988. Neste universo, entende-se que diferentes dimensões têm assumido especial importância para o cenário da universalização e qualificação da educação escolar, ao mesmo tempo em que impulsiona o desenvolvimento da pesquisa acadêmica. A dimensão contemplada na pesquisa de doutorado, é a “Legislação”.

Machado e Oliveira (2001) afirmam a importância da temática do direito à educação e da legislação do ensino, para o campo das políticas e gestão da educação no Brasil, porém reconhecem que “o estudo dessa temática não faz parte da tradição da pesquisa em educação no Brasil”. Nesse contexto, analisar como a legislação tem dialogado com o direito à educação na literatura pode subsidiar a compreensão da trajetória da constituição deste próprio direito.

Assumir a revisão bibliográfica na perspectiva da constituição do “estado do conhecimento”, é importante porque traduz a intencionalidade de contribuir efetivamente para a realização de um “balanço do cenário” (FERREIRA, 2002), aspecto importante em um momento especialmente crítico para a sociedade e para a educação brasileira.

Como recorte temporal a pesquisa contempla o período relativo aos 30 pós a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, ou seja, abrange o período compreendido entre os anos de 1988-2018, assumindo a importância da elaboração da CF 88, enquanto marco referencial para a retomada da democracia brasileira e para a construção

da cidadania e de uma realidade nacional pautada pela ampliação dos direitos civis, políticos e sociais.

Primeiros contornos do objeto de estudo

Até o momento a pesquisa de referência “Direito à Educação no Brasil: o Estado da Arte de 1988 a 2018” reuniu um total de 1476 trabalhos escritos no período em questão. Destes, 1064 trabalhos compõe o acervo básico de pesquisa efetiva pois foram localizados os respectivos arquivos digitais; enquanto 412 trabalhos correspondem aos trabalhos cujos arquivos digitais não foram localizados até o momento. A partir desse material, quando realizada a busca adicionando o descritor “legislação” o conjunto resulta em 277 arquivos, sendo este universo o ponto de partida para a pesquisa em sobre Direito à Educação e Legislação.

1- Considerando o conjunto dos 277 trabalhos identificados a partir do tema legislação

1.a) Nem todos os títulos identificados na plataforma capes possuem o arquivo eletrônico disponibilizado.

- Dos 277 Títulos identificados no banco da pesquisa Direito à Educação no Brasil: o Estado da Arte de 1988 a 2018”, foram encontrados 193 arquivos (69,7%) disponibilizados em pdf, e, portanto, compondo o banco de dados para análise, enquanto 84 títulos (30,3%) ainda estão sem os arquivos correspondentes.

1.b) Considerando os diferentes temas assumidos pelo estado da arte “Direito à Educação” se inter cruzam ao longo de uma pesquisa, foi identificado que a temática da Legislação ora aparece como tema central exclusivo de uma pesquisa (objeto de estudo), ora aparece como subtema, com interfaces (sendo referencial), para a compreensão ampliada do objeto e/ou do contexto.

- Dos 277 títulos, foram identificados 118 trabalhos (43%) cuja temática é exclusivamente legislação e 159 trabalhos (57%) cuja temática faz interface com outros temas, já citados acima.

1.c) O perfil dos trabalhos varia entre doutorado, mestrado, mestrado profissional e mestrado profissionalizante.

- Dos 277 títulos, 54 trabalhos (19,5%) são doutorados, 210 trabalhos (75,8%) são mestrados, 10 trabalhos (3,6%) são mestrados profissional e, 3 (1,1%) são mestrados profissionalizante.

1.d) A distribuição ao longo das 3 décadas assumidas como recorte tempos indicou diferentes concentrações do volume de produções.

- Dos 277 títulos localizados, apenas 3 trabalhos (1,1%) foram produzidos na 1ª. década (1988-1998); 71 trabalhos (25,6%) foram produzidos na 2ª. década (1999 -2008); e 203 trabalhos (73,3%) foram produzidos na 3ª. década.

1.e) O perfil da instituição em que os trabalhos foram produzidos também possui caráter diferenciados podendo ser, instituição privada ou instituição pública.

- Dos 277 títulos encontrados 155 trabalhos (56%), correspondem a trabalhos realizados no interior de instituições públicas e 115 Trabalhos (41,5%) correspondem a trabalhos realizados no interior de instituições privadas. Não foi possível identificar/classificar, segundo esse critério, até o momento, o perfil institucional de 7 trabalhos (2,5%).

2- Considerando os 118 trabalhos cujo tema central, exclusivo, é legislação.

2.a) Nem todos os títulos identificados na plataforma capes possuem o arquivo eletrônico disponibilizado.

- Dos 118 Títulos identificados no banco do estado da arte, foram encontrados 74 arquivos (62,7%) disponibilizados em pdf, e, portanto, compondo o banco de dados para análise, enquanto 44 (37,3%) títulos ainda estão sem os arquivos correspondentes

2.b) O perfil dos trabalhos varia entre doutorado, mestrado, mestrado profissional e mestrado profissionalizante.

- Dos 118 títulos, 16 trabalhos (13,6%) são doutorados, 100 trabalhos (84,7%) são mestrados, 1 trabalhos (0,85%) são mestrados profissional e, 1 (0,85%) são mestrados profissionalizante.

2.c) A distribuição ao longo das 3 décadas assumidas como recorte temporal indicou diferentes concentrações do volume de produções.

- Dos 118 títulos localizados, apenas 2 trabalhos (1,7%) foram produzidos na 1ª. década (1988-1998); 34 trabalhos (28,8%) foram produzidos na 2ª. década (1999 -2008); e 82 trabalhos (69,5%) foram produzidos na 3ª. década.

2.d) O perfil da instituição em que os trabalhos foram produzidos também possui caráter diferenciados podendo ser, instituição privada ou instituição pública.

- Dos 118 títulos encontrados 57 trabalhos (48,3%), correspondem a trabalhos realizados no interior de instituições públicas e 56 Trabalhos (47,5%) correspondem a trabalhos realizados no interior de instituições privadas. Não foi possível identificar/classificar, segundo esse critério, até o momento, o perfil institucional de 5 trabalhos (4,2%).

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2018.

FAERMANN, Patrícia. **Analfabetismo e falta de escolaridade no Brasil têm cor e lugar**. GNN. 21 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/analfabetismo-e-falta-de-escolaridade-no-brasil-tem-cor-e-lugar>. Acesso em: 01 dez. 2018.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257 -272, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

HARVEY, David. O Estado Neoliberal. In: HARVEY, David. **O neoliberalismo: História e Implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola. p. 75-96. 2014.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela. O Direito à educação e legislação do ensino. In: WITMANN, Lauro C., GRACINDO, Regina V. (coords.). **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Brasília: ANPAE Campinas: Autores Associados, p. 51-70, 2001.

MIRANDA, Eduardo. **Em um ano, número de pobres no Brasil sobe para 54,8 milhões. Piora de diversos índices aumentaram também a pobreza extrema no país**. Brasil de Fato. 7 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/12/07/em-um-ano-numero-de-pobres-no-brasil-sobe-para-548-milhoes/>. Acesso em: 08 dez. 2018.

Território educativo como garantia de direitos constitucionais: um caminho possível?

Dejanira Fontebasso Marquesim – UNICAMP
dejaniraf@gmail.com

Introdução

O presente relato traz a experiência iniciada na Região Noroeste do Município de Campinas e que resultou no projeto de doutoramento iniciado em 2019 que visa discutir o território educativo como Política Pública entendendo-o como parte das políticas sociais para a garantia dos direitos constitucionais brasileiros. Autores como Florestan Fernandes e Carlos Rodrigues Brandão sugerem que, nas sociedades democráticas, o Estado, através dos governos e das políticas públicas, constitui-se como a esfera de materialização dos direitos sociais ocorrendo desta maneira uma disputa acerca do que se entende por direitos sociais e quais serão priorizados. Nesse sentido o conceito de território educativo, introduz um novo olhar para a garantia dos direitos sociais, assumindo o cidadão como inteiro e favorecendo que os diferentes espaços políticos, direitos sociais assumam um caráter educativo tratando as políticas públicas garantidoras de direitos como políticas interligadas e educativas, abandonando a segmentação das ações e promovendo a Intersetorialidade.

Na Região Noroeste do Município de Campinas desde o ano de 2015 iniciamos um trabalho conjunto entre Secretaria da Educação, representada no território pelo Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED Noroeste), com as demais secretarias com o objetivo de garantir melhorias do acesso aos direitos no território. Num momento em que os direitos são fragilizados a partir da multiplicação de políticas de privatização, o Estado, numa lógica capitalista reduz seu tamanho e, como explicam Dardot e Laval (2016) esse é reestruturado de fora para dentro com as privatizações maciças, e dentro para fora com instauração da regulação e controle. Escondido sob o discurso de um Estado ineficaz,

moroso e improdutivo se esconde a mercadorização da instituição pública e a progressiva desresponsabilização do Estado pelos direitos sociais.

O trabalho desenvolvido procura integrar o sujeito aos serviços existentes no território garantindo o acesso consciente aos direitos e proporcionando um espaço de discussão e participação efetivos tendo a escola o elemento introdutório e impulsionador do movimento. A hipótese central deste estudo é a de levantar e descrever as experiências assumidas na Região Noroeste do Município de Campinas buscando compreender como o conceito de Território Educativo se coloca, tecendo então possíveis caminhos para as Políticas Públicas voltadas para a Educação Brasileira. O objetivo central é demonstrar como a Intersetorialidade presente no território educativo pode gerar um movimento contrário aos processos de exclusão e mercantilização.

A Região Noroeste e o movimento intersetorial

A história da Região Noroeste de Campinas foi permeada de lutas que resultaram na garantia de direitos a população dessa região. Uma comunidade que se formou à partir dos anos 70 e teve nas atividades religiosas suas primeiras formas de organização que ao longo do tempo possibilitaram a transformação da região. As faltas e a penúria dos bairros levaram a formação de associações de bairro e a representação legítima do território para a conquista de direitos como água, educação, saúde.

O NAED Noroeste sabendo dessa história de luta e movido pela necessidade de auxiliar na garantia de direitos a essa população vem desde 2015 instituindo um trabalho intersetorial estreitando laços com os equipamentos públicos pertencentes a outras secretarias existentes no território com a finalidade de possibilitar e melhorar a condição cidadão do munícipe. Realizamos vários encontros formativos nos quais discutimos os serviços e os direitos no território Noroeste, assim como o papel de cada equipamento, suas potencialidades e fragilidades. Produzimos em conjunto com as unidades educacionais uma cartilha no qual mapeamos todos os equipamentos públicos do território com endereço, telefone e profissional de referência. Realizamos também no ano de 2019 nossa I Feira da

Educação Pública, na Praça da Concordia distrito do Campo Grande, uma manhã de sábado repleta e discussões, apresentações para reforçar o direito a Educação Pública gratuita e de qualidade. Atualmente iniciamos um processo de discussão sobre economia solidária e como esse trabalho pode fortalecer o território trazendo aos cidadãos a possibilidade de juntos construirmos outra relação com o território e com seus direitos.

Conclusão

Investigar e discutir a viabilidade de tomar o território, o espaço e o lugar de vida como dimensões que promovem processos educativos. Analisar se o conceito de território educativo é o caminho real para a concretização de uma educação efetivamente integral nos termos da Carta Cidadã. Ao realizar tal discussão pretende-se ainda delinear um caminho para as Políticas Públicas visando a concretização de um município educador, uma cidade educadora, respeitando-se as especificidades brasileiras na contramão dos processos de mercantilização da educação.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In MOLL [et al.] **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, páginas 46 a 71.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 24 jul. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**, 2013. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. **Gestão Intersectorial no Território**. 2009. Série Mais Educação. 1ª edição. Governo Federal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 jul. 2018.

DARDOT, Pierre e LAVAL. Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boi Tempo, 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 24, p. 47-69, jan/abr, 2006.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EDUFSCAR, 2014

MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos de vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2013

MOLL, Jaqueline. [et al.]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempo e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012

ROLDÃO, Ivete Cardoso de Carmo (org.). **Memórias do Campo Grande**: uma história de lutas e religiosidade na região às margens da John Boyd Dunlop. Aparecida. SP: Ideias & Letras, 2011.

A relação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com o regime de colaboração

Renato Alexandre Oliveira Candido
IF Sul de Minas
renato.candido@ifsuldeminas.edu.br

Resumo: A pesquisa aborda como o regime de colaboração foi tratado dentro da política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Levantou-se, nos documentos e legislações relacionados à criação dos IFs, o papel dado a eles para a efetivação do Regime de Colaboração. O Documento Base para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, de 2007, coloca os IFs como agentes com “papel fundamental na articulação entre os entes federados, visando à efetivação do regime de colaboração” (BRASIL, 2007, p. 31). Nos documentos sucessivos não houve mais nenhuma atribuição aos IFs como agentes para políticas em Regime de Colaboração.

Introdução

Não há uma única definição de política pública, enquanto para muitos autores a política pública é vista como o conjunto de ações pelo qual o Estado tenta modificar uma realidade, para Serafim e Brito (2012), a política pública não abrange somente o que o Estado faz, mas também o que o Estado não faz, pois aquilo que o Estado deixa de fazer também pode ser reflexo do comportamento dos agentes envolvidos em uma política pública. Com base na segunda definição de política pública, buscou-se entender o papel colocado aos IFs no documento base para a educação técnica Integrada ao Ensino Médio de 2007 (BRASIL, 2007) e na lei nº 11.892 de 2008, lei de criação dos IFs, em relação às políticas para a efetivação do Regime de Colaboração.

O Regime de Colaboração está previsto no artigo 211 da Constituição de 1988 e foi reforçado com afincos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996 e pelos Planos Nacionais de Educação (PNE). O que, em tese, deveria levar os municípios, os estados e a união a procurarem uma maneira de implementar políticas educacionais em colaboração, visando a melhoria da educação. A

Constituição de 1988 e as legislações posteriores não exemplificam formas de implementar o Regime de Colaboração que seja fora da questão do financiamento.

O governo federal criou programas para incentivar o regime de colaboração por meio da distribuição dos recursos financeiros para a educação, como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Os fundos foram entendidos, a princípio, como sendo a instauração do Regime de Colaboração, ou ao menos, uma das maneiras de instaurar o Regime de Colaboração.

Para Abrucio (2010), uma vez que existem sistemas federal, estaduais e municipais de educação, o regime de colaboração entre eles torna-se necessário quando se analisa até elementos simples como a localização das escolas, pois pode existir uma escola estadual próximo a uma municipal.

Machado e Velten (2013) colocam que o regime de colaboração tem prevalecido na forma de convênios pontuais, temporários e por adesão, que dependem das relações políticas estabelecidas entre os entes federados e da vontade dos mesmos para estabelecimento de parcerias. “Logo, o regime de colaboração federativa acaba se definindo por ações de governos e não por políticas de Estado.” (MACHADO E VELTEN, 2013, p. 1117).

O Regime de Colaboração e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)

O Documento Base para a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), emitido pela Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica do Ministério da Educação em 2007, aborda os fundamentos e diretrizes para os cursos técnicos integrados ao ensino médio e o papel da rede federal de educação tecnológica dentro do Regime de Colaboração, conforme consta:

Para que a integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio constitua-se em política pública educacional é necessário que essa assuma uma amplitude nacional na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro.

Para que isso possa ocorrer é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um regime de coordenação e cooperação entre as esferas públicas em vários níveis:

- a) entre o MEC e outros ministérios, tendo em vista a articulação com as políticas setoriais afins;
 - b) entre as secretarias do próprio MEC;
 - c) entre o MEC as instituições públicas de educação superior – principalmente as que integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica –, os sistemas estaduais e os sistemas municipais de ensino;
 - d) em cada estado, entre o respectivo sistema estadual e os sistemas municipais de educação com tratamento análogo ao Distrito Federal;
 - e) em cada estado, entre o respectivo sistema estadual e os órgãos ou entidades responsáveis pelas políticas setoriais afins no âmbito estadual e dos municípios.
- (BRASIL, 2007, p. 27-28)

No mesmo documento, o governo federal ainda destaca as instituições da rede federal de ensino técnico e tecnológico como agentes capazes de impulsionar o regime de colaboração, na medida em que unirão os vários sistemas educacionais na construção e implementação de seus currículos, conforme as realidades e regionalidades.

No ano de 2008 foi sancionada a Lei 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A Lei 11.892 não apenas renomeou as escolas técnicas e outras escolas federais para Institutos Federais, mas também deu novas atribuições às mesmas. Nestas novas atribuições não há nenhuma relativa ao regime de colaboração. Nem todo o papel que estava destinado aos IFs no documento de 2007 está contido na Lei de 2008. Foram mantidas as características de fomentar políticas educacionais regionais, mas sem mencionar nenhum papel dentro da efetivação do Regime de Colaboração.

Conclusão

Desde a criação do Regime de Colaboração para a educação na Constituição de 1988, o Brasil não obteve grandes avanços na sua efetivação. No ano de 2007, na iminência da

política de expansão da rede federal de ensino técnico, o Governo Federal colocou para as instituições federais de cursos técnicos o “papel fundamental de articulação entre os entes federados, visando à efetivação do regime de colaboração”. O que levaria os cursos técnicos integrados ao ensino médio a serem implantados em regime de colaboração e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) como agentes promotores de políticas em Regime de Colaboração. Porém, na Lei de criação dos IFs, este papel de agente foi retirado, deixando os IFs no mesmo patamar de outras instituições federais de ensino em relação ao seu papel na efetivação do Regime de Colaboração.

Existem políticas que corroboram para a efetivação do Regime de Colaboração sendo praticada nos IFs. Porém, estão no mesmo patamar de igualdade de outras instituições federais de ensino, não havendo nenhuma lei que crie um papel específico para os IFs na efetivação do Regime de Colaboração. Conforme apresenta Henrique e Moraes (2017) e os trabalhos analisados por Candido (2019), o papel dos IFs se assemelham muito ao de outras instituições federais, como as universidades federais, no tocante às políticas em Regime de Colaboração.

A ideia de se criar um agente federal, que promovesse políticas em Regime de Colaboração, é de grande interesse na plena efetivação do disposto no artigo 211 da Constituição de 1988, o Regime de Colaboração. Essa ideia, que foi atribuída inicialmente aos IFs, em 2007, se perdeu logo no momento da oficialização dos mesmos em 2008.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. “A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento”. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de e SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>. Acesso em 10 out. 2016.

BRASIL, **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base**, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

CANDIDO, Renato Alexandre Oliveira. **Regime de colaboração:** um recorte temporal dos artigos publicados na plataforma periódicos Capes (1996-2014). 2019. recurso online (147 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza; VELTEN, Maria Janete. **Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica.** Educação e Sociedade, 2013, vol.34, n.125, pp.1113-1133.

MORAIS, João Kaio Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. **Formação Docente e PNE (2014-2024):** Uma Abordagem Inicial. HOLOS, v. 8, p. 264, 2017.

SERAFIM, M. P.; BRITO, R. B. **Análise de Política:** Uma Revisão da Literatura. Cadernos Gestão Social, V.3, n.1, p.121-134, jan/jun 2012.

Planos municipais de educação e a educação em tempo integral: uma análise do cumprimento da meta 6 do PNE (2014-2024)

Andréia Silva Abbiati – IFSP/LAGE
andreia.abbiati@ifsp.edu.br

Aprovado pela Lei Federal n. 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 encontra-se vigente em nosso país. O Artigo 8º da Lei estabeleceu que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano, deveriam elaborar seus respectivos planos, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE (2014-2024).

A Lei previu, ainda, que a execução do PNE (2014-2024) bem como o cumprimento de suas metas, fossem objeto de monitoramento e de avaliações constantes, tendo como balizadores as informações organizadas e consolidadas no âmbito de cada ente subnacional, imputando a estes, portanto, a avaliação de seus respectivos Planos.

Ante o exposto, esse trabalho tem como objetivo apresentar e analisar o cumprimento da meta 6 do PNE (2014-2024), relativa à educação em tempo integral (ETI), pelos municípios que compõem a Região Metropolitana de Campinas (RMC), à luz do documento oficial do MEC e de dados quantitativos disponíveis no sítio do Ministério da Educação (MEC).

A educação em tempo integral: uma análise do cumprimento da meta

No Brasil, as experiências de educação em tempo integral foram impulsionadas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996 que estabeleceu, em seu Artigo 34, a progressiva ampliação do período de permanência do estudante na escola.

Segundo Cavaliere (2007), a ampliação da jornada escolar pode ser justificada por diferentes motivos: a) como estratégia para melhoria dos resultados de aprendizagem; b)

como adequação da escola às condições de vida da população, particularmente da mulher trabalhadora; c) como mecanismo para diminuição dos efeitos da desigualdade social que incide sobre a educacional; d) como elemento para justificar a função social da escola na sociedade contemporânea que requer, cada vez mais, uma formação integral dos seus cidadãos. Essas e outras justificativas têm estimulado o planejamento de políticas educacionais de atendimento em tempo integral.

O PNE (2014-2024) estabeleceu uma meta específica para a temática, a de número 6, a qual prevê: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Para o monitoramento da meta, foram criados dois indicadores: o primeiro, denominado “6A”, relacionado ao percentual de alunos da educação básica pública que estão em jornada de tempo integral; e o segundo, “6B”, relativo às escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos em jornada de tempo integral (BRASIL, 2018).

De acordo com o “Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018” (BRASIL, 2018), no ano de 2017, a meta estabelecida para a educação em tempo integral em nosso país, estava longe de ser efetivada. Segundo o documento, para atingi-la, seria necessário aumentar em 7,6% o número de alunos de ETI, além de ampliar em 21,4% o número de escolas.

Em relação ao ano de 2018, os dados quantitativos consolidados, até a data de 06 de setembro de 2019, foram obtidos no sítio oficial do MEC, “PNE em Movimento”, cujo endereço é: <http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php>, utilizando-se a seguinte seleção: Região: <Sudeste>; Estado: <São Paulo>; Mesorregião: <Campinas>. Na aba “Municípios”, foram selecionados os vinte municípios que integram a RMC. Por fim, foi selecionada a aba relativa à meta 6, objeto desse estudo. O desempenho atingido pelo “Brasil” aparece em todas as seleções anteriores, sem a necessidade de que lhe seja aferida alguma seleção específica.

Quadro 1 – Indicadores de cumprimento da meta 6 - Educação em tempo integral (2018)

Brasil / Municípios da RMC	Indicador 6A		Indicador 6B	
	Previsto (%)	Situação Atual (%)	Previsto (%)	Situação Atual (%)
BRASIL	25	13,5	50	44,2
Americana	25	25,3	50	76,1
Artur Nogueira	25	10,2	50	64,0
Campinas	25	9,8	50	56,2
Cosmópolis	25	13,3	50	81,8
Engenheiro Coelho	25	11,1	50	71,4
Holambra	25	37,5	50	92,3
Hortolândia	25	18,8	50	94,9
Indaiatuba	25	19,2	50	73,7
Itatiba	25	16,1	50	77,0
Jaguariúna	25	13,0	50	40,5
Monte Mor	25	11,8	50	75,7
Morungaba	25	0,7	50	30,0
Nova Odessa	25	14,1	50	62,1
Paulínia	25	19,5	50	66,7
Pedreira	25	32,8	50	92,9
Santa Bárbara D'Oeste	25	27,5	50	92,1
Santo Antonio de Posse	25	26,2	50	75,0
Sumaré	25	2,2	50	67,1
Valinhos	25	6,1	50	50,0
Vinhedo	25	28,8	50	91,9

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados no sítio “PNE em Movimento”.

Conforme dados do Quadro 1, o resultado do indicador 6A para o Brasil, no ano de 2018, demonstra que o país ainda está distante de atingir a meta da oferta da jornada em tempo integral para 25% dos alunos da educação básica. Para que a meta seja alcançada, é necessário que, nos próximos seis anos, esse indicador cresça 11,5%, o que representa um crescimento médio de 1,91% por ano.

Em relação aos municípios da RMC, o quadro não é muito diferente do observado em nível nacional. À exceção de Holambra, Pedreira, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse e Vinhedo que, no ano de 2018, apresentaram resultados acima da meta prevista, os demais devem planejar ações imediatas para a viabilização da mesma.

No que diz respeito ao indicador 6B, para que a meta de 50% das escolas públicas da educação básica de todo o país atendendo pelo menos 25% dos alunos em jornada de tempo integral seja alcançada, até o final da vigência do Plano, será necessário um crescimento de 5,8% nos próximos seis anos, o equivalente a 0,9% por ano, em média.

No âmbito da RMC, apenas os municípios de Jaguariúna (40,5%) e Morungaba (30%) estão abaixo da meta de 50% de atendimento, o que revela o interesse do Poder Público em manter escolas com atendimento dos alunos em tempo integral, ainda que, em alguns casos, atendendo a um número pequeno de alunos, se comparado ao indicador 6A, conforme observamos nos casos daqueles municípios que, ainda que tenham atingido à meta relativa ao número de escolas, estão muito aquém daquela relacionada ao número de alunos matriculados em tempo integral.

Considerações finais

Embora a LDBEN/1996 tenha previsto a ampliação progressiva da jornada escolar e o PNE (2014-2024) estabeleça uma meta relacionada à temática, no âmbito da RMC, esse atendimento não vem ocorrendo de forma única, ao contrário, observa-se disparidades nos números, isto porque:

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, (...), propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação (GONÇALVES, 2006, p. 135).

A análise revela que, enquanto alguns municípios já ultrapassaram as metas previstas em seus planos municipais, tanto do ponto de vista do atendimento dos alunos quanto do número de escolas para o atendimento em tempo integral, em outros ainda há muito por fazer para a efetivação de ambos os indicadores.

Esta análise ressalta a importância do acompanhamento e monitoramento constantes dos planos municipais pois, caso contrário, esses documentos de planejamento de políticas educacionais podem se tornar “letra morta” e privar crianças e adolescentes da possibilidade de acesso à educação integral por meio da educação em tempo integral.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2018.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 10 set. 2019.

A evasão na educação superior tecnológica do MS: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes

Vanessa Ramos Ramires Bressan - UNICAMP/ IFMS
vanessaramosramires@yahoo.com.br

A educação sendo um direito social, amparada na categoria de direito público subjetivo, compõe um novo leque com caráter inclusivo no campo das políticas públicas educacionais: a Educação Profissional e Tecnológica. É exatamente essa a trama de intersecção desse trabalho, com o foco no Ensino Superior. Ancorada na temática da evasão escolar, essa investigação busca analisar as principais causas da evasão no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, com o olhar nos cursos superiores.

O texto aqui apresentado discorre sobre uma pesquisa de doutorado, em andamento, contendo seus objetivos, caminho metodológico e algumas considerações iniciais.

Percurso metodológico

Ao situar-se no universo da pesquisa em políticas públicas, de acordo com Aguilár (2013), o nosso foco se dará sob o viés da análise satisfatória, como um estudo a partir da lógica inferencial. Se trata de uma pesquisa mista, de modo que os dados qualitativos somados aos quantitativos “[...] incorporam tanto a necessidade de explorar quanto a de explicar.” (CRESWELL, 2010, p. 238)

Nosso primeiro capítulo tratará de um processo inferencial e descritivo. O ponto de partida será a contextualização do objeto em estudo pois “[...] não podemos dar explicações causais com sentido sem uma boa descrição, e esta, por sua vez, perde grande parte de seu interesse se não está vinculada a alguma relação causal”. (KING, KEOHANE, VERBA, 2007, p.45 apud AGUILAR, 2013). “Seu objetivo é utilizar dados quantitativos para conhecer o mundo que os produziu.” (KING, KEOHANE, VERBA, 2007, p.19, apud AGUILAR, 2013)

Como objetivo geral de “acompanhar a trajetória de estudantes dos cursos de graduação do IFMS, ingressos no período de 2011 a 2014, buscando revelar os fatores explicativos da evasão”, organizou-se a pesquisa com os seguintes objetivos: primeiro capítulo: a) conceitualizar expansão e inclusão nos documentos da política da SETEC; b) analisar dados da expansão nacional e comparar com dados locais (Identificar alvos da expansão). A partir de análise documental com base em textos oficiais (disponibilizados impressos e virtualmente em fontes oficiais), ainda com a análise de dados obtidos em sites oficiais, e com a revisão da literatura pretende-se construir o segundo capítulo.

No terceiro capítulo buscaremos analisar um inventário de causas e classificar por grau de incidência para posteriormente elaborar uma proposta de correção de rumo da política de inclusão e expansão e sua implementação, coadunando com o quarto capítulo que indicará uma proposta de intervenção.

Para a composição da amostra da pesquisa, tomou-se alguns critérios:

- Cursos iniciados em 2011, que já possuem turmas concluintes;
- Apenas um curso por campus devido a limitação temporal (prazo) da pesquisa:

Nesse sentido, cinco campi foram selecionados para a análise:

Campus	Curso	Ano de criação
Aquidauana	Tecnologia em Sistemas para Internet	2011
Campo Grande	Tecnologia em Sistemas para Internet	2011
Coxim	Licenciatura em Química	2011
Nova Andradina	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas;	2011
Ponta Porã	Agronegócio	2011

Fontes: - Banco de dados IBGE, INEP, Sistema Acadêmico (SIGAEdu), entre outras; - Documentos oficiais nacionais, no âmbito da SETEC/MEC, e do IFMS; - Entrevistas de servidores dos campi em análise; material técnico e científico produzidos nos *campi* em análise;

As entrevistas foram realizadas com sujeitos locais, sendo assim atores institucionais que lidam direta ou indiretamente com os estudantes. Nesse caso, contou-se com a participação de:

Quadro 1: **Relação de atores entrevistados em cada *campus***

<i>Campus</i>	Atores entrevistados
Aquidauana (AQ)	01 psicóloga; 01 assistente social;
Campo Grande (CG)	01 psicóloga
Coxim (CX)	01 pedagoga
Nova Andradina	01 pedagoga; 01 assistente social;
Ponta Porã	01 assistente social; 01 ex coordenadora do curso e atual docente do curso;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sendo assim, vislumbrou-se as seguintes características de análise:

1. Perfil dos ingressantes no curso;
2. Nível institucional
 - 2.1: relação docente
 - 2.2: dificuldade no curso
 - 2.3: setores de apoio aos estudantes;
3. Existência de programas de apoio financeiro: auxílios (permanência, transporte e alimentação);
4. Programas de Iniciação Científica e de extensão;
5. Principais causas vinculadas à evasão.

Primeiros apontamentos

Com o universo de cinco *campus* em análise, tomou-se como aproximação inicial o *campus* Coxim. O Quadro 2 abaixo, com base na entrevista realizada com a pedagoga, retrata os principais fatores incentivadores e complicadores à permanência no curso:

Quadro 2: Fatores relacionados à permanência no curso de Licenciatura em Química.

Fatores incentivadores	Fatores complicadores
A 1ª turma foi formada majoritariamente por egressos do ensino médio, assim, não estavam há muito tempo fora da sala de aula;	As turmas mais recentes possuíam, em sua maioria, estudantes com pausa nos estudos, e com grande déficit de matemática (O PPC dos cursos foi reestruturado para tal condição);
Oferta de PE aos estudantes do ensino superior no horário de intervalo às 17:45, horário de intervalo;	A cidade possui pouco mais de 40 mil habitantes. Além dos cursos ofertados pelo IFMS há a UFMS, e mais duas instituições privadas. Nesse sentido, há uma alta rotatividade dos estudantes;
Os estudantes que desenvolvem pesquisas e extensão acabam por lograr maior êxito nos seus cursos;	Os estudantes que não possuem vínculo empregatício possuem maiores chances de envolvimento/dedicação à pesquisa e à extensão;
Todos os docentes desses cursos possuem licenciatura, facilitando o processo de ensino/aprendizagem;	O curso ainda não possui diretório acadêmico, sendo assim não delibera, nem se organiza em algumas pautas;
O valor dos auxílios não é suficiente para arcar com todos os gastos do estudante, no entanto, contempla a grande maioria dos interessados.	Não há oferta de atendimento do NUGED no horário noturno, somente do coordenador de curso;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Considerações

Percebe-se que a evasão é um fenômeno muito dinâmico, totalmente ligada ao seu contexto, com seus atores, com suas nuances locais. Não pode ser generalizada, sob o risco de ignorar importantes elementos. Sendo assim, o *campus* Coxim nos apresenta fatores relevantes na permanência do estudante: a importância da trajetória escolar anterior, ou seja, se houve intervalo de tempo no andamento dos estudos; se há envolvimento do estudante com projetos (seja de pesquisa ou de extensão); a existência de auxílios que favoreçam a permanência do estudante (seja de transporte, alimentação e/ moradia); formação do corpo docente (as licenciaturas possuem contribuições importantes para a formação humana e cidadã). Esses elementos, somados aos fatores oriundos dos outros *lôcus* de análise possibilitarão a elaboração de ações que diminuam a evasão e favoreçam o sucesso acadêmico.

Referências

- AGUILAR, L.E. **A política pública educacional sob a ótica da análise satisfatória**. Ensaios Campinas, SP, Edições Leitura Crítica, 2013.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GISI, M. L. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n. 17, p. 97-112, 2006.
- GOMES, A.M.; MORAES, K. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171- 190, jan.-mar. 2012.
- MARQUES, W. Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 69-83, mar. 2013.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, Dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- OLIVEIRA, R.P.; ARAUJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Abr,2005. 24p.
- SILVA, G. P. Análise de evasão o ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013.
- TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, Winter, 1975.
- TROW, M. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access**: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-4012-2_13. Acesso em 17 nov. 2015.

O alinhamento entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME) de Juiz de Fora: limites, contradições e possibilidades para uma gestão democrática

Carla do Carmo Souza – UFJF
carla.carmo@outlook.com

Introdução

Este trabalho visa refletir sobre o alinhamento entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME) de Juiz de Fora: limites, contradições e possibilidades para uma Gestão Democrática. A pesquisa é realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) de Juiz de Fora/Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), “com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” – Portaria Nº206, de 4 de setembro de 2018. O interesse por esse tema surge a partir de várias etapas experienciadas por mim, no campo profissional, inquietações e indagações que surgiram ao longo do tempo enquanto Pedagoga, Coordenadora Pedagógica ou Professora que sou. Tendo sempre como foco a melhoria coletiva no processo de gestão, aprofundando na verificação da existência do diálogo entre esferas governamentais, recorte na gestão democrática, busco identificar as proposições de uma política pública e gestão na educação.

Desenvolvimento

Recentemente vivenciamos etapas significativas de luta, entre gestores e educadores, e as três esferas governamentais por condições adequadas aos processos de elaboração e implementação dos planos de educação. Assim, ao investigar se os princípios da gestão democrática estão presentes nos documentos acima citados, podemos melhor compreender sua relevância na associação de mecanismos legais e institucionais para políticas públicas educacionais. Conduz-se como base de objeto de pesquisa, o PNE Lei nº 13.005, de 25 de

junho de 2014. Assim, parto das seguintes questões: Como o PME estabelece o processo de implementação da gestão democrática? Quais princípios para implementação quando em interface com o PNE? Como ocorre este trabalho junto às divergências ao cenário político nacional? Na pesquisa, qualitativa, foi realizada uma revisão bibliográfica dos debates quando da aprovação do PME-Juiz de Fora, pesquisa documental do Sistema de Ensino Municipal de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, Câmara Municipal, registros construídos no Fórum de Educação de Juiz de Fora e Conferência Municipal de Educação e entrevista semiestruturada à um grupo de escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

A análise bibliográfica e do conjunto documental acima citado, nos demonstram, até o momento, tensões, embates e contradições frente aos envolvidos no processo de registros e elaboração dos planos, maneiras de pensar e agir frente à opressão e à dominação relacionada com o poder. Assim propomos uma pesquisa com pensamento foucaultiano como embasamento teórico principal acrescidos de alguns autores da educação, tais como: SAVIANI, Dermeval; CARNEIRO, Moacir Alves; LÜCK, Heloísa; NETO, Alfredo Veiga; CURY, Carlos Roberto Jamil, entre outros.

Considerações finais

Em um cenário político e educacional problemático e delicado, temos a possibilidade de nos deparar com um sistema controlador em nossas ações ou em instituições. Os espaços ocupados, por muitas vezes, são espaços de constantes disputas podendo estas se configurarem de diversas formas e momentos.

Os Planos Educacionais estabelecem diretrizes, proposições de políticas públicas visando assegurar implementação das estratégias para cumprimento de metas educacionais. Formação de políticas públicas para a construção de resultados que representem sinalizações explícitas de implementação das ações efetivas convergentes para a busca à inclusão social, analisando a formulação de políticas públicas educacionais, bem como suas práticas em curso nos diferentes sistemas educacionais.

A garantia da elaboração dos Planos Educacionais é um dever das gestões educacionais, definido na Constituição Federal de 1988, como forma de superar improvisações e ações fragmentadas. Somando a este dever constitucional, ainda podemos citar a disposição no novo Plano Nacional (Lei n.13.005/2014) que todos os municípios e estados construam ou revisem seus Planos de Educação e que o façam em consonância com o PNE, objetivando uma ampla participação comunitária e de profissionais da educação. Entre estes encontra-se o Dirigente Municipal de Educação que deve focar ações pertinentes à busca constante da redução das desigualdades sociais e objetivando a equidade. Assim, poderá participar efetivamente do processo longo e duradouro de pagamento da dívida social que vemos em nosso país e historicamente gerada pela ausência do Estado em nossa sociedade.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. São Paulo: Pioneira, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/9394htm. Acesso em: 07 de jul. 2019.

BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução Nº 4 de 13 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em: 20 jul. 2019.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donaldo Bello; MARTINS, Angela Maria (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BRAVO, Ismael. **Gestão educacional no contexto municipal**. Campinas: Alínea, 2011.

CARNEIRO, Moacir Alves. **PNE: Fios e desafios do plano nacional de educação**. Brasília: DF, Editora Direcional, 2015.

GANDIM, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, D. **A nova lei da Educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

PARO V.H. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1999.

SOUZA, D.B.; VASCONCELOS, M.C.C. **Os conselhos municipais de educação no Brasil: um balanço das referências nacionais (1996-2002)**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 3956, jan./jun. 2006.

Programa Bolsa Creche: política pública no contexto educação infantil em Hortolândia/SP

Sandra Mara Fagundes Freire
Secretária de Educação, Ciência e Tecnologia - Hortolândia/SP
sme@hortolandia.sp.gov.br

É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (Freire)

Introdução

Esta apresentação analisa a implantação do programa Bolsa Creche para a oferta da educação infantil pública no município paulista de Hortolândia. O programa consiste na ampliação da oferta de vagas à educação infantil via subvenção pública.

Diferente de uma visão assistencialista, objetiva mediar situações que possibilitem o desenvolvimento da dimensão humana e a infância de cada criança.

A creche tem sido muito procurada para auxiliar na educação e cuidados das crianças pequenas, cujas mães trabalham fora do lar. Essas mães apostam no trabalho dos profissionais da infância para fazer das crianças seres independentes e felizes.

O Programa partilha dessa premissa, no sentido de as crianças estarem inseridas em um ambiente educativo, limpo, lúdico, preparado especialmente para elas, com atividades interessantes e desafiadoras, em que se sintam felizes e pertencentes ao espaço e à turma, queridas e respeitadas pelos profissionais das escolas conveniadas.

Hortolândia

Localizada na RMC (Região Metropolitana de Campinas), Hortolândia possui grande potencial de desenvolvimento econômico. Atualmente, há mais de 500 indústrias, 2.881 pontos comerciais instalados, inclusive dois shopping centers, e 3.105 prestadores de serviço

atuando na cidade. Além disso, Hortolândia conta com hospitais, parques socioambientais, escolas, universidades, bibliotecas, bares, hotéis e restaurantes,

- Fundação: 19 de maio de 1991
- População estimada em 2018: 230.851 habitantes
- Último censo (2010): 192.692 habitantes
- Densidade Demográfica: 3.334,3
- Área territorial: 62.416km²

O Programa Bolsa Creche

O Programa foi desenvolvido devido à grande demanda por vagas no ensino infantil e foi instituído, por meio da Lei Municipal nº 1.506, em 11 de março de 2005, para a ampliação da oferta dessas vagas na educação pública. O Bolsa Creche foi aprovado pela Câmara Municipal de Hortolândia com "prazo de validade" de um ano. Entretanto, em 27 de março de 2006, outra Lei Municipal, n. 1.649, modificou esse dispositivo, alterando-o para período indeterminado.

Com a Lei Municipal n. 1.506/05 criou-se e regulamentou-se o Bolsa Creche em Hortolândia. Seu texto previa a adesão voluntária das escolas privadas ao programa, exigindo como requisito mínimo a regularização das mesmas junto à prefeitura. Para isso, os estabelecimentos teriam de apresentar o registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, alvará de funcionamento homologado pela Secretaria de Educação e certidão negativa de débito (HORTOLÂNDIA, 2005).

Os argumentos do poder público local para a criação e a implantação dessa estratégia de financiamento apontam para sua eficiência e eficácia em resolver o aumento da demanda por educação em um intervalo de tempo reduzido e com menor custo (DOMICIANO, 2009).

A Lei prevê que o Poder Executivo possa matricular crianças em listas de espera por vaga no ensino infantil em escolas particulares, conveniadas ao município.

A Administração Municipal, ao realizar um chamamento público de instituições privadas em educação infantil para firmar contrato para atendimento de crianças de zero a

três anos, tem como uma das condições, além de estarem instaladas em Hortolândia, ter pelo menos 12 meses de funcionamento. O valor da bolsa é por períodos:

- 1 período (antes parcial) R\$ 225,00 e 2 períodos (antes integral) R\$ 450,00.

O Programa atende crianças (zero a três anos de idade), sendo atualmente 4117 bolsas por períodos, um total de 2444 crianças, 1713 no integral e 691 no parcial, em 42 escolas particulares conveniadas com a Prefeitura. As escolas realizam atendimento integral e parcial, de acordo com a necessidade do aluno.

De acordo com a Lei Municipal n. 1.506/05, as escolas subvencionadas pela prefeitura não podem cobrar nenhum tipo de taxa das famílias dos alunos beneficiários, sob pena de cancelamento do convênio, e estão obrigadas também a fornecer alimentação, material escolar e uniforme gratuitamente.

O Bolsa Creche ampara-se em diretrizes presentes em:

- Acompanhamento pedagógico da Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica do Centro de Formação do município;
- Formação continuada específica (mensal);
- RCNEI;
- Concepção de Educação Infantil; organização de espaço e tempo; planejamento; avaliação: registro e portfólio (presentes no Protocolo da Educação Infantil do município e de outros documentos referenciais);
- Formação Pessoal e Social: desenvolvimento infantil normal e patológico, inclusão, deficiências;
- Conhecimento de Mundo: Movimento, Música, Artes Visuais e Natureza e Sociedade, Linguagem Oral e escrita, Matemática.

Em síntese, a prefeitura, por meio do Programa Bolsa Creche, se utiliza das vagas ociosas existentes nas escolas privadas de educação infantil para expandir a capacidade de atendimento da rede pública. Seu objetivo é não somente o de atender a demanda por vagas, mas fazê-lo aperfeiçoando o sistema já existente, com crescente autonomia da gestão, melhoria de organização e de efetivação da qualidade educacional.

Considerações Finais

Em Hortolândia, o Programa Bolsa Creche é mediado pelo currículo da Educação Infantil das escolas públicas e supervisionado para que se desenvolva de maneira eficaz, sem perder de vista as especificidades da creche e da infância, considerando em cada fase, a escolha dos materiais, a organização da sala, as atividades trabalhadas e principalmente a linguagem utilizada dentro do ambiente escolar.

A qualidade do trabalho da escola conveniada é fundamental para que os educandos se desenvolvam em seus amplos aspectos, respeitando-lhes a infância, permitindo-lhes ser criança.

O sistema reconhece a importância de se utilizar a avaliação para repensar as práticas pedagógicas e acompanhar de maneira significativa as aprendizagens e desenvolvimentos das crianças nas creches conveniadas, adotando-se a avaliação global, contínua e formativa, discutida em encontros mensais com os gestores.

As situações de aprendizagem oferecidas devem estar em coerência com os interesses, necessidades, dificuldades e desenvolvimento das crianças. Ao realizarmos todo um processo reflexivo sobre avaliação na Educação Infantil, no âmbito do Programa Bolsa Creche são perguntas que nos permeiam: Que criança queremos formar? Que educação queremos/iremos oferecer?

Nesse sentido, a cidade de Hortolândia pretende equacionar a questão da demanda de vagas e oferecer qualidade a todas as crianças da educação infantil. Essa é a nossa fala, nossa ação e premissa, a nossa luta!

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24/12/1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9424.htm>.

BRASIL. **Lei n. 11.114, de 06/11/2005**. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

DOMICIANO, Cassia Alessandra. **O Programa 'Bolsa Creche' nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia**: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada? 226 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2019.

HORTOLÂNDIA. **Lei n. 1.506, de 28/07/2005**. Autoriza o município de Hortolândia afirmar convênio com Entidades Filantrópicas, ONGs e Escolas Particulares de Educação Infantil, objetivando o aumento da oferta de vagas, com a concessão de "bolsas creches" à crianças que não obtenham vagas na Rede Municipal e dá outras providências.

HORTOLÂNDIA. **Termo de Convênio**. Anexo à Lei 1.506, de 28/07/2005.

HORTOLÂNDIA. **Lei n. 1.649, de 27/03/2006**. Altera o prazo de vigência da Lei n. 1506, de 11 de março de 2005.

EIXO 2

Qualidade e avaliação da educação



Avaliação da aprendizagem: exigência do diálogo

Walter Martins de Oliveira
waltermartins2006@yahoo.com.br

Resumo: A avaliação da aprendizagem em sala de aula, embora nos últimos tempos tenha sido objeto de rica literatura, não tem tido o mesmo prestígio acadêmico que as demais modalidades de avaliação. A maioria dos docentes e gestores, atribui pouco valor à avaliação em sala de aula. Buscou-se neste trabalho respostas e tentativa de oferecimento de contribuição ao tema. Escolheu-se a prova escrita como instrumento de verificação, uma vez que o foco da pesquisa foi a importância da devolução de provas corrigidas e comentadas ao educando (a). Buscou-se analisar o impacto da devolução de provas corrigidas e comentadas para educandos (a) do oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública. Desenvolveu-se a pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, pesquisa-ação, levantamento de dados socioeconômicos e culturais dos envolvidos e entrevistas e coletas de depoimentos dos discentes e docentes sujeitos na pesquisa. Lançou-se mão do Método de Likert para melhor interpretá-las. Concluiu-se que a devolução de provas corrigidas e comentadas pelo professor (a), à luz do diálogo, impacta positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Introdução

A experiência na escola pública do Estado de São Paulo, como professor de filosofia, professor coordenador pedagógico e vice-diretor, despertou a atenção do autor deste trabalho para a questão da avaliação da aprendizagem em sala de aula. Chamava-lhe a atenção o pouco valor que se atribui, especialmente por parte da maioria dos docentes e gestores, à utilização da avaliação em sala de aula como instrumento fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Observou-se que, na maioria das vezes, avalia-se, ou por mera exigência burocrática de atribuição de notas, conceitos ou menções em um sistema de promoção/reprovação, ou para se impor como autoridade sobre os educandos (as). Tais experiências e observações passaram a instigar o autor deste trabalho à busca de respostas e à tentativa de oferecimento de uma contribuição ao tema, no resgate da importância da avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Esta pesquisa revelou que já houve muitos avanços quanto aos processos de avaliação de larga escala e institucional, mas que persistem grandes preocupações quanto à avaliação da aprendizagem. Tal postura reforça ainda mais os equívocos no campo educativo. Buscou-se pesquisar a avaliação enquanto acontecimento de sala de aula, e, de modo específico, a devolução de seus resultados ao educando (a).

O empenho despendido neste trabalho poderá contribuir para o resgate da avaliação da aprendizagem enquanto verificação do desempenho do estudante, seja nos acertos ou equívocos, para a reorganização do conhecimento pelos discentes e para as correções de rumo (replanejamento) no plano de trabalho do docente.

Metodologia

O instrumento de verificação da aprendizagem escolhido foi a prova escrita, porque ela continua sendo o mais usado pelos docentes do segundo segmento do Ensino Fundamental. Confirmada a hipótese, a “devolutiva” passa a integrar os procedimentos didático-pedagógicos desejáveis e, por isso, deve ser aperfeiçoada nos seus múltiplos aspectos: com comentários dos docentes a respeito dos equívocos cometidos; com discussão de toda a turma sobre os equívocos mais recorrentes etc. O presente esforço, almejou provocar o docente para um novo ânimo, como também, iluminado pelo diálogo, transformar suas práticas no interior da sala de aula em momentos de aprendizagens mútuas. Os professores, em geral, abrem mão da segunda etapa do processo de avaliação da aprendizagem, que é a avaliação da avaliação. Diante disso, pretendeu-se analisar o impacto da devolução de provas corrigidas e comentadas para educandos (as) do oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, na disciplina de Língua Portuguesa.

A presente pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, pesquisa-ação, levantamento de dados socioeconômicos e culturais dos estudantes que foram sujeitos na pesquisa de que resultou este trabalho, valeu-se da realização de entrevistas e coletas de depoimentos dos discentes e docentes envolvidos. Os entrevistados são educandos (as) do 8.º ano de escolarização no Ensino Fundamental e seus

professores da disciplina da Língua Portuguesa do universo em tela. Lançando mão de entrevistas estruturadas, buscou-se apreender o que os entrevistados pensam e argumentam em relação à devolução de provas corrigidas e comentadas na prática avaliativa e, em que intensidade eles “acham” que impacta positivamente o processo de ensino-aprendizagem, especificamente na conquista das competências necessárias para a comparação das características dos diferentes gêneros, a saber: com característica prescritiva/injuntiva, no primeiro bimestre, e persuasão do texto publicitário, no segundo bimestre.

Lançou-se mão do Método de Likert para melhor interpretá-las e utilizou-se da categoria de “dialogicidade” em Freire (2011), como premissa-chave para a concepção da devolutiva como instrumento de aprendizagem. O diálogo é condição *sine qua non* para que a devolutiva se imponha, com todas as suas consequências – correção, identificação de acertos e erros, comentários analíticos sobre os acertos e os erros e não apenas notação dos erros e registro da nota, conceito ou menção em todos os instrumentos de avaliação.

Conclusões

Iluminado pelas concepções de Paulo Freire, buscou-se reafirmar que o professor (a), em qualquer que seja sua prática educativa, expressará de que lado está, ou seja, se reforça o sistema excludente e opressor, ou se transforma o mundo, constrói cidadania, forma para a consciência política crítica, ajudando os educandos (as) na sua autoconstrução como sujeitos de seu próprio desenvolvimento. Pode-se concluir, a partir da observação dos dados apresentados na pesquisa de tendência de opinião, obviamente, considerando-se apenas os quesitos consistentes, que a devolução de provas corrigidas e comentadas pelo professor (a), alicerçada no diálogo, impacta positivamente no processo de ensino-aprendizagem, corroborando a hipótese deste trabalho.

Referências

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis: DP et alii, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender.** São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito & desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, RS: 2002.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação Escolar:** julgamento ou construção? Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar:** apontamentos sobre a pedagogia do exame, São Paulo: Cortez, 2002.

MORALES, Pedro. **Avaliação escolar:** o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MORETO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não acerto de conta. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para mudar a prática de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. In: VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem:** práticas de mudança - Por uma práxis transformadora. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2010a.

_____. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2010b.

O papel da coordenação pedagógica e a gestão de resultados – o IDEB em discussão

Cíntia de Oliveira Santiago dos Reis – UNIFESP
cintia_reis@yahoo.com.br

Introdução

Esta pesquisa teve como base a análise das transformações que ocorreram na gestão escolar nas últimas décadas, principalmente no que concerne a atuação da coordenação pedagógica em relação aos indicadores educacionais e a gestão de resultados.

A partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico, o objetivo foi comprovar que este cargo possui um papel essencial, sobretudo no que concernem as ações dentro das escolas quando o assunto é a progresso da qualidade do ensino e a concretização de resultados / metas instituídas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, sobretudo aquelas relacionadas ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A escolha da coordenação pedagógica refere-se à sua importância enquanto articuladora entre as determinações feitas pelos estados e municípios e a aplicação nas Unidades Escolares.

Desenvolvimento

Foi na década de 1990 que o estado de São Paulo criou oficialmente o cargo de coordenação pedagógica nas Unidades Escolares. No âmbito da educação, este período foi marcado por transformações de origem gerenciais voltada para a obtenção de resultados que afetaram na organização escolar, com a renovação das rotinas escolares, a eliminação de hierarquias e a escolha de um trabalho mais democrático no interior das escolas.

Tais mudanças trouxeram um novo cenário para as Unidades Escolares, a coordenação pedagógica passou por um processo de redefinição e teve sua função na escola repensada, deixando de lado o aspecto fiscalizador e controlador para assumir a

corresponsabilidade pela sala de aula, tanto no que diz respeito ao trabalho realizado pelo professor como no que diz respeito aos resultados alcançados pelos alunos. (ALMEIDA, 2008).

Para viabilizar esse novo projeto de avaliação e monitoramento do sistema educacional brasileiro e buscando melhor qualidade na educação foi criado posteriormente pelo MEC a partir do decreto nº 6.094/07 o IDEB, cuja função resultava em avaliar a educação como um todo, sobretudo na questão do fluxo e as médias das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, cabendo à coordenação pedagógica se apropriar dos dados, para que pudesse ter uma base da situação de sua escola buscando entender como chegou a este resultado e procurar novas estratégias que pudessem superar ou melhorar a meta atingida.

Desta maneira um novo formato de trabalho foi introduzido na área educacional, o objetivo passou a ser a gestão com base nos resultados e metas a serem alcançadas, com a aplicação de avaliações que diagnosticam a qualidade da educação em todo o país para que as escolas e os estudantes pudessem comprovar o grau de proficiência nas áreas de conhecimento.

A contar do momento que as metas são estabelecidas pelo MEC, em cada Unidade Escolar a coordenação pedagógica ficou responsável por fazer as análises e de acordo com a sua realidade local e implementar medidas que visem o cumprimento destas metas, assim sua função passou a ser de extrema importância para que os resultados esperados fossem conquistados pela escola.

Neste sentido, a qualidade virou sinônimo de produtividade em todas as dimensões educacionais, configurando-se no objetivo central das práticas educativas via as políticas educacionais, sendo o Estado o responsável por fiscalizar a produção dos estabelecimentos públicos de ensino, bem como os seus profissionais e estudantes. (PARO, 2001).

Esta nova forma de avaliar tem como embasamento a lógica de mercado, pois a base prioritária são os resultados, fazendo com que aja uma concorrência entre as escolas por melhores colocações uma vez que é elaborado um ranking no qual são destacadas as

melhores e piores escolas, e estes dados são divulgados em sites e na mídia em geral para todos terem acesso.

Diante deste cenário, a qualidade de ensino passou a ser pautada prioritariamente pelas notas e pelos resultados obtidos por meio de avaliações externas feitas pelo Estado e aplicadas igualmente em todo o país. A qualidade da educação passou a ser verificada exclusivamente por intermédio de resultados assentados exclusivamente nos quesitos evasão e desempenho em avaliações.

Conclusão

A partir das análises realizadas ficou evidente que a função da coordenação pedagógica é essencial para a concretização das metas elaboradas pelo MEC. Seu papel enquanto articuladora e propiciadora de metodologias que auxiliem professores e alunos a alcançar os resultados são de grande apreciação.

A adequação do Brasil a estas novas demandas advindas da administração, com uma gestão baseada em resultados não teria tantos efeitos positivos sem a participação ativa da coordenação pedagógica. No entanto, quando o resultado não é alcançado, muitas vezes é sobre este profissional que recai as consequências.

No caso do estado de São Paulo como um todo é sabido que a estrutura escolar apresenta defasagens, o baixo salário e a desvalorização dos docentes fazem com que estes não se empenhem em alcançar as metas. A indisciplina juntamente com a falta de vontade de estudar por parte dos alunos também são fatores que ajudam neste desestímulo.

Cabe ressaltar que existem fatores externos que podem atrapalhar o bom desempenho da escola nestas avaliações externas, como por exemplo, a evasão, a pouca participação da família, o alto número de alunos que possuem dificuldades extremas de aprendizado, mas não frequentam um psicólogo ou outros profissionais da saúde para entender o porquê da situação e há ainda de se considerar a pouca valorização que a educação possui nos dias atuais, assim muitos alunos não veem importância em estudar efetivamente.

Em suma, quando o Estado coloca todas as expectativas para o desenvolvimento educacional do Brasil, única e exclusivamente sobre os profissionais da escola, sobretudo nas ações efetivadas pela coordenação pedagógica nada mais é do que eximir se de suas responsabilidades. É preciso lembrar que, acima de tudo, a solução deste problema envolve diferentes esferas de poder, não cabendo somente a este cargo o fracasso ou sucesso em relação aos resultados.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; TERZI, Cleide do Amaral. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo, Loyola. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. DF, 21 dez. 1996.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. DF, 12 ago. 1971.

CHIRINÉA. Andréia Melanda; BRANDÃO. Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

FONSECA, Marília. A gestão escolar no contexto das reformas educacionais brasileiras: uma articulação possível entre o global e o local? In: BONIN, I.; TRAVERSINI, C.; PERES, E. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

JEFFREY, Debora Cristina; AGUILAR, Luis Enrique. **Política Educacional Brasileira: análises e entraves**. Mercado das Letras. Campinas, 2012.

LIMA, Marcos Nogueira de. **O professor coordenador na rede oficial de ensino de Estado de São Paulo: um estudo sobre a (re) construção de sua ação pelo cotidiano**. 2009. 92 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza, Almeida. Laurinda Ramalho de. Souza, Vera Lucia Trevisan de. (org.). O coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 147, 2012.

_____, Vera Maria Nigro de Souza. Almeida, Laurinda Ramalho de. (org.). **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo. Loyola, 2006.

SÃO PAULO. **Resolução SE - 88, de 19/12/2007**.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Givanildo da. SILVA, Alex Vieira da. SANTOS, Inalda Maria dos. O IDEB e as políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 1, p. 258 - 285, jan./mar., 2019.

Escola de tempo integral e escola de tempo parcial: uma avaliação sobre as abordagens à aprendizagem

Jussara Cristina Barboza Tortella – PUC Campinas
jussaratortella@gmail.com

Carla Regina Gonçalves de Souza – PUC Campinas/Fapic-Capes
carla.goncalves@campinas.sp.gov.br

Introdução

Este trabalho retrata uma pesquisa de doutorado em andamento, descritiva, relacional e comparativa, de cunho qualiquantitativo, em uma escola municipal de educação integral em tempo integral e em uma escola de tempo parcial no município de Campinas.

Compreende-se a escola de educação integral em tempo integral como uma nova possibilidade de reorganização dos tempos e espaços para aprender, desmistificando o conceito de ampliação apenas do tempo. Moll (2009) afirma que o fato de a escola oferecer maior tempo de permanência do aluno no espaço escolar não garante o redimensionamento deste tempo, pois é a educação integral que emerge como uma perspectiva de ressignificar esses tempos e espaços de/para aprendizagens. Para alguns autores (Gonçalves, 2006; Paro, 2009; Cavaliere, 2010) não se faz necessário ter mais tempo na escola para se fazer o que já vem sendo feito. Ora, se assim o fosse, qual seria a razão dessa extensão? Assim, articular o tempo estendido a uma nova concepção de educação e de aprendizagem é a escola que se persegue.

Nesse sentido, a escola de educação integral em tempo integral pode representar um avanço em direção à concretização de uma escola preocupada em saber se o aluno aprende e como aprende (CAVALIERE, 2007; GALIAN, 2016).

Para Rosário e Almeida (2005, p. 144), a aprendizagem deve significar a construção de competências cognitivas e de conhecimento, “[...] que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida”. Para tanto, essas competências só poderão ser estimuladas a partir da compreensão que o

aluno estabelece diante daquilo que aprendeu, de forma a promover a autorregulação para aprender.

Nesse contexto, a forma como o aluno percebe sua aprendizagem e enfrenta as tarefas acadêmicas são definidas como abordagem à aprendizagem (MARTON; SÄLJÖ, 1976; ENTWISTLE, 1991, 1997; BIGGS, 1979). Autores como Marton e Säljö (1984), Biggs (1979, 1993) propõem duas formas principais de abordagens, que combinam motivações e estratégias de aprendizagem: uma abordagem profunda e uma abordagem superficial. A abordagem profunda define que a motivação do aluno é intrínseca à própria tarefa que está realizando e as estratégias são orientadas para o aprofundamento dos conteúdos estudados. Por sua vez, a abordagem superficial descreve que a aprendizagem é orientada por motivos extrínsecos à tarefa e as estratégias permitem a reprodução e memorização dos conteúdos ensinados.

Partiu-se da hipótese de que a escola com ampliação do tempo é capaz de melhor se organizar a fim de promover a aprendizagem profunda sem o instrucionismo impregnado nas práticas pedagógicas. Por isso, o presente trabalho almeja responder o seguinte problema de pesquisa: A escola de educação integral em tempo integral tem organizado seus tempos, seus espaços, seu currículo para oportunizar mais aprendizagens; em outras palavras, se mais tempo de escola repercute de forma positiva na aprendizagem do aluno?

Desse modo, compreender, com base na percepção dos alunos, como o contexto escolar impacta a aprendizagem se torna relevante para o contexto dessa pesquisa.

Desenvolvimento

Diante do exposto, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar e comparar como os alunos, que frequentam escolas com propostas de educação integral em tempo integral e em tempo parcial, abordam a aprendizagem.

Assim, com o intuito de responder o problema da pesquisa, estabeleceu-se um parâmetro comparativo entre a proposta de uma escola de educação integral em tempo integral e de uma escola em tempo parcial, buscando compreender como os alunos abordam

os conteúdos e as tarefas propostas, como e se utilizam as estratégias de aprendizagem, e como percebem a sua aprendizagem nos seus contextos escolares.

Os participantes dessa pesquisa foram: os alunos do 3º Ciclo do Ensino Fundamental, os professores desses alunos e as equipes gestoras das duas escolas.

A produção dos materiais empíricos contou com os procedimentos metodológicos: análise dos documentos escolares e documentos oficiais; aplicação do Inventário de Processos de Estudo (IPE) e do Inventário de Processos de Autorregulação de Aprendizagem (IPAA); observação em sala de aula; e entrevistas.

A análise dos dados qualitativos foi realizada a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011) e dos dados quantitativos através do tratamento estatístico *SPSS for Windows* versão 20.0.

Dados das observações realizadas nas duas escolas indicaram aproximações dos resultados em relação aos professores e aos alunos das duas escolas. No que se refere ao professor: controle da aula, postura e como as propostas foram apresentadas aos alunos. Por sua vez, as similaridades encontradas em relação os alunos foram: a percepção do ambiente de aprendizagem, a organização e o envolvimento nas atividades propostas e o uso de estratégias de aprendizagem.

Por outro lado, houve diferença significativa observada na escola de educação integral de como os professores sistematizavam as aulas. Pode-se inferir que o tempo estendido permitiu o aprofundamento na verificação do que foi apreendido pelo aluno.

Dados das entrevistas com gestores e professores mostraram que a percepção da maioria desses segmentos é de que os alunos não se empenham, não se sentem motivados, não se preocupam com sua própria aprendizagem e adotam, prioritariamente, a abordagem superficial, independente da proposta de escola. Entretanto, contrariando essa percepção, pôde-se averiguar que a maioria dos alunos relatou a preocupação de como e se aprende nos dois modelos de escola.

Os dados quantitativos estão em análise.

Conclusão

Após a finalização das análises, acredita-se que os alunos da escola de educação integral em tempo integral possam apresentar abordagens mais profundas à aprendizagem, motivação intrínseca e o uso eficiente de estratégias de aprendizagem, comparados aos alunos da escola de tempo parcial.

Nesse viés, a escola de educação integral em tempo integral pode representar uma possibilidade de melhoria efetiva na qualidade do ensino. Assim, pretende-se, por meio dessa pesquisa, observar, identificar e ainda, apoiar as reflexões acerca da importância do trabalho do professor e seu compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIGGS, J.B. Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. **Higher Education**, vol.8, jul., p. 381-394,1979.
- _____. What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. **British Journal of Educational Psychology**, v. 63, n.1, p. 3-19,1993.
- CAVALIERE, A.M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out., p. 1015-1035, 2007.
- _____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, vol. 20, n. 46, mai./ago.,p. 249-259, 2010.
- ENTWISTLE, N.J. Approaches to learning and perceptions of the learning environment Introduction to the Special Issue. **Higher Education**, v. 22, p. 201-204,1991.
- _____. Approaches and study skills inventory for students (ASSIST). **Centre for research on learning and instruction**. University of Edinburg, p. 1-28,1997.
- GALIAN, C.V.A. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.1, jan./jun., p.03-22, 2016.

GONÇALVES, A.S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, ano 1, n. 2, p. 129-135, 2006.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, p. 4-11, 1976.

_____. Approaches to learning. In: MARTON, F.; HOUNSELL, L.; ENTWISTLE, N. (Eds). **The experience of learning**. Edinburgh: Scottish Academic Press Limited, p. 36-55, 1984.

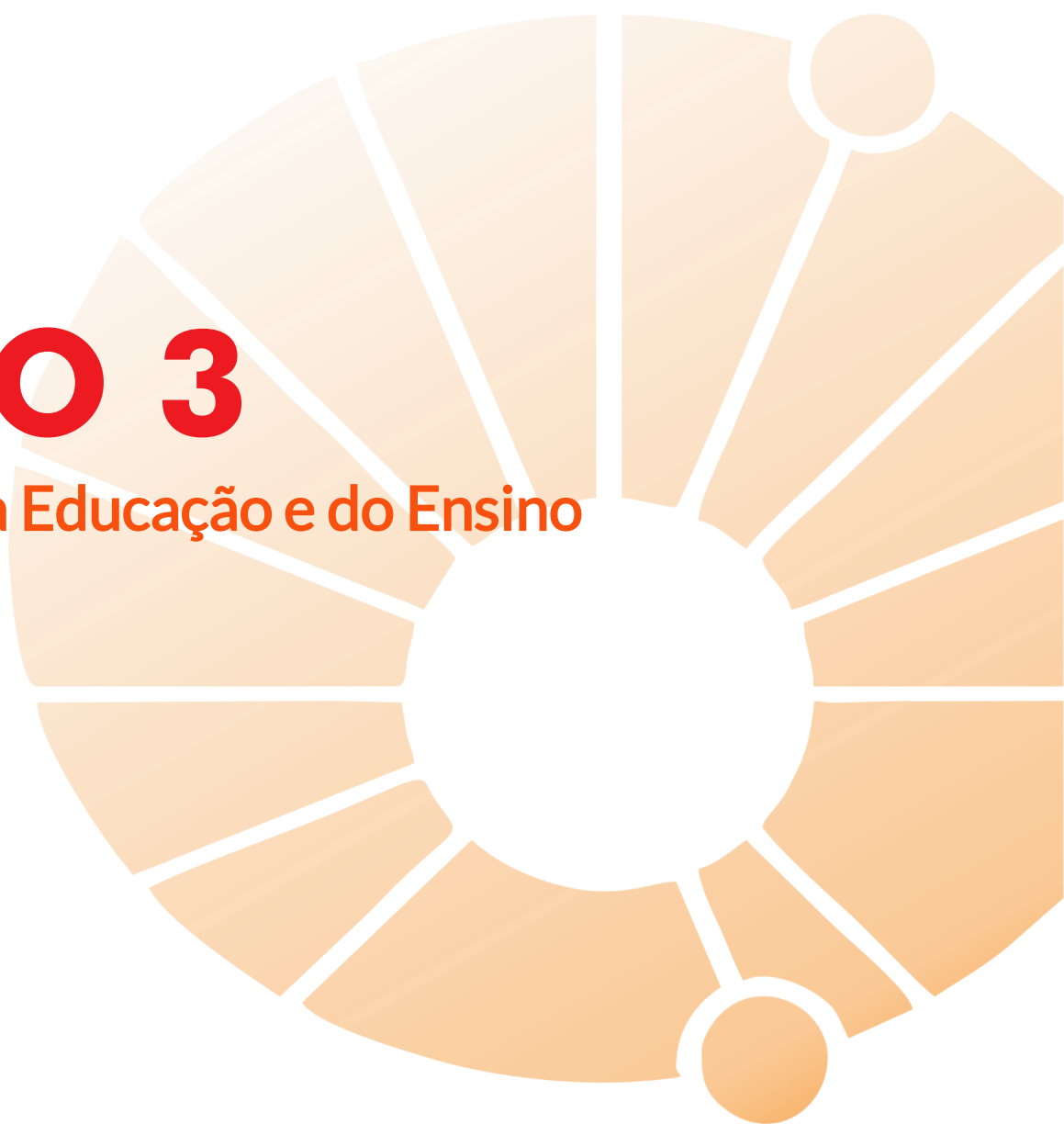
MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pátio**, Editora Artmed S. A, ano XIII, n. 51, ago./out., p. 12-15, 2009.

PARO, V.H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L.M.C.C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ROSÁRIO, P.S.L.; ALMEIDA, L.S. Leituras construtivistas da aprendizagem. In: MIRANDA, G.; BAHIA, S. (Eds.). **Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino**. Lisboa: Relógio D'água Editores, p. 141-165, 2005.

EIXO 3

Gestão da Educação e do Ensino



Reflexões sobre a implementação do Plano Municipal de Educação de Jataí-GO

Tauã Carvalho de Assis – UNICAMP
tauacarvalho@hotmail.com

Este trabalho tem por objetivo promover uma reflexão crítica acerca da implementação do Plano Municipal de Educação de Jataí-GO 2015-2025 em seu primeiro biênio de vigência. Para isso, utilizamos o documento “Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Jataí: avaliando o biênio 2015-2017” como texto base para a verificação da situação das estratégias previstas no plano decenal em questão. A partir da avaliação do status de cada estratégia (cumprida; em execução; não cumprida; não avaliada), recorreremos a tabulação de dados no intuito de evidenciar a proporcionalidade de materialização do PME em discussão. Concluiu-se que nesse ritmo de implementação apenas 65% das estratégias previstas terão sido executadas ao final do decênio.

Introdução

A necessidade de se planejar a ação governamental na área da educação, compreendida enquanto política pública, sempre esteve presente no ideário estatal remontando a tempos antigos em nosso país. É na República que a proposta de um plano nacional de educação que orientasse as políticas educacionais começa a circular com maior vigor e tem forte presença em documentos oficiais e não-oficiais. A sugestão se instaura, em 1931, no recém-criado Conselho Nacional de Educação (CNE); aparecendo também no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano seguinte. Aparece ainda nas Constituições Federais de 1934, 1946 e 1988; e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (CURY, 2009).

O planejamento educacional tem sido pauta permanente no debate da política da educação pública brasileira pelo menos desde o final dos anos 90. Por meio da construção

de planos de ação decenais, de caráter temporal maior que um mandato eletivo, se visou instituir uma política de estado na condução da educação pelo governo eleito e superar a fragmentação das políticas educacionais. Contudo, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011¹ não logrou êxito na interiorização e na capilarização das ações de planejamento educacional por parte dos outros entes federados, em especial os municípios.

É a partir do atual PNE, instituído em 25 de junho de 2014, por meio da lei federal nº 13.005, que se definiu as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias da política educacional do país para o decênio 2014-2024, como foi estabelecido no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que a política de planejamento educacional começa a se interiorizar por meio da indução legal.

A promulgação do PNE 2015-2025 tem sido considerada, então, marco referencial para as ações de planejamento educacional de longo prazo para todos os municípios brasileiros. Isso porque, os legisladores, ao tratarem da matéria, desdobraram a ação de construção de planos educacionais para os demais entes federados.

Dessa forma, a política de planos decenais se capilarizou ao atrelar sua existência como pré-requisito para futuras destinações de recursos financeiros aos municípios oriundos da tributação das atividades petrolíferas. (BORGES; CONCEIÇÃO, 2017)

Segundo Dourado (2017), os planos podem ser considerados como o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Além do caráter temporal extensivo, os planos decenais de educação também contam com o caráter da legitimidade. A legitimidade dos planos, em sua metodologia, era proposta de duas maneiras: na sua elaboração e na sua aprovação. Sua elaboração contava com a instituição de um grupo gestor, resultado da representação de diversos setores da educação e da sociedade, que apresentava as propostas de construção de metas e objetivos para a educação local tendo como ponto de partida o diagnóstico da situação educacional. (BRASIL, 2014)

¹ Lei 10.172/01.

O PME de um município do interior de Goiás e o início de sua implementação

No plano municipal, em Jataí-Goiás, a aprovação do PNE 2014-2024 provocou as autoridades municipais, as representações da sociedade civil organizada, e as instituições de ensino a começarem a se organizar no intuito de construir o primeiro Plano Municipal de Educação da cidade articulando os diversos níveis, etapas e modalidades educacionais ofertadas no território.

A sanção e a, consequente, publicação da lei municipal n.º 3.708, de 26 de junho de 2015, instituiu, então, no âmbito do município de Jataí – Goiás, o PME para o decênio 2015-2025. Sua aprovação foi resultado de intensas discussões entre a sociedade civil, instituições de ensino e poderes governamentais.

Sendo a execução etapa de competência da Secretaria Municipal de Educação de Jataí, da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, do Ministério da Educação e das instituições educacionais privadas², aqui temos como foco de análise as etapas de monitoramento e de avaliação, cuja responsabilidade é compartilhada entre o poder público (municipal, estadual e federal) e a sociedade civil.

Como recurso metodológico utilizamos a análise documental. Como definida por Gil (2008), as pesquisas documentais são aquelas que se dedicam aos “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (p. 45).

Adotamos como fonte primária o texto base da I Conferência de Monitoramento e de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Jataí-GO denominado de “Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Jataí: avaliando o biênio 2015-2017”. A

² Visto que o Plano Municipal de Educação de Jataí traça metas e estratégias educacionais para a educação infantil, de responsabilidade do município; para o ensino fundamental, responsabilidade compartilhada entre município e estado; para o ensino médio, de competência do estado; e para a graduação e pós-graduação, de responsabilidade da União. É preciso lembrar ainda que as instituições educacionais privadas estão inscritas nos planos decenais e cabe a elas o cumprimento das estratégias específicas que lhes são aplicáveis.

escolha do documento se deve a previsão normativa da necessidade de convocação bianual de uma audiência pública com o objetivo de avaliar a implementação do plano local.

O Relatório de Avaliação foi elaborado pela Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Jataí-GO (CMA-PME), instância responsável pelo monitoramento do PME que conta com representantes do poder público executivo e legislativo, das instituições educacionais municipais, estaduais e federais e da sociedade civil.

O relatório se constituiu da aferição de execução das metas e estratégias traçadas. Para cada estratégia, a CMA-PME avaliou se a ação havia sido implementada e de que modo e aplicava um *status*, que poderia ser: (i) cumprida, as estratégias que haviam sido implementadas em sua totalidade; (ii) em execução, as estratégias que estavam em andamento mas não concluídas; (iii) não cumprida, as estratégias que ainda não estavam em processo de materialização; (iv) não avaliada, as estratégias que não tiveram condições de serem avaliadas por falta da não existência ou do não registro de indicadores.

A partir dessa classificação pudemos tabular o estado de implementação das 164 estratégias do documento. Assim, obtivemos os seguintes resultados de execução do PME do município de Jataí em seu primeiro biênio: 13% das estratégias foram cumpridas, 24% estão em execução, 48% ainda não foram iniciadas e 15% não foram avaliadas devido a falta de informações e/ou indicadores.

Como resultado parcial, conclui-se que se mantido este ritmo de implementação apresentado no primeiro biênio (2016-2017), apenas 65% das estratégias previstas no Plano Municipal de Educação de Jataí-GO terão sido executadas ao final da vigência da lei (2025). Em sequência a este estudo propomos a verificação da competência das estratégias evidenciando quais entes têm conseguido implementar as propostas; as dificuldades enfrentadas na execução do PME; e a reação da sociedade civil aos resultados apresentados na audiência bianual de avaliação.

Referências

BORGES, Moacir Freitas; CONCEIÇÃO, Sérgio Henrique. Planos Municipais de Educação (PMEs): restrições políticas, econômicas e metodológicas no processo de elaboração e acompanhamento em municípios baianos. **Educação Unisinos**, volume 21, número 2, p. 124-136, maio/agosto 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O plano municipal de educação**: caderno de orientações. Brasília: MEC, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um plano nacional de educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBPAE**, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano nacional de educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Políticas de desinvisibilizar o currículo praticado: um relato das “práticas da gente”

Júlio César Augusto do Valle
Instituto Superior de Educação de São Paulo/SME Pindamonhangaba
julio.valle@gmail.com

Luciana de Oliveira Ferreira
Faculdade Anhanguera/SME Pindamonhangaba
lunate@bol.com.br

Introdução

A grande maioria de nós já recebeu currículos novos para serem implementados em nossas escolas. Invariavelmente, esses documentos fazem uma análise da situação da educação, demonstrando a gravidade do problema e concluindo que se torna urgente uma ação no sentido de melhorar as condições existentes. Essa ação se iniciaria pela proposição de um “novo currículo”. (ALVES et al, 2002, p. 34).

O excerto com que iniciamos este texto nos remete a um aspecto bastante presente e, ao mesmo tempo, parcamente discutido nas rodas de conversa de professores, especialmente durante momentos dedicados a isso, como nos horários de trabalho pedagógico coletivo. Seguindo, suas autoras afirmam que “algumas vezes, estamos conscientes de que não seguimos o currículo proposto, porque sabemos que a experiência que já vínhamos desenvolvendo estava alcançando bons resultados”, ao passo que “em outras, nem percebemos que modificamos o currículo proposto, que damos a ele o nosso colorido, que o fazemos existir a partir de nossas experiências vividas” (p. 35).

Desde o início dos debates acerca da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2019), vivenciamos, talvez mais acirradamente, o contexto descrito brevemente pelas autoras acima citadas. Diante disso, consideramos também apropriada a consideração que fazem no sentido de que “boa parte dessas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar nossas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola” (p. 41). Torna-se, então, não somente relevante, mas

também urgente, efetivar outros caminhos para se construir currículo, especialmente sua versão oficial, dado que, a partir da instituição da Base, municípios e estados têm prazo para publicação de seus currículos.

O propósito deste trabalho consiste, nesse contexto, em – partindo da concepção de que “uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo”, como sublinham Alves et al (2002, p. 41) – descrever como a Secretaria Municipal de Educação de Pindamonhangaba vem se posicionando diante das questões e das tensões relacionadas ao campo do currículo.

Desenvolvimento

Interessa à perspectiva adotada pela Secretaria tratar com seriedade e profundidade as concepções mais arraigadas dos professores. Trata-se, não obstante, de um referencial teórico que nos impele ao pressuposto presente em toda a obra freiriana e que, de alguma forma, consiste em sua própria concepção de formação de professores. “Dizia Paulo Freire”, como relata Saul em entrevista a Valle (2019, p. 266), “que nas práticas dos professores tem teorias embutidas”, ideia também veiculada pelas autoras citadas anteriormente. Para Saul, “a prática não é só um praticismo, toda prática tem uma teoria, então os grupos de formação eram grupos para desembutir as teorias existentes”.

Com efeito, desembutir as teorias existentes, como ato de respeito ao professor como sujeito de saber, nos remete ao conceito, cada vez mais mobilizado no âmbito da pesquisa e da política, de desinvisibilizar – como o utilizam Oliveira e Sá (2018) – no sentido de, reconhecendo o professor como praticante do currículo, identificar aquilo que já é realizado para, a partir disso, conceber o que pode ser sua prática. Trata-se, na verdade, do cerne da concepção de educação freiriana, que também está evidente na entrevista concedida por Mário Sérgio Cortella a Valle (2019, p. 305):

É muito importante que se entenda o quanto que não se pode colocar numa postura secundária o conhecimento que o professor detém, mas também não se pode supor de modo romanticamente tolo, que ele tem todo o conhecimento.

Desinvisibilizar as práticas, como mencionamos, converge para o que Freire sinaliza como um dos sinônimos que lhe deram para o conceito de inédito viável. Conforme nos conta em sua *Pedagogia do Oprimido*, o conceito de inédito viável de Freire teria sido chamado de “soluções praticáveis despercebidas”, que, segundo nossa leitura, se traduz como uma expressão significativa e elucidativa do motivo pelo qual se apostou na desinvisibilização das práticas.

Entender e acolher o que está manifesto nesses excertos das entrevistas significa, sob nossa perspectiva, assumir como princípio da política pública um sentido efetivo de favorecimento da autonomia docente, capaz de fazer e de refletir sobre o que faz. Esse princípio tem sido assumido pelas políticas públicas mobilizadas pela Secretaria de Educação, sobretudo no que se referia à política de construção curricular.

Para isso, duas iniciativas se complementam desde o início do processo: a constituição dos **Seminários Práticas da Gente**, como momentos em que os professores e as professoras da rede municipal registram e compartilham suas práticas – que vão desde o trabalho com as obras de Tarsila do Amaral na Educação Infantil até a efetivação de grêmios estudantis com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estreitamente relacionada aos seminários, a prática do registro e do compartilhamento das práticas e do trabalho pedagógico realizado em uma plataforma digital própria para isso, configurando o que foi denominado por algumas professoras, que tiveram sua sugestão acolhida, como **Saberes em Rede**. Uma plataforma digital, *online*, em que os professores e as professoras têm acesso integral uns às práticas dos outros, podendo compartilhar, comentar e refletir sobre quais têm sido seus êxitos e pontos de melhoramento.

Conclusão

Durante os Seminários – intitulados “Práticas da Gente” para estimular tanto a apropriação como a circulação dos saberes dos professores, praticantes do currículo, ao praticá-lo –, observamos um ganho significativo de autonomia e de segurança denotadas pela maneira como passam a apresentar e discutir seus trabalhos. O público questiona,

desafia, elogia e até mesmo critica cada prática compartilhada, como temos vivenciado nas diferentes edições do Seminário, mas toda proposição revela uma predisposição no sentido de construir coletivamente um projeto de desinvisibilização das práticas desses professores.

Somos conduzidos, então, ao relacionar essa perspectiva a uma postura metodológica que, conforme defendem as pesquisadoras do currículo com que iniciamos este texto, “inverte aquela quase sempre adotada para analisar as escolas e seus sujeitos (alunos/alunas, professores/professoras, servidores diversos), a qual vê o *cotidiano escolar* como lugar de incompetência, de repetição, de falta de conhecimento” (ALVES et al, 2002, p. 17). Buscamos, ao invés disso, “a esperança, a vontade de fazer, a criação de possibilidades, a busca de alternativas, a discussão, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, a crença na utopia”.

Estruturar a política pública de currículo a partir do conceito de desinvisibilização das práticas, compartilhadas em momentos específicos pelos professores aos seus pares e registradas/sistematizadas em uma plataforma digital que também permite interações entre eles, tem se revelado como um caminho profícuo de estímulo à participação docente, promovendo sua autonomia por meio da inversão do vetor curricular tradicionalmente praticado.

Referências

ALVES, Nilda. MACEDO, Elizabeth. MANHÃES, Luiz Carlos. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 03 fev. 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sá, Luiz Carlos de. Princípios da Pedagogia do Oprimido na pesquisa nos/dos/com os cotidianos: narrativas docentes e dialogia na identificação e promoção de práticas pedagógicas emancipatórias. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, 2018, pp. 1268-1287.

VALLE, Júlio César Augusto do. **Inversão do vetor nas políticas curriculares:** o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992). 2019. 326f. (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

Transição curricular da SEDUC de São Paulo: apontamentos históricos e expectativas

Marceline de Lima
marceline.lima@hotmail.com

José Dujardis da Silva
dujard@ig.com.br

A transição curricular paulista que ocorre no presente ano mobiliza professores e gestores da rede pública estadual do Estado de São Paulo para o desafio de estudo, implantação e avaliação de uma nova proposta curricular alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular.

A SEDUC-SP afirma no documento denominado Currículo Paulista (2018) que sua construção é produto da participação e contribuições do movimento de consulta pública e seminários regionais, que deram voz a todos os cantos do Estado, por meio de seus representantes em uma colaboração democrática e ética, como a nossa educação merece. O novo Currículo Paulista foi implantado pelo governo de São Paulo em 2019 e será implementado em 2020, com a edição do material produzido pela SEDUC na administração do professor Rossieli Soares da Silva em parceria com UNDIME/SP.

O Currículo Paulista apresenta os objetivos orientadores para uma escola comprometida com seu tempo, contextualizada, na qual assegura-se a aprendizagem para todos os estudantes, considerando aspectos sociais, culturais, intelectuais, físicos, corporais e afetivos voltados aos desafios presentes e futuros que se apresentam (e se reapresentam) na vida cotidiana dos estudantes.

Ivor Goodson (1995), um dos estudiosos da história do currículo, destaca a necessidade de se discutir as propostas curriculares ou o que é chamado de currículo prescrito, advertindo que aquilo [...] que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (GOODSON, 1995, p. 78).

Tendo em vista as inúmeras alterações curriculares nos últimos quarenta anos na rede estadual de ensino paulista, quais os entraves e expectativas neste momento de transição da implantação do novo Currículo Paulista? A pesquisa tem como objetivos específicos: elencar os principais entraves neste momento de transição curricular; identificar as expectativas em relação a implementação de um novo Currículo Paulista; indicar dificultadores na operacionalização do novo currículo; aprofundar estudos referentes às competências, habilidades e sequências didáticas fundamentais na implementação de um novo currículo.

Nos últimos 40 anos ocorreram no Estado São Paulo inúmeras implementações curriculares que merecem ser destacadas historicamente. A partir da década de 1970, em plena ditadura militar, os “Guias Curriculares propostos para as matérias do Núcleo Comum do ensino do 1º grau”, sob responsabilidade do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho (CERHUPE), foram publicados em 1975 e ganharam o sugestivo nome “Verdão”, não apenas pela cor de sua capa, mas, possivelmente, pelo caráter oficial de documento representativo do regime militar então em vigência.

Em meados dos anos 80, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) era o órgão da SEE que mantinha o maior contato com os professores da rede pública estadual de ensino. Esses contatos existiam em função do projeto dos “cursos de capacitação” desenvolvido por ela, em convênio com as universidades USP, UNICAMP e UNESP, visando a capacitação permanente dos professores no ensino de 1º e 2º graus. Dentre as atribuições da CENP estavam a elaboração, execução e normatização dos modelos curriculares para o Estado, bem como o permanente trabalho de qualificação e requalificação docentes, técnico-pedagógicos e administrativos da área pedagógica. Palma Filho (1989), ressalta que as propostas incorporaram os princípios das teorias críticas do currículo, explicitando valores políticos e sociais, declarando o compromisso com as classes populares, favorecendo a apropriação do saber sistematizado e a qualidade do ensino público.

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries (BRASIL.

MEC, 1997) e de 5^a a 8^a séries (BRASIL. MEC, 1998), depois de ter divulgado Versão Preliminar do documento em 1995 (BRASIL. MEC, 1995). Parece intenção da política do MEC era a formulação de uma “base comum nacional”. [...] embora os Parâmetros Curriculares sejam nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional (PARECER CEB 04/1998).

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, lançou no ano de 2008 uma nova proposta curricular para ser implementada de forma imediata em todas as escolas da rede pública do Estado de São Paulo. O projeto, que segundo a Secretária da Educação do Estado de São Paulo Professora Maria Helena Guimarães Castro é ousado e inovador, está apoiado na utilização de vários materiais pedagógicos (SEE/SP, 2008). A Coordenadora Geral do Projeto esteve sob a responsabilidade da professora Maria Inês Fini.

O currículo organizado e implementado pela SEE/SP estava intrinsecamente ligado às políticas educacionais definidas pelo Banco Mundial e outras agências internacionais no sentido de educar para o mundo do trabalho, ensinando aos alunos conhecimentos úteis para o mercado, para o capital.

Caracterizamos este estudo como pesquisa qualitativa pois [...] preocupa-se com a análise de realidade que não pode ser quantificada. Trabalha com um universo de significados, de aspirações, motivos, crenças, valores e atitudes. É utilizada quando se pretende compreender um determinado fenômeno de natureza mais subjetiva (MINAYO et al, 1994).

Optamos pela pesquisa autobiográfica e no ser humanos que, em diferentes contextos e situações, autobiografa-se, quer narrando fatos de sua vida, quer refletindo sobre seu processo de autoformação. A (auto)biografia é uma abordagem que possibilita aprofundar a compreensão dos processos de formação, revelando-se como um “instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um instrumento de formação” (NÓVOA & FINGER, 2010).

A pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado. Como formadora de formador narrar sobre si

é construir conhecimentos implícitos e novas aprendizagens. Por intermédio da escrita de si, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre seu processo formativo.

Finalizamos apontando os entraves da transição curricular, bem como as expectativas em relação à implantação do Currículo Paulista. A retrospectiva de implementações curriculares anteriores, nos alerta para equívocos anteriormente cometidos. A revitalização tanto da prática pedagógica, como da formação continuada em serviço são fundamentais, pois colocar em prática um novo currículo não é tarefa para amadores, o profissionalismo é parte do sucesso de qualquer nova proposta. Há que se superar a distância entre a expectativa de professores e alunos e o que é oferecido pela SEDUC, via escola.

Referências

- BRASIL. MEC. CNE. 1998a. **Parecer CEB 04/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29/01/1998.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, M.C. de S. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 1994.
- NÓVOA, António, FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.
- PALMA FILHO, J. C. **A Reforma curricular da SEE/SP para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica**. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, 2018.

Gestão por resultados na Política Educacional Paulista (2007-2010)

Felipe Willian Ferreira de Alencar – PMSBC
f.alencar9@gmail.com

Márcia Aparecida Jacomini – UNIFSP
jacominimarcia@gmail.com

Introdução

Neste texto são analisadas as políticas de gestão por resultados no Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2010, em projetos e programas da Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP). Num primeiro momento, trataremos da agenda que o governo propôs para a educação e, em seguida, apresentaremos as principais políticas educacionais do referido período.

Agenda da política educacional paulista

A política educacional na gestão do governador José Serra (2007/2010) foi anunciada em agosto de 2007, com foco na melhoria da qualidade do ensino nas escolas da rede estadual. Balizado pelos resultados aferidos no censo escolar e nas avaliações externas, o governo paulista construiu uma narrativa de que o desempenho do sistema escolar estadual era insuficiente (SÃO PAULO, 2007a).

Apresentando como prioridades a melhoria das aprendizagens e a promoção de maior equidade da educação básica, a agenda de educação do governo Serra estabeleceu políticas de focalização a partir de 10 metas. No rol dessas políticas estavam previstas perspectivas de continuidade de municipalização das escolas estaduais, valendo-se da ampliação do ensino fundamental para nove anos; implementação de currículo unificado; introdução da gestão por resultados, tendo como referência a construção de índice que combina desempenho de estudantes em avaliações externas e fluxo escolar; criação de política de bonificação por mérito para a equipe escolar, cujas escolas atingissem as metas

estabelecidas pela SEE-SP; medidas de reorganização das modalidades de ensino e em relação à progressão continuada; e previsão de obras.

Do ponto de vista da gestão, a agenda propôs o *Programa de incentivo à boa gestão na escola*, que associava a remuneração da equipe escolar a um bônus, caso a escola atingisse as metas de fluxo e rendimento escolar, aferidas na prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

O currículo centralizado foi implementado por meio do Programa São Paulo Faz Escola – Proposta Curricular, que introduziu materiais didáticos intitulados “Cadernos do Aluno, do Professor e do Gestor”, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

Com a criação do cargo de Professor Coordenador, via seleção de profissionais do Quadro do Magistério, sua tarefa principal seria a implantação do currículo nas escolas da rede estadual; houve também previsão de abertura de concurso para Supervisores de ensino, com adequação de suas funções à tarefa de acompanhar sua implementação nas unidades escolares; por fim, propunha-se fortalecer o papel dos diretores para liderar o processo de implantação do sistema de gestão e de incentivos ao atendimento das metas (SÃO PAULO, 2007).

Gestão por resultados: Programa Qualidade da Escola e Idesp

Por meio da Resolução nº 74/2008 da SEE-SP, foi instituído o Programa Qualidade da Escola (PQE) que introduziu à gestão das escolas da rede estadual o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). O referido índice possui duração até o ano de 2030 e tem como objetivo aferir a qualidade do ensino na rede paulista agregando duas variáveis: fluxo escolar e desempenho de alunos no Saresp, abordando-os como indicadores de qualidade do ensino (SÃO PAULO, 2008).

O PQE e o Idesp têm a intenção de avaliar a qualidade das escolas estaduais no ensino fundamental e médio, fixar metas específicas para cada unidade escolar para orientar a equipe gestora na tomada de decisões, de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais que oferecem e subsidiar ações com o objetivo de “promover a

melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista”, avaliar “anualmente cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado” e propor “metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem”. (SÃO PAULO, 2009, p. 1)

O Idesp é formado pelo índice de desempenho, composto por variáveis de defasagem da escola nos exames do Saresp, e pelo índice de fluxo, composto pela promoção de alunos nos respectivos anos considerados na composição do índice. O indicador de desempenho é aferido pelos resultados de estudantes dos 4º e 8º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio no Saresp em língua portuguesa e matemática, cujas notas são agrupadas em quatro níveis de proficiência: 1- abaixo do básico; 2- básico; 3- adequado; 4- avançado.

A distribuição de porcentagens de alunos que atingem os níveis de proficiência é relacionada à *defasagem escolar*, que deve variar entre 0 (caracterizando que todos os alunos têm desempenho avançado) e 3 (caracterizando que todos os alunos têm desempenho abaixo do básico). Segundo documento da SEE-SP: “a defasagem da escola é crescente com o grau de atraso escolar dos alunos, em termos de proficiência” (SÃO PAULO, 2009, p. 3). O índice enfatiza a defasagem do desempenho, ou seja, quanto mais alunos com desempenho abaixo do básico, mais a escola é caracterizada como baixo desempenho.

A SEE-SP justificou a criação de metas de qualidade no PQE amparada no movimento *Todos pela Educação*, afinando-as à construção de índices de qualidade da educação básica a partir de resultados de alunos em avaliações realizadas periodicamente e movimentação na carreira docente privilegiando o mérito (BRASIL, 2007). A política de metas foi incentivada pela possibilidade de comparar os índices da rede estadual aos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), alegando “que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação” (SÃO PAULO, 2009, p. 6).

Para isso, o PQE estabelece uma meta anual do Idesp que cada escola deve atingir e considera que escolas com baixa meta têm um caminho mais longo a atingi-la, porém mudanças na rotina podem impactar mais a mudança do índice do que escolas com alto

Idesp. Cada mudança no Idesp da escola é bonificada, mesmo quando apenas uma parcela da meta seja cumprida.

Considerações finais

Assim como Ravitch (2011) analisa a mudança na política educacional nos Estados Unidos, o PQE e o Idesp introduziram *pari passu* a mudança na natureza das escolas estaduais tornando o Saresp a principal forma de medir a qualidade escolar. O esforço em envolver as comunidades escolares pela melhoria de sua qualidade se transformou em estratégia de contabilidade, na qual o *modus operandi* é mensurar, depois punir ou recompensar.

A política de gestão por resultados consiste em decidir para as escolas que suas equipes devem perseguir metas com base no fluxo escolar e no desempenho em testes, como indicadores de qualidade do ensino em seus trabalhos cotidianos. Embora estes pontos sejam parte de discussões da superação de desigualdades, pela via da educação compensatória, a política educacional da rede estadual paulista converteu temas caros como a evasão, repetência e aprendizagem de alunos como um empreendimento profissional numérico que confere bônus salarial.

A quantificação dos processos de aprendizagem significa, em certa medida, uma subsunção da educação a critérios que convertem aspectos do currículo que são verificados nas avaliações externas em índices, reduzindo a qualidade do ensino a apenas uma parte daquilo que constitui o currículo escolar e que corrobora para uma formação mais ampla dos estudantes. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico tende a se adequar a um conjunto de orientações e metas que são estabelecidas de forma centralizada e hierarquizada que contrastam com as experiências das escolas e de seu potencial para construção de processos educativos de melhor qualidade, baseados em relações democráticas e participativas.

A partir do PQE e do Idesp, a responsabilidade das escolas em melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem foi traduzida não na construção de projetos político-

pedagógicos que tivessem a participação da comunidade escolar em sua elaboração, reforçando o princípio da gestão democrática, mas no propósito de alcançar o Idesp em si, o que tem levado escolas a utilizarem-se de recursos, como solicitar que os estudantes com baixo desempenho escolar não compareçam no dia da prova do Saresp, ou mesmo preparar os estudantes para respondê-las, distorcendo os resultados e em nada contribuindo para melhorar a qualidade da educação escolar.

Referências

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação de São Paulo cria nova agenda para a Educação Pública. Diário Oficial Estado de São Paulo, v. 117, n. 157, 21 ago. 2007. São Paulo: 2007.

SÃO PAULO. SEE-SP. Resolução SE - 74, de 6-11-2008. Institui o Programa de Qualidade da Escola - PQE. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Qualidade da Escola: nota técnica. São Paulo, 2009.

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

“Brasileirando para todos os cantos”. Uma experiência numa unidade de educação integral do município de Araraquara

Alice Rezende Silva - Prefeitura Municipal de Araraquara
alicers2004@yahoo.com.br

Maria José Fernandes – UNESP
mj.fernandes@unesp.br

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um plano de trabalho de uma unidade de Educação Integral do Município de Araraquara. O projeto intitulado *“Brasileirando para todos os cantos”* visa proporcionar aos estudantes o acesso ao patrimônio cultural produzido em diferentes territórios do Brasil.

Conforme o disposto na Lei Municipal Nº 7.863, de 25 de Janeiro de 2013, que altera o Artigo 3º da Lei nº 4938, de 13 de novembro de 1997, ao instituir o Sistema Municipal de Ensino de Araraquara, preconiza que a Educação Integral do município de Araraquara não somente amplia o tempo de permanência dos estudantes nas unidades escolares, como considera também o pleno desenvolvimento dos estudantes atendidos, em seus aspectos físico, psíquico, intelectual, social, afetivo, ético, estético, artístico e cultural. À vista disso, justifica-se o oferecimento de atividades diversificadas e articuladas com as diferentes áreas de conhecimento e com as diferentes linguagens. Somente dessa forma cumpre-se o papel da escola de garantir aos estudantes, de modo sistematizado, o acesso ao saber acumulado historicamente.

Com efeito, a proposta pedagógica do “Programa Integração AABB Comunidade” foi elaborada numa perspectiva de Educação Integral, que considera os princípios da universalidade, da equidade, da singularidade e da integralidade. A maneira como se apresenta os saberes construídos historicamente, possibilita que os estudantes acessem as diferentes fontes de cultura, reflitam sobre a sociedade e o mundo do trabalho. A “Unidade

Integração AABB Comunidade” tem como público-alvo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, provenientes de uma região periférica da cidade.

É necessário que se estenda o diálogo com diferentes atores educacionais, composta por uma equipe multidisciplinar, de modo a garantir uma prática educativa pela qual os sujeitos aprendizes sejam compreendidos em sua totalidade, como posto na proposta da Educação Integral do município de Araraquara.

Para o desenvolvimento do projeto foram fundamentais as reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) que ocorrem na escola, as quais são vistas não meramente como um momento em que a gestão administrativa e pedagógica se utiliza para dar avisos da dinâmica escolar, de eventos e para advertir os atores educacionais envolvidos no processo educativo da escola. O momento de HTPC deve ser, prioritariamente, local de estudo e debate acerca de proposições que tratam de temáticas importantes que possam impactar positivamente na prática pedagógica, potencializando o ensino-aprendizagem realizado, os estudos de teorias pedagógicas, a troca de experiências e a avaliação do processo. Em vista disto, a Secretaria Municipal de Araraquara (SME) tem como proposta, ações formativas que ampliem a consciência pedagógica, política e social de seus atores, os quais atuam como multiplicadores nas unidades escolares nas quais estão inseridos.

Desenvolvimento

Considerando que a proposta de trabalho da Educação Integral é estruturada por variadas Oficinas que visam possibilitar o acesso ao Conhecimento, à Ciência e à Cultura, tendo como parte estruturante do trabalho, os saberes, as representações artísticas e as expressões de diferentes povos e culturas, conhecimentos e técnicas (instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais) associados à comunidades e grupos que os consideram como parte integrantes de seu patrimônio cultural, foi desenvolvido o projeto *“Brasileirando para todos os cantos”*.

O projeto visa proporcionar aos estudantes o acesso ao patrimônio cultural produzido em diferentes territórios do Brasil. A partir dessa concepção, a organização do

trabalho desenvolvida pela equipe da unidade “Programa Integração AABB Comunidade” pressupõe o princípio da Interdisciplinaridade, de modo a possibilitar a integração entre os saberes dos diferentes profissionais e áreas. Dessa forma, conforme defende Japiassu (1976), o objetivo da interdisciplinaridade é a unidade e a totalidade humana, em que a escola tem papel fundamental na formação do homem total, homem este que atuará como um agente de transformação do mundo.

Com vistas a propiciar o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes, o presente plano propõe ações a partir da perspectiva da interdisciplinaridade como estratégia didático-metodológica e de uma integração entre as diversas áreas e profissionais do “Programa Integração AABB Comunidade”, tais como: cultura, arte e cidadania. Nesse sentido, pretende-se atuar no sentido de uma educação crítica, visando à emancipação dos estudantes como sujeitos de transformação social.

A proposta de trabalho, elencada pela equipe multidisciplinar da unidade escolar, considera o contexto vivido pelos estudantes e a ampliação de acesso ao saber produzido historicamente. É importante que os estudantes percebam as relações intrínsecas envolvidas no processo de busca do conhecimento de sua história e da cultura social.

A diversidade étnica é um dos fatores distintivos do Brasil. Essa diversidade é fruto de diferentes formas de apropriação do espaço e de suas transformações sociais. É importante que escola se utilize de práticas afirmativas que reconheçam as diferentes identidades que constituem o povo brasileiro, tais como os povos indígenas e os povos africanos. Consequentemente, as práticas existentes na Educação Integral assumem uma perspectiva pedagógica integradora, a qual valoriza a história da humanidade e os aspectos culturais, artísticos e sociais que envolvem a formação da identidade e da humanidade do sujeito. Mediante essa proposição, o tema “*Ancestralidades: ecos do mundo em nossas vozes*” propõe o conhecimento e valorização dos valores ancestrais dos povos indígenas, das comunidades quilombolas, ribeirinhas e demais povos e comunidades tradicionais na formação de nossa identidade.

Entendendo que o conhecimento da história do nosso país, seus aspectos políticos, sociais, culturais, geográficos e ambientais têm relação direta com sua formação pessoal e com sua compreensão de mundo, por meio do projeto *“Brasileirando por todos os cantos”* fez-se o estudo das regiões brasileiras, destacando as suas manifestações e diversidades culturais, estabelecendo uma relação entre a ancestralidade e os aspectos característicos de cada região brasileira.

Conclusão

O “Programa Integração AABB Comunidade” pressupõe que as experiências envolvendo as diferentes linguagens – Artes Visuais, Teatro, Música, Dança, Literatura, Tecnologia da Informação, Meio Ambiente e Práticas Desportivas colaboram para que as crianças e os adolescentes construam perspectivas diferenciadas para a sua compreensão do mundo e os processos de participação social.

Acredita-se que a escola pode ser um espaço privilegiado para conhecer os saberes construídos historicamente e os aspectos determinantes que influenciaram e influenciam a produção Histórico-cultural de nosso Brasil.

Ademais, durante o processo de trabalho, nos momentos de HTPC realiza-se uma avaliação do processo educativo, de acordo com os preceitos de DRAIBE (2001), a fim de se organizar e reorganizar o trabalho e a gestão.

Por fim, espera-se que esta unidade de Educação Integral garanta ao estudante uma escola pública de qualidade, o acesso ao conhecimento produzido historicamente e que contribua em sua formação cultural, política, social e ética, em acordo com o que dispõe O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tendo como princípio importante a atividade mediadora da equipe multidisciplinar.

Referências

ARARAQUARA. **Lei Municipal Nº 7.863, de 25 de janeiro de 2013.** Dispõe sobre alteração do Artigo 3º da Lei nº 4938, de 13 de novembro de 1997, que institui o Sistema Municipal de Ensino de Araraquara.

BRASIL. Lei n. 8.069, **de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex*: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 20 jul. 2010.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Gestão da educação: um estudo dos cursos de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste Campus Guarapuava e Irati a partir da Resolução nº 1-CNE/CP, de 15 de maio de 2006

Vanderléia Gura – UNICENTRO
vandih_gura@hotmail.com

Marisa Schnekenberg – UNICENTRO
marisaunicentro@hotmail.com

Introdução

O trabalho apresentado trata-se da pesquisa que está sendo desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste e encontra-se em andamento desde o segundo semestre de 2018. Destacamos enquanto objetivo geral, caracterizar o processo de formação do gestor escolar no curso de Pedagogia para uma atuação democrática, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste *campus* Guarapuava e Irati/PR, tendo como base a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Em um primeiro momento buscamos contextualizar as diretrizes de formação dos professores para atuação na educação básica, sendo este o foco do Curso de Pedagogia e posteriormente analisar a formação inicial de professores para o exercício da gestão democrática evidenciando a natureza política do trabalho do gestor. Para que a pesquisa se efetue, será realizada a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia a partir da resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 e a transição para a CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 do que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, assim como também um estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura em Pedagogia dando ênfase na formação para gestão educacional/escolar.

Aspectos metodológicos

Será contemplada a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, tendo com método analítico da política educacional objeto desta pesquisa a abordagem do ciclo de políticas, formulada na década de 1990 pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) que vem sendo utilizado por pesquisadores de várias instituições universitárias, intervindo de modo positivo à ascensão das pesquisas em políticas educacionais.

A abordagem do ciclo de políticas não busca explicar a política, mas oferece um conjunto de interpretações dela. Nesse sentido, a análise da pesquisa será realizada por meio dos três primeiros contextos, sendo o contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. A escolha desses três contextos nos dá subsídios necessários para a reflexão da problemática exposta.

No contexto de influência serão contempladas a concepção de Estado e as políticas de formação que implementaram a gestão democrática na Matriz curricular do curso de Pedagogia *campus* de Guarapuava e Irati. No contexto da produção de texto, esta pesquisa contará com o estudo de documentos e marcos regulatórios referentes ao Curso de Pedagogia, Diretrizes Curriculares a partir do ano de 2006, conforme a Resolução nº 075/2006-COU, Resolução nº 2 de junho de 2015, assim como também a análise dos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de ambos os campi.

No contexto da prática, serão realizadas entrevistas ~~semi~~estruturadas, na qual serão registradas e analisadas as percepções dos professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas disciplinas nos *Campus*, sendo em Irati os professores das disciplinas de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, Políticas Educacionais, Pressupostos teórico-práticos da gestão educacional, Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão Educacional. Em Guarapuava: Fundamentos da Gestão Educacional, Gestão em Instituições escolares e não escolares, Estágio em Gestão de Instituições escolares e não escolares e Políticas Educacionais. Também participarão da entrevista da pesquisa os representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), totalizando 10 participantes.

Revisão de literatura

A experiência de um curso de licenciatura admite a construção de saberes e conhecimentos que significam a abertura da identidade do profissional em formação (Dourado, 2015). Neste sentido é importante destacar que os cursos de licenciatura devem dar devida atenção na construção de seus currículos para ofertar um direcionamento aos acadêmicos, seja ele para atuação na docência e na gestão educacional.

A gestão educacional concerne numa visão de iniciativas desenvolvidas pelos diferentes interesses políticos do Estado “*seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação*” (AZEVEDO, 2007 p. 63).

A abrangência das políticas educacionais com a gestão escolar estabelece a democratização da gestão nas escolas. O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, aborda o princípio democrático da gestão educacional quando afirma que:

[...] no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares (PNE, MEC, 2014, p.93).

Buscando a análise dos documentos formais, será possível averiguar se, na formação inicial, são apresentados pelos professores das universidades, os conhecimentos necessários para que o futuro gestor saiba trabalhar com o coletivo, disseminando o conhecimento e atribuindo à escola a democracia. “A formação inicial é o primeiro aspecto formal do desenvolvimento profissional do professor, assim, é importante manter o comprometimento de todos com esse processo” (TOZETTO, 2014, p.24).

A democracia em que nos referimos pode ser compreendida como processo político em que os agentes atuam na escola na forma de identificar, planejar, acompanhar e avaliar

sustentado no *“diálogo, na alteridade e no conhecimento as especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola”* (SOUZA, 2009, p. 125).

Ponderando a relevância das políticas educacionais e a democracia em nosso país, a pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar como se dá a formação do gestor escolar numa perspectiva democrática no curso de licenciatura em Pedagogia campus Guarapuava e Irati identificando como a prática dos profissionais da gestão escolar explicita a influência da formação inicial.

Considerações finais

A Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, concomitante uma diretriz orientadora da ação educativa. Diante do contexto exposto percebe-se que em meio as questões educacionais e argumentações políticas, o curso passa por diversas modificações orientado pelos documentos formais. No Brasil a implantação de políticas públicas de formação se dá através de documentos que se concretizam diariamente nas Universidades.

Referências

AZEVEDO, J.M.L. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **RBPAE**, v.27, n.3, p. 361-588, set./dez.2011.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.** Campinas, v.36, n. 131, p. 299 – 324. Abr.-jun.,2015

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educ. rev. [online]**, 2009, vol.25, n.3, pp.123-14.

TOZETTO. S.S; LAROCCA. P. **Desafios da Formação de Professores: saberes, políticas e trabalho docente**. 1. ed - Curitiba- PR: CRV, 2014.

Dispositivo de responsabilização escolar do Ceará e a exclusão dos estudantes com deficiência

Karlane Holanda Araújo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
karlane.araujo@ifce.edu.br

Eric Ferdinando Kanai Passone
Universidade Cidade de São Paulo
eric.passone@unicid.edu.br

Este trabalho discute o paradoxo à inclusão escolar presente na política de avaliação da educação básica do estado do Ceará, unidade federativa que se destaca entre os sistemas estaduais de ensino do país em termos de indicadores educacionais relacionados à proficiência de alunos das séries iniciais do ensino fundamental, mas que possui no interior de seu próprio sistema de avaliação externa um dispositivo normativo que deduz do cálculo e da mensuração de resultados das avaliações o desempenho dos alunos com algum tipo de deficiência, vindo a criar um estado paradoxal de “exclusão interna” ao sistema educacional.

A partir da discussão acerca das políticas de avaliação como mecanismo de gestão educacional (OLIVEIRA et al, 2007; PASSONE, 2014; 2015), no contexto nacional, e da observação de estudos que apontam à tendência excludente dos dispositivos de gestão, como a avaliação em larga escala em relação aos alunos com deficiência (VOLTOLINI, 2019; SOUZA, 2019), aborda-se o discurso previsto na Portaria nº 998 de 2013, da secretaria de educação estadual do Ceará, cuja norma promove a exclusão de alunos da educação especial do cálculo dos resultados provenientes das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) (ARAUJO et al, 2018). A experiência do Ceará pode ser considerada um exemplo dessa realidade, um dos entes federados pioneiros na implantação da *accountability* educacional que, desde o início dos anos 1990, vem consolidando a cultura de avaliação e gestão por resultados a fim de obter um controle maior sobre a qualidade das políticas educacionais locais.

Nos estudos de políticas públicas, no que se refere aos regimes democráticos consolidados, o termo “accountability” implica a tendência dos mandatários de “prestar contas” de suas atividades à sociedade (O’DONNEL, 1998). Concorde-se que a relação entre ética e *accountability* nem sempre é óbvia, embora ela retrate um movimento de transição às sociedades democráticas ou novas poliarquias. Porém, no caso brasileiro, quando se trata de políticas públicas de educação, tal noção ganhou certos contornos empresariais ao ser reinscrito como dispositivo de “responsabilização” escolar e educacional (PASSONE, 2014).

Como esclarece Agamben, a noção de dispositivo revela os meios pelos quais o saber e o poder inscrevem-se nas subjetividades, de tal forma que “todo dispositivo implica um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência”. Em suma, uma máquina administrativa, na medida em que o “dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo” (AGAMBEN, 2009, p. 46).

Tomou-se tal compreensão de dispositivo para pensar os efeitos, materiais e simbólicos, da regulamentação engendrada por meio da política de responsabilização escolar representada pelo Prêmio Escola Nota Dez atrelado a política de avaliação educacional do estado cearense. Diante do exposto, parte-se para o escopo central deste escrito: o paradoxo da inclusão escolar declarada em termos do discurso político e o tema da (in)visibilidade dos estudantes com deficiência na política de avaliação de resultados educacionais decorrente da não contabilização dos resultados dos mesmos, como prerrogativa de que as escolas teriam condições mais justas de concorrerem à premiação escolar, excluindo-os (ARAÚJO et al, 2018).

Esse cenário se apresenta paradoxal e, portanto, impulsiona a reflexão acerca dos possíveis efeitos e impactos das avaliações de larga escala atreladas às políticas de responsabilização e/ou incentivos em relação às finalidades formativas e inclusivas das políticas públicas de educação. Como pondera Passone (2015, p. 404),

A finalidade da escolarização reduzida ao imaginário homogeneizante das metas e resultados considerados ‘adequados’ não seria, no mínimo, contraditória em relação ao discurso de inclusão educacional, que possui como fundamento o respeito às diferenças individuais, aos diferentes tempos e ritmos dos alunos e às diferentes formas de apreensão e elaboração dos conhecimentos?

Reitera-se, portanto, a relevância de se problematizar a tendência da avaliação em larga escala em reforçar as desigualdades e promover ações contrárias à inclusão escolar e às políticas de educação inclusiva e especial (SOUZA, 2018).

Há mais de uma década o estado do Ceará vem apostando na política de “responsabilização escolar”, fazendo uso do Spaece¹ para emitir rankings, classificações e prêmios. Uma das principais evidências dessa política foi a implementação do Prêmio Escola Nota Dez, disciplinado pela Lei Estadual nº 15.923/2015, regulamentado pelo Decreto nº 32.079/2016 e pela Portaria nº 998/2013GAB.

A Portaria 998 estabelece quais estudantes não serão contabilizados no “cálculo da proficiência”, na medida em que se enquadram nas seguintes situações: a) alunos com deficiência; b) alunos cumprindo medida privativa de liberdade ou em situação de acolhimento institucional; entre outros casos específicos (CEARÁ, 2013).

A reflexão acerca dos princípios éticos que sustentam o ideário de inclusão educacional proposta por Voltolini (2019, p. 2) revela que a “própria necessidade da criação de políticas de inclusão atesta a falta de uma cultura de inclusão”, na medida em que a simples matrícula de todos os alunos não seria suficiente para garantir que esse aluno esteja incluído. A proposição de leis específicas à educação inclusiva é necessária, mas insuficiente para criar uma cultura inclusiva capaz de gerar um engajamento coletivo em direção a um novo tipo de laço social voltado a concretização do direito à educação de qualidade para todos. Como atesta o autor a educação inclusiva corre o risco

¹ O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (Seduc), vem implementando, desde 1992, o Spaece. Na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, o Spaece caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos aprendizes do ensino fundamental e do ensino médio em Língua Portuguesa e em Matemática (CEARÁ, 2013).

de se reduzir a uma rotina institucional, composta de procedimentos mais ou menos estandardizados, cuja única finalidade é a de servir à gestão e a de dar uma resposta cínica às demandas sociais inclusivas, sem levar, verdadeiramente a construção de uma cultura inclusiva. Se falamos de cultura inclusiva, falamos de uma dinâmica que tem a ver com o laço social (VOLTOLINI, 2019, p 3).

A utilização dos vocábulos “ética”, “inclusão” e “cidadania” se tornou corriqueira nos discursos que abordam a temática da educação e dos direitos humanos, porém, cada vez mais observamos o esvaziamento do sentido e da consolidação prática desses termos (PLAISANCE, 2010). O fenômeno da perda de significação dessas palavras é explicitado quando se constata fatos que negam ou infringem os direitos das pessoas com deficiência a participarem de situações inerentes aos seus contextos históricos, políticos e socioculturais.

Como conclusão, pode-se inferir que tal dispositivo reforça a produção da “exclusão interna” à escola, enquanto espécie de um “neo-higienismo” e, por conseguinte, engendra a (in)visibilidade de alunos com deficiência no processo de avaliação do sistema de ensino do estado do Ceará. Em suma, tal dispositivo contábil de gestão revela um perigoso mecanismo de desfiliação e degradação simbólica do laço social que se pretende construir como cultura inclusiva e educação de qualidade para todos.

Referências

ARAÚJO, K. H.; LEITE, R. H. ; PASSONE, Eric Ferdinando Kanai ; VIANA, Tânia Vicente . A (in)visibilidade dos alunos com deficiência na política de avaliação de resultados educacionais no estado do ceará. In: **CINTEDI - Congresso Internacional de Educação Inclusiva**, 2018, Campina Grande. Anais III Cintedi. Campina Grande: Editora Realize, 2018. v. 1.

O 'DONNELL, Guillermo. Accountability horizontal e novas poliarquias. **Lua Nova**, São Paulo, n. 44, p. 27-5.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 3, set./dez. 2015, 400-420.4, 1998.

_____. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, jun., 2014.

PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-44, 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 863-878, out. 2018.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84847, 2019.

A gestão de vagas em escolas de tempo integral no município de Indaiatuba/SP

Lucelaine Borges Zampolin – UFJF
lucelaineb@yahoo.com.br , lucelaine.zampolin@yahoo.com.br

A busca por vagas nas escolas de tempo integral

A presente pesquisa trata da crescente demanda por vagas em escolas municipais de Educação Básica que atendem alunos de tempo integral, analisando a legislação que conceitua a escola de tempo integral e comparando seus propósitos e objetivos com a demanda social observada. Profissionais que atuaram diretamente na concepção e funcionamento da primeira escola a operar em tempo integral no município de Indaiatuba contribuíram para a pesquisa, além de profissionais que atuam nessas unidades ainda hoje.

Nas escolas em tempo integral do município de Indaiatuba, os alunos permanecem por nove horas diárias. O município conta com seis dessas unidades, dentre as vinte e nove unidades municipais de Ensino Fundamental em funcionamento, localizadas em bairros bastante populosos, periféricos e com maior concentração de famílias de baixa renda

As escolas em tempo integral têm como objetivo o desenvolvimento integral do educando oferecendo, além do currículo comum a toda a rede municipal e baseado nos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, atividades extracurriculares que transitam entre as diferentes áreas do conhecimento.

É direito do menor, garantido por lei, o acesso à educação pública, porém a nova posição da mulher na sociedade trouxe a necessidade de oferta de espaços educativos que garantam a segurança desses menores filhos de trabalhadores. Para atender a essa demanda, surgiram espaços de iniciativa privada, de ação social, e alguns mantidos pelo poder público, como as escolas em tempo integral.

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, em seu artigo 34, parágrafo segundo, define que “o Ensino Fundamental será

ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. O Plano Municipal de Educação - PME de Indaiatuba¹ (2015), em sua terceira meta para o Ensino Fundamental, propõe oferecer Ensino Fundamental de tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas, de forma a atender, no mínimo, à 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.

É muito importante observar que aumentar o tempo não deve ser o objetivo principal das políticas públicas em educação. A utilização dessa jornada para melhorar a qualidade do ensino oferecido e ampliar a formação dos docentes deve ser o pilar das discussões sobre o assunto.

Os ideais de Educação Integral não são novos no Brasil, pois já no Manifesto dos Pioneiros de 1932, coloca-se em discussão a organização de um sistema escolar “único, laico, público e obrigatório para todos, onde cada um tivesse a oportunidade de se desenvolver integralmente” (BRANCO, 2012, p. 112).

No contexto de um Estado Neoliberal, quais são os reais objetivos de uma escola em tempo integral? A formação para a integralidade ou o compromisso com a formação de força de trabalho?

O Estado do Rio de Janeiro contou, a partir de 1985, com a construção dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs², espaços para a convivência e as múltiplas atividades sociais por um período igual ao da jornada de trabalho dos pais.

Durante o governo de Geraldo Alckimin (2003-2006) no estado de São Paulo, foi instituído o projeto Escola de Tempo Integral. O objetivo desse projeto era de prolongar a permanência dos alunos de 5 para 9 horas, buscando oferecer maiores possibilidades de aprendizagem com diversas oficinas. A primeira escola em tempo integral do município de Indaiatuba foi implantada no mesmo período do projeto estadual, porém não se observou

¹ Disponível em:

http://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z_outros/files/planomunicipalensino/plano_for matado_com_a_lei_aprovada_correto.pdf. Acesso em: 02 fev. 2018.

² Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram um projeto do antropólogo Darcy Ribeiro, implantado inicialmente no estado do Rio de Janeiro, nos períodos entre 1983 e 1987, e ainda entre 1991 e 1994.

a demanda por vagas como um problema no início de sua implantação. Isso porque os municípios não conheciam, ao certo, a proposta desse tipo de ensino, chegando a recusar a matrícula de seus filhos nessa modalidade.

O déficit de vagas em escolas de tempo integral surge a partir do momento em que a comunidade percebe nessa modalidade de ensino, um espaço seguro para os filhos de pais trabalhadores.

Os pedidos de vagas realizados por instituições de proteção ao menor e busca por recursos políticos são realidades atuais, mostrando-se agravantes ao desencadear o aumento no número de alunos em sala de aula, por exemplo.

Os documentos exigidos para a efetivação da matrícula dos alunos são aqueles previstos na legislação vigente, porém observa-se situações de fraude na busca por vagas. Muitas famílias afirmam residir em casa cedida, sem contrato de locação.

A oferta de atividades no contra turno escolar por outras secretarias poderá ser uma importante ação para diminuir o desequilíbrio existente entre a oferta e demanda dos filhos dos trabalhadores. Essa estratégia poderá, ainda, fazer com que a responsabilidade por atender a essa demanda social deixe de ser apenas da educação, uma vez que é um dever do Estado como um todo, e não um objetivo educacional.

Diante disso, faz-se necessário a reconstrução social do conceito de escola de tempo integral, atribuindo-lhe papel formador e educativo. A construção de novas unidades de educação em tempo integral poderá amenizar o desequilíbrio existente, mas será necessário muito cuidado para não construir grandes “depósitos de alunos”.

Uma nova pesquisa acerca dos profissionais que atuam nessas instituições configura-se um possível desdobramento desse estudo, buscando observar se há domínio desse conceito da modalidade por parte deles.

Referências

BATISTA, C. B./ ANDRADE, V. S. F. Educação Integrada e Espaços de Aprendizagens: Diálogos entre Escola e Projeto Social. In: Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 3 (1), 2010, 2-11

BRANCO, Verônica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Editora UFPR.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009.

Cenpec (2003). Múltiplos lugares para aprender. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – **Cenpec SP**: Cenpec/Fundação Itaú Social/Unicef.

Ensino em tempo integral: por um Brasil com mais Educação de verdade. **Associação Nova Escola**, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2848/ensino-em-tempo-integral-por-um-brasil-com-mais-educacao-de-verdade>. Acesso em: 05 fev. 2018.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

INDAIATUBA. **Regimento Interno das Unidades Escolares do Município de Indaiatuba**. Disponível em: http://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z_outros/files/supervisao/2017/regimento-escolar-final.pdf. Acesso em: 02 fev. 2018.

INDAIATUBA. **Plano Municipal de Educação de Indaiatuba**. Disponível em: http://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z_outros/files/planomunicipalensino/plano_formatado_com_a_lei_aprovada_correto.pdf. Acesso em: 02 fev. 2018.

MACIEL, A. C.; GANZELI, P.; COSTA, S. A. da. **Sentidos da educação integral**: conceitos, programas e implicações na realidade educacional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

Novos Alunos. **14 Vantagens do Período Integral nas Escolas**. Disponível em:

<http://novosalunos.com.br/x-vantagens-do-periodo-integral-na-escola/>. Acesso em: 05 fev. 2018.

PAULA, A. P. P. de. Administração Pública Brasileira: entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **Revista de Administração de Empresas**: Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005. pp. 36-49.

RIBEIRO, D., (1995). Balanço crítico de uma experiência educacional. In: RIBEIRO, Darcy. **Carta 15: O novo livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, p. 17-24.

VENCO, S. B.; ASSIS, A. E. S. Q. A ponte, o golpe, a travessia e o resultado: neo “deficientes cívicos”. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações. 2017.

Grêmio estudantil e as relações de poder na gestão escolar

Rafael Martins
FE/UNICAMP Pesquisador IC/CNPq
r186103@dac.unicamp.br

Introdução

No conjunto de valores organizacionais da escola se situa parte da cultura social, no contexto didático da sala de aula e no contexto da relação com a conformação do trabalho de participação da gestão escolar. Assim, a escola como unidade social de estrutura própria onde sujeitos interagem formando códigos (CANDIDO, 1974, p.107), vale considerar a ordenação de condicionantes nos segmentos escolares que enformam o Projeto Político Pedagógico. De esferas governamentais às instâncias situadas no espaço da unidade escolar, a administração se materializa entre consensos e contradições em relações de grupos de pessoas com distintas visões de mundo, promovendo um espaço social privilegiado de “vida cultural” (GRAMSCI, 2001, p.32). A participação torna-se ferramenta promotora da cultura do sujeito histórico que se compreende numa visão planejada de futuro (idem, p.43).

Instituições públicas e modo geral têm forma de gestão baseada na cultura rigidamente fixada pela hierarquização de cargos que estabelecem relações de mando e subordinação (BRYAN, 2007). A escola que reproduz esses conhecimentos organizacionais também promove formas participativas de desenvolvimento da consciência de cidadania e do sentido solidário de aprendizagem (VASCONCELLOS, 2002. p.173) mediante a participação na perspectiva inteligente de luta pelo bem comum por valores de cidadania. Duas condições são realçadas na busca por esse “bem comum” e aglutinadas quando a ação dos segmentos no trabalho conjunto gera a lógica de implicação, suprimindo a lógica de submissão: a conciliação de interesses públicos no serviço educativo com interesses privados de sujeitos da comunidade local como estudantes, familiares e agentes locais (BARROSO, 2000. p. 15).

Na ordenação da cultura organizativa analisa-se qual posição ocupam estudantes no modo operacional de gestão que a participação discente esteja além da dinâmica de conteúdos curriculares, mesmo quando as práticas da docência difusora de uma educação criativa, edificante e compreensiva em relação à direitos alheios (D'ANTOLA, 1989, p.49) dimensionam o sentido educacional para a disciplina democrática. Essa prática participativa relacionada a um PPP, gera condições democratizantes na referência social e no alinhamento de condições locais perante exigências legais que “enformam” o sistema de ensino (BARROSO, 2000) tal como exigências formais na Lei de Diretrizes e Bases.

O presente trabalho corresponde à pesquisa iniciação científica em andamento, submetida ao PIBIC 2019/2020 Pró-Reitoria de Pesquisa PRP/UNICAMP, financiada pelo CNPq, na Faculdade de Educação Unicamp, graduação Licenciatura em Pedagogia, sob orientação do Prof. Dr. Pedro Ganzeli.

O objetivo da pesquisa está na análise de influência do Grêmio Estudantil no processo de elaboração, execução e avaliação do PPP de Unidade Escolar e destacar como se apresenta ao segmento estudantil a correspondência entre instâncias colegiadas tais como Planejamento Escolar anual e o Conselho de Escola de acordo às legislações educacionais da Gestão Democrática.

A orientação metodológica da pesquisa se dá na análise qualitativa, considerando três procedimentos: a) levantamento bibliográfico; b) levantamento e análise documental, como o Projeto Político Pedagógico e outros documentos produzidos no âmbito da Unidade Escolar (QUEIROZ, 2008, p.30-31); c) observação do processo de planejamento escolar; d) entrevistas relacionadas à gestão escolar e observações na finalidade de “relacionar nuances de sentido entre os elos lógicos das unidades” em fatos permeados nas observações (LAVILLE; DIONNE, 1999. p. 227).

O objeto da pesquisa está na forma que o segmento de estudantes participa da organização escolar com o GE e sua importância na Gestão Democrática da Escola, situando a influência no desenvolvimento e na promoção da consciência cidadã no exercício da democracia e da participação social como processo complexo e contínuo, seja

em âmbito global na sociedade, seja também no contexto local de convívio, aprendizagem e da expressão de interesses da população (VEIGA, 2003, p. 279). Portanto, para apreender a correspondência da escola como instituição social e a cultura de participação da sociedade, se propõe a leitura de como estudantes constituem a sociedade, assim como esses participam da vida escolar.

O foco da comunicação será relacionar a questão de pesquisa com o cenário atual do desenvolvimento de uma gestão democrática da escola pública. Breves destaques da bibliografia da pesquisa serão enunciados e assim resultados parciais podem ganhar visibilidade científica em relação à buscar evidências de sistemas educacionais participativos e valorizar a pesquisa em termos de contribuição para a sociedade (LAVILLE; DIONNE, 1999. p. 238) a questão da qualidade educacional e o desenvolvimento do compromisso social da administração educacional com fatores materializados na participação popular nas decisões escolares. A partir de então, a pesquisa se encontra próximo a fase intermediária em que serão analisados documentos escolares, portanto entre agosto e setembro o trabalho está focado na base teórica e no levantamento bibliográfico.

Através do sítio virtual “SciELO” o levantamento bibliográfico vem sendo feito com prioridade na palavra chave “grêmios estudantis” pois as bases teóricas em “Gestão Democrática da Escola” e “PPP” estão referenciadas em títulos trabalhados no currículo do curso de Pedagogia FE-Unicamp e por literaturas adicionais de estudiosos sugeridos pelo então professor orientador desta pesquisa. A busca feita em artigos na plataforma SciELO aponta que há apenas uma única obra direta ao GE, aborda o eixo educativo na dinâmica interna sem corresponder com a democraticidade. Nas palavras-chave “PPP” e “Gestão Democrática da Escola” 1 artigo foi encontrado recente de 2012 e por trazer a docência como foco somente apresenta contribuições paralelas.

Na perspectiva de avançar em conquistas no direito público à educação, a Gestão Democrática da Escola e do controle educacional em conjunto com segmentos escolares pode ressignificar o compromisso social pela participação popular na dinâmica escolar. Nisso a efetivação do PPP no cotidiano da instituição (VASCONCELLOS, 2017. p.71) visa

desencadear a reflexão de um projeto educacional no país com novos impulsos, identificações e especificidades regionais expressas na materialização e disciplinamento do regime de colaboração entre os entes federados (GANZELI, 2015. p 16) impostas pela exigência legal de um Plano Nacional de Educação articulador de um Sistema Nacional de Educação.

Referências

- BARROSO, João. O Reforço da Autonomia das Escolas e a Flexibilização da Gestão Escolar em Portugal. In FERREIRA, Naura Syrla Carapeto (Org). **Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios**. 2ª ed, São Paulo. Editora Cortez, 2000.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento. In BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. RJ.: Vozes, 2010, p.17-36.
- BRYAN, Newton Antônio P. Planejamento Educacional e Avaliação na Escola. Planejamento Participativo e Gestão Democrática: da teoria à ação. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete; JÚNIOR, Wenceslao Machado de Oliveira (org). **Estudo Pensamento e Criação**. FE/UNICAMP, 2007. Vol. III. p.49
- CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade: Leituras de Sociologia da Educação**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 107-128.
- D'ANTOLA, Arlette. Disciplina Democrática na Escola. In: D'ANTOLA (Org). **Disciplina na Escola: Autoridade versus Autoritarismo**. Editora Pedagógica Universitária EPU LTDA, São Paulo. 1989. P. 49-60.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol. 2, RJ: Civilização Brasileira, 2ª ed. 2001.
- GANZELI, Pedro (Org). **Políticas Educacionais na Região Metropolitana de Campinas: Regime de Colaboração**. 1. ed., Curitiba, PR: CRV, 2015.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed UFMG, 1999.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. **Textos CERU**, S.P.: Humanitas, série 2, no. 10, p. 15-34, 2008.

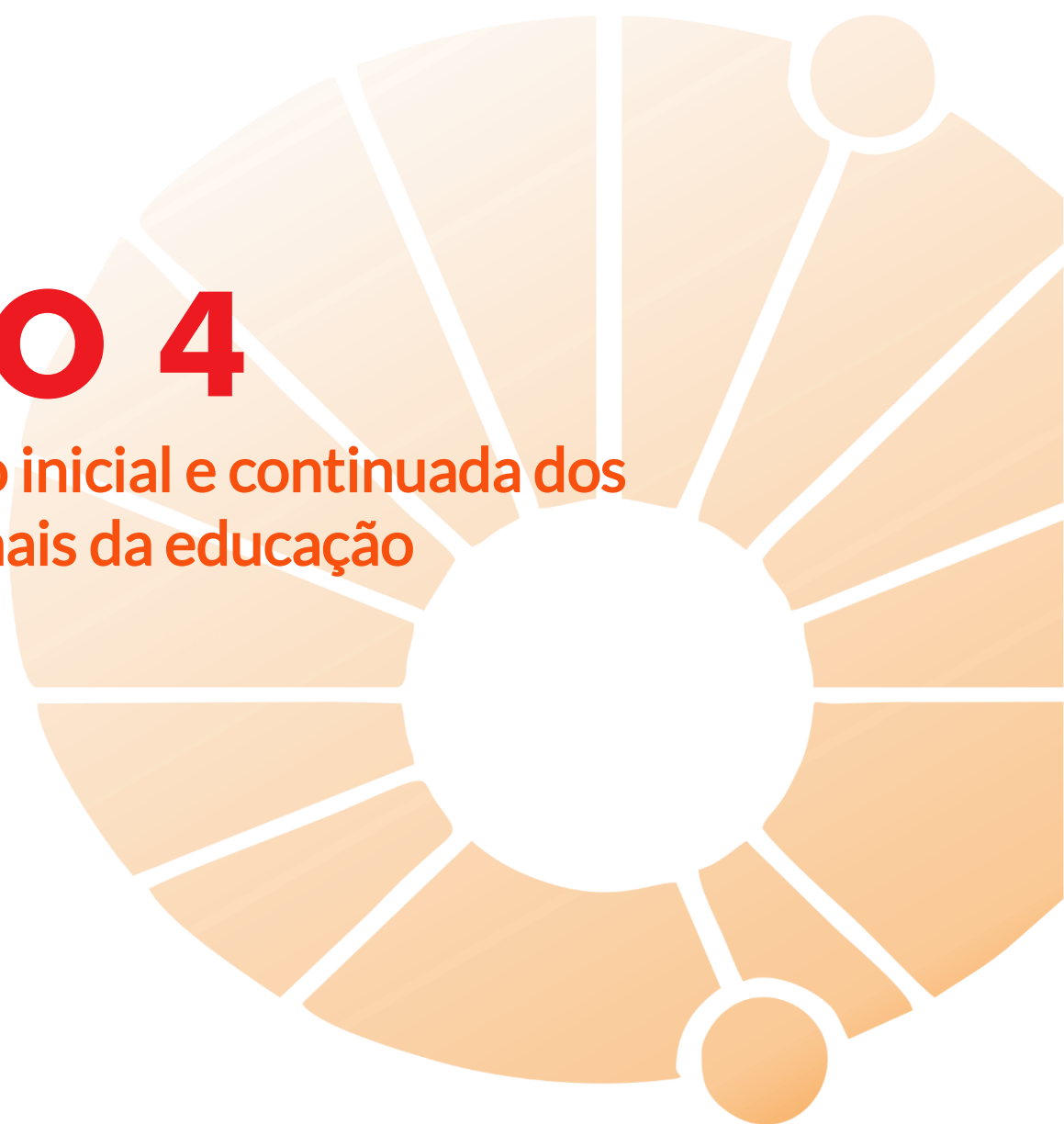
VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 4. ed., São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. PNE: Políticas Públicas de Financiamento que Assegurem a Carreira Docente e o Direito à Educação. **Revista APASE – Educação e Desigualdades no Brasil: Um Balanço Crítico em Meio à Caminhada**, Ano XVI, n.18, São Paulo, SP. 2017 p.62-73.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

EIXO 4

Formação inicial e continuada dos
profissionais da educação



Os processos formativos utilitaristas e as possibilidades de resistência

Adriana Pereira da Silva - PUC/SP
adriana7pereira.silva@gmail.com

Izaura Naomi Yoshioka Martins - PUC/SP
inym@terra.com.br

O presente texto objetiva apresentar uma pesquisa documental que analisa três propostas de formação de professores (as), elucidando suas intencionalidades formativas e o papel do Estado.

Para estabelecer a reflexão o artigo aborda sobre a conjuntura atual, retrata como essa composição se concretiza na educação, além disso, apresenta análises estabelecidas sobre as práticas formativas.

Desenvolvimento

Com o entendimento que o contexto atual é marcado por reorganizações do mundo político, econômico, social e cultural que buscam minimizar o papel do Estado e fortalecer o mercado, numa lógica competitiva, organizada em contexto globalizado, tem-se análise de que existe uma nova proposição que fortalece o capital rentista.

Na educação essa reorganização é reconhecida por Freitas (2018) como reforma empresarial, em que a lógica do mercado passa a ser a linha orientadora das políticas educacionais.

O acentuar dessa configuração demanda algumas reformas estruturantes, como reorganização da gestão educacional em perfil empresarial, constituição de propostas curriculares, estruturadas na lógica das competências e da empregabilidade, efetivação de um paradigma de formação de professores(as).

No Brasil, para concretizar essa proposta, existem orientações de formação inicial e continuada de professores(as) pautadas em competências associadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com entendimento que esse é um paradigma hegemônico de formação de professores(as), mas não é único, a pesquisa estruturada em análise documental objetiva estudar três experiências. A investigação documental tem um procedimento interpretativo, observando as intencionalidades das formações e o papel do Estado.

Os documentos em estudo são: “Orientação preliminar de formação de professores/as” (BRASIL, 2018); “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC” (BRASIL, 2018) e “Orientação de formação de professores(as) da rede municipal de São Bernardo do Campo.

Os documentos: “Orientação preliminar de formação de professores/as” (BRASIL, 2018); “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC” (BRASIL, 2018a) são documentos nacionais que estão públicos e propositam um perfil de formação de professores(as) atentos a BNCC, no tocante ao estabelecimento de competências a serem desenvolvidas na formação.

Para atingir esse objetivo o documento: “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (versão preliminar)” traz uma orientação de normatização da formação inicial de professores(as) estruturada em 12 (doze) competências profissionais, organizadas em 3(três) dimensões, organizadas a partir da “... *luz das demandas contemporâneas e da BNCC...*” (BRASIL, 2018a).

Esse documento foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 13(treze) de dezembro de 2018, com propósito de orientar a formação inicial de professores(as) em território nacional.

A orientação mencionada tem uma introdução que observa o contexto de mudança, estruturada na análise da sociedade de conhecimento, evidenciando o quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi constituída para responder a esse fim, apresenta um histórico resumido de formação de professores(as) e traz como justificativa à proposta uma pesquisa sobre a importância de referenciais universais para formação de professores(as) com análise de dados e estudos nacionais, internacionais. Além disso, retrata uma visão sistêmica de formação de professores(as), tendo a avaliação como linha de

acompanhamento e controle desde a formação inicial até final de carreira dos(as) professor(as); elucida uma matriz de competência profissional para formação de professores(as).

O documento “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Percurso de Formação 4 - Formação Continuada para os Novos Currículos” traz orientações para implantação da Base Nacional Comum Curricular. Esse documento foi organizado numa ação colegiada entre Estado e Conselhos de Educação que prevê percurso de implementação, sendo esses: Estruturação da Governança da Implementação; Estudos de Referências Curriculares; (RE) Elaboração Curricular; Formação Continuada para os Novos Currículos; Revisão dos Projetos Pedagógicos; Materiais Didáticos; Avaliação de Acompanhamento da Aprendizagem.

O documento citado acima foi lido na íntegra, porém, a análise para esse artigo se detém no item “4- Formação Continuada para os Novos Currículos”. Nesse item existe toda a linha condutora da formação nos aspectos: governança; planejamento; tratamento do conteúdo e metodologia, definidos como primícias. O conteúdo da formação se detém na BNCC.

A ação evidencia um papel do Estado como regulador de ações para controle e não efetivamente o gestor do processo, visto que essa função passa a ser de um colegiado atento à lógica empresarial da educação.

Com base na leitura dos dois documentos foi possível observar que ambos preveem uma ação formativa organizada numa racionalidade fragmentada, na lógica da aplicabilidade atenta às competências, não respeitando os saberes plurais de validação social dos(as) professores(as) (TARDIF, 2008), evidenciando uma intencionalidade economicista ao processo formativo.

Além disso, ambos documentos depositam uma responsabilidade ampla do êxito do processo de ensino e aprendizagem, com atenção ao(à) professor(a), distanciando o Estado do compromisso amplo do processo educativo.

Diante da análise crítica de que essa realidade pode ser mudada, tem-se apresentação de uma apresentação de uma proposta formativa de professores(as), em um município de São Paulo que, mesmo estando nessa configuração nacional universalizadora, evidencia que esse processo não é inexorável.

A proposta de formação da rede mencionada se destina aos(as) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), está organizada na modalidade presencial e a distância, com o objetivo de fortalecer a diretriz curricular já existente para essa modalidade nessa rede de ensino.

Com esse objetivo geral da formação tem-se os objetivos específicos que passam por levantar a concepção dos(as) professores(as) sobre a modalidade, abordar uma análise dos sujeitos da EJA e fortalecer o currículo organizado na abordagem da formação integral que articula, ciência, cultura, trabalho, estruturado em eixos temáticos.

Para chegar a esses objetivos específicos, os conteúdos da formação são elencados, a partir das necessidades dos(as) educadores(as) em lidarem com a proposta curricular, além de responder a demanda da Secretaria em tratar os conteúdos dos eixos do conhecimento da Diretriz Curricular. Nesse formato há uma interlocução com o exercício da práxis, em que os (as) orientadores(as) pedagógicos da rede são os problematizadores(as) da ação educativa.

O tratamento dos conteúdos está sendo abordado sobre o conceito de direito de aprendizagem, reconhecidos como necessidades de formação comum que concretiza o direito universal e subjetivo do direito à educação, superando a visão de medição de aprendizagem da educação, sustentada nos currículos de competências e a intencionalidade do processo se responsabiliza com a participação.

Conclusão

Diante disso, é possível concluir que os documentos de orientação nacional elucidam um papel ao Estado de propositor das intencionalidades formativas economicistas, tendo uma atuação de regulador da formação para esse fim.

Já a análise sobre o documento “orientações a formação de professores (as)” foi possível perceber que a resistência é possível em condição contra hegemônica com propósitos claros e bem definidos e essa só se concretiza com um processo de formação crítico, em que as práticas docente é reconhecida no exercício de ação, reflexão e ação, comprometida com a humanização

Referências

BRASIL, **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: Orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília: 2018. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpKEz2kL_5ac39d467cecc.pdf. Acesso em: 28 mai. 2019.

BRASIL, **Formação de professores será norteadada pelas regras da BNCC**, Brasília: 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>. Acesso em: 28 mai. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

A evasão em cursos de formação de professores em pós-graduação lato sensu do IFSP

Ana Paula Faustino-Ferber - UNICID/SP – IFSP
anapfaustino@gmail.com

Caio Cabral da Silva - UNIFESP- IFSP
cabral_caio@hotmail.com

Introdução

Este trabalho tem como objetivo identificar a taxa de evasão nos cursos de pós-graduação *lato sensu* para formação de professores no *campus* São Paulo do Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnológica de São Paulo (IFSP).

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, também conhecidos como cursos de especialização, estão definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art. 44, como cursos da educação superior para candidatos diplomados em cursos de graduação (BRASIL, 1996). Estes cursos possuem no mínimo 360 horas e devem seguir as normas e diretrizes da Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018.

O IFSP é oriundo da Escola de Aprendizes e Artífices, inaugurada em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, o objetivo da instituição era formar mão de obra qualificada para o crescente desenvolvimento industrial no país. Em 1994 a escola foi transformada em Centro de Educação, Ciência e Tecnologia (Cefet) para oferecimento de cursos de educação superior e somente a partir de 2006 iniciaram os cursos de especialização. Os Institutos Federais foram criados em 2008, reforçando o seu caráter de formação propedêutica e profissionalizante, voltada para trabalhadores (BRASIL, 2009).

O primeiro curso de especialização a ser oferecido pelo IFSP foi o de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. Este curso iniciou com 80 alunos e titulou cerca de 30 alunos, uma evasão de mais de 60% sinaliza a urgência de compreender o fenômeno (BRASIL, 2009).

Quadro 1 - Cursos de formação de professores ofertados pelo *campus* São Paulo entre 2006 e 2019

ANO DE CRIAÇÃO	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFSP	VAGAS - 1ª TURMA
2006	Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	80
2007	Formação de Professores com Ênfase no Magistério do Ensino Superior	40
2012	Formação Continuada de Professores – Ênfase na Educação Básica	40

Fonte: Os autores com base nos dados fornecidos pelo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2009-2013 e com informações cedidas pela Coordenadoria de Pós-Graduação do IFSP (2017).

Pesquisas que tratam da evasão em cursos *lato sensu* presenciais

Faustino-Ferber (2017) indica que a maioria dos alunos que evadiram dos cursos de especialização do IFSP, *campus* São Paulo, desistiu após o quarto semestre de curso, muitos com dificuldade em entregar o trabalho de conclusão. Para uma parcela considerável de alunos, fatores pessoais como dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos, contribuíram para a não conclusão. Muitos demonstraram interesse em retomar os estudos na instituição para finalizar o curso.

Canziani (2015) ao investigar as causas da evasão nos cursos de pós-graduação *lato sensu* da Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul, no período de 2010 a 2014, destaca como um dado relevante nesta instituição “a ausência de entrega do trabalho de conclusão de curso, por grande parte dos alunos evadidos”. (CANZIANI, 2015, p. 11)

Silva (2018) indica que o Estado brasileiro não garante a efetivação do direito à educação, os índices de analfabetismo funcional no país tem crescido e pode ser um dos fatores que influenciam na dificuldade em entregar o trabalho de conclusão de curso apontada por Canziani (2015) e Faustino-Ferber (2017).

A evasão é um fenômeno complexo, é necessário envolvimento de toda a comunidade acadêmica para compreender a realidade local e traçar estratégias de gestão que auxiliem na melhora dos índices daquela comunidade.

Objetivo

O objetivo deste estudo é a taxa de evasão nos cursos de especialização de formação de professores do *Campus* São Paulo do IFSP, para servir como subsídio à gestão dos cursos na instituição.

Metodologia

Trata-se de pesquisa de natureza exploratória e quantitativa, segundo Gil (2005, p. 41), “as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Foram analisados dados acerca do número de ingressantes, egressos (concluintes) e desistentes (cancelados ou evadidos) entre 2006 e 2016 de todos os cursos de formação de professores, buscou-se evidenciar quantos alunos abandonaram e quantos concluíram em cada turma.

Esta análise segue o Manual para cálculo dos indicadores de gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no qual para o cálculo da taxa de evasão, $TE = (\text{Matrículas finalizadas evadidas} \div \text{matrículas atendidas}) \times 100$, o Ministério da Educação (MEC) considera como abandono toda a evasão, desligamento e transferência externa nos meses de referência do intervalo em análise (MEC, 2016, p. 24).

Resultados e discussão

Considerando as fórmulas adotadas pelo MEC (2016), e analisando as planilhas da Coordenadoria de Pós-Graduação do *campus* São Paulo, de 2006 a 2016, obtivemos os seguintes valores:

Quadro 2 – Quantitativo de matrículas, alunos concluídos e evasão

Especialização em Formação Continuada de Professores - ênfase na Educação Básica				
Turma	Matriculados	Concluídos	Evadidos	Taxa de Evasão (TE)
2012	40	16	24	60%
2013	40	9	31	77,5%
Especialização em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior				
Turma	Matriculados	Concluídos	Evadidos	TE
2008	40	9	31	77,5%
2009	40	14	26	65%
2010	40	16	24	60%
2011 - 1º sem	40	10	30	75%
2011 - 2ºsem	50	17	33	66%
2012	50	16	34	68%
2013	40	18	22	55%
2014	40	24	16	40%
2015	20	12	8	40%
2016	20	14	6	30%
Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA				
Turma	Matriculados	Concluídos	Evadidos	TE
2006	80	26	54	67,5%
2007	124	39	85	68,56%
2010	40	7	33	82,5%
2011	40	14	26	65%
2012	50	13	37	74%
2013	50	17	33	66%
2014	50	15	35	70%
2015 - 1º sem	20	2	18	90%
2015 - 2ºsem	20	11	9	45%
2016 - 1º sem	20	3	17	85%

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenadoria de Pós-Graduação do IFSP (2017)

A taxa de evasão para os cursos *lato sensu* de formação de professores no *Campus* São Paulo do IFSP entre 2006 e 2016 oscilou entre 30 e 90%, com uma média de

aproximadamente 65%. Em apenas 04 das 22 turmas ofertadas a evasão foi inferior a 50%. Com exceção da Especialização em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior, não houve uma tendência de redução da taxa de evasão nos últimos anos.

Considerações finais

A interpretação dos dados permite a instituição direcionar os esforços para uma maior atenção nos semestres em que há maior probabilidade de evasão. Considera-se que as taxas de evasão são altas e que não há uma tendência de melhoria na série histórica entre 2006 e 2016. Indica-se a necessidade da realização de um estudo institucional envolvendo toda a comunidade acadêmica e plano de ação para melhoria dos índices. Para pesquisas futuras indica-se a realização de estudos qualitativos que aprofundem os motivos da evasão com o corpo discente, seja por meio de entrevista ou grupo focal.

Referências

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

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2009-2013**. São Paulo, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – 2.0**. Brasília, DF, 2016.

CANZIANI, Isabela Faraco Siqueira. **Evasão dos cursos de pós-graduação lato sensu (2010-2014) da Universidade do Sul de Santa Catarina/UNISUL - Campus Sul**. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária), Tubarão-SC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160719>. Acesso em: 06 set. 2019.

FAUSTINO-FERBER, Ana Paula. **Um estudo sobre as causas da evasão nos cursos de pós-graduação lato sensu: a opinião dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP**. Dissertação (Mestrado em Formação de Gestores Educacionais), Unid, São Paulo, 2017. Disponível em: https://siaa.cruzeirodosul.edu.br/consulta-dissertativa/secure/wdiscon01/wdiscon01.jsf?_codEmpr=10. Acesso em: 06 set. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SILVA, Caio Cabral da. **Produção acadêmica sobre Educação de Jovens e Adultos (2000-2010)**. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Unifesp, Guarulhos, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/jspui/handle/11600/49770>. Acesso em: 08 set. 2019.

Contribuições do Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Pública de Ensino de Poços de Caldas (PAPIN) sob a perspectiva discente

Caroline C. S. Candido – UEMG
charollcosta@hotmail.com

Daniele O. Diniz – UEMG
danyolidiniz2208@gmail.com

Renata C. de O. Pamplin – UEMG
renata.pamplin@uemg.br

Ana Maria B. M. Chaves – UEMG
ana.chaves@uemg.br

Introdução – Referencial

O início da docência e suas complexidades motivam pesquisas e investigações que buscam compreender a inserção profissional docente, destacando sempre a fragilidade que norteia o impacto quando do ingresso na docência.

O denominado “choque de realidade”, apresentado por Veenman (1984) é marcado pelo distanciamento entre as idealizações formadas durante o processo formativo e a realidade diária da docência. As múltiplas realidades escolares e as demandas diárias da sala de aula podem promover uma ambiguidade nos sentidos da função docente, exigindo uma multiplicidade de papéis por parte dos professores que, ao estarem nessa transição “aluno-professor”, podem apresentar insegurança e frustrações.

No processo de reflexão sobre a prática docente, particularmente nessa fase, o professor pode identificar a incompletude de sua formação inicial, entender o que se passa e buscar referências para as decisões sobre o que fazer diante de suas dificuldades e dilemas (ROMANOWSKI, 2013), trilhando caminhos não apenas para resolver as urgências diárias da sala de aula, mas seguir com segurança no seu desenvolvimento profissional.

Nesse cenário, os programas de inserção profissional são fundamentais para que ocorram, conforme Gatti (2003), mudanças em atitudes docentes a partir do domínio dos novos conhecimentos que deveriam emergir desde os processos formativos.

Pretende-se, neste breve relato, destacar como a participação em programa de inserção docente contribuiu para o desenvolvimento acadêmico e profissional na formação inicial, possibilitando experiências que contribuirão para futuras professoras, atuais alunas do curso de Pedagogia.

Sobre o PAPIN

O Programa de Apoio aos Professores Iniciais da Rede Pública de Ensino de Poços de Caldas (PAPIN), é desenvolvido desde o ano de 2015, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)¹ junto aos professores iniciantes da Educação Básica em escolas públicas. Trata-se de um programa anual, de natureza extensionista e científica, oferecendo apoio pedagógico para professores iniciantes que atuam em escolas da rede pública. Através de encontros semanais, reflete-se sobre assuntos vinculados ao início da docência, e os participantes (professores iniciantes, discentes da UEMG e bolsistas do PIBID) buscam ações possíveis que contribuam para a minimização dos impactos do início da docência, seus dilemas e suas dificuldades.

Conforme Chaves e Félix (2018), o programa tem por intenção atuar efetivamente junto aos professores iniciantes e demais participantes, estabelecendo assim um acompanhamento no processo de inserção profissional.

Neste ano, foram apresentados e discutidos os seguintes temas:

- O início da docência: impasses e superações
- Docência e Saúde Mental
- Políticas públicas educacionais na atualidade e desafios de professores
- Infâncias e juventudes na atualidade

¹ Em parceria com órgãos do poder público municipal e estadual.

- Temas gerais em Didática
- Gestão da sala de aula: troca de saberes profissionais
- O que são: Estado, política e democracia
- Os desafios da educação inclusiva e ações interventivas
- Sala de aula: o espaço da diversidade
- Gestão escolar e professores: princípios e processos
- Estudos e reflexões sobre a BNCC
- Projetos inovadores em Educação
- Sala de aula e as redes sociais

E, além desses temas, houve a escrita de relatos de experiência docente dos participantes. Estes relatos propiciaram reflexões importantes não só sobre a docência em si, mas também sobre a formação inicial como processo de desenvolvimento profissional. É o que apresentaremos a seguir.

Experiência formativa

Nesta oferta do PAPIN participamos como bolsistas de pesquisa e de extensão do programa. Atuamos desde a escolha das temáticas até a finalização dos encontros, em apoio à coordenação e em contato direto com os participantes do programa.

Para além das aulas da graduação, pudemos refletir sobre a docência através do conhecimento das vivências dos outros professores, iniciantes, que atuam na Educação Básica. Eles relataram, semanalmente, os diferentes contextos em que atuam, sendo-nos apresentado um universo de docência(s) que expressa situações diversas, muitas vezes distantes da realidade dos alunos e professores dos cursos de formação inicial. Compreendemos que são contextos difíceis e bem complexos, com inúmeros sujeitos e grupos distintos entre si: professores, alunos, gestores, família etc. E que vivem também realidades, muitas vezes, desconhecidas dos professores.

Os temas e discussões realizadas nos levam a refletir sobre a formação docente, inseridas nesse cenário, também as práticas. Neste sentido, nossa atuação no PAPIN possibilita uma visão profissional a partir de um novo ângulo, que aliado à vivência discente e nos estágios obrigatórios, criou uma perspectiva ímpar sobre a transição de “aluno-professor”, até então imperceptível para nós.

As dificuldades e desafios do início da docência, apresentados pelos professores iniciantes, referiram-se basicamente sobre a indisciplina dos alunos, a complexidade em se promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais e o desenvolvimento das aulas com turmas muito cheias. Além disso, a socialização profissional foi temática recorrente nos relatos – encontros e desencontros com os pares.

No decorrer do programa foi possível observar que muitos temas agregaram conhecimentos e experiências com novas tratativas e as múltiplas facetas no dia a dia da sala de aula, possibilitando a percepção e revisão de suas atitudes como professores iniciantes frente às diversas concepções apresentadas, projetando então, possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas. Neste sentido, concordamos com Oliveira (2013), que afirma ser o desenvolvimento profissional docente pautado pela responsabilização dos sujeitos (compreende-se nesse sentido docentes e discentes), e presenciamos reflexões que apontavam para estes caminhos de reflexão sobre a prática, buscando novas ações.

Conclusão

Participar do PAPIN nos propiciou uma aproximação com professores iniciantes e seus relatos, que foram, para nós, fonte valiosa para a construção de saberes importantes para essa “sobrevivência” no início da carreira.

Vivenciamos inúmeros diálogos pautados nessa incompletude, ressignificada pelos professores iniciantes a partir de sua participação dos cursos de formação continuada, levando em consideração a busca pelo conhecimento frente às dificuldades, como uma forma de amenizar possíveis falhas no processo de formação inicial. Isso nos faz reconhecer, conforme Oliveira (2013), que a formação inicial e continuada compõe um dos elementos

mais importantes que interferem na condição profissional e consequentemente na valorização docente.

Concluimos que nossa participação enquanto discentes em um curso de formação continuada como o PAPIN, nos permitiu ter olhares antecipatórios e diferenciados para várias questões da realidade docente, com possibilidades de práticas mais assertivas e até mesmo, menos angustiantes.

Referências

CHAVES, A. M. M.; FELIX, C. F. F. Ações de Extensão e Pesquisas universitárias na formação continuada de professores iniciantes: Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Pública de Ensino de Poços de Caldas/MG (PAPIN). In: **Formação Docente: Princípios e Fundamentos 6**. Curitiba, PR: Atena Editora, 2019, p. 278-288.

GATTI, B.A. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?** Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122>. Acesso em: 18 ago. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P.L.O. Desafios da Formação de Professores Iniciantes. **Páginas de Educacion**. vol. 6, n.1. Montevideo, junho 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>. Acesso em: 03 jul 2019.

TARDIF, M.; RAYMOND D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 54, 1984, p. 143-178.

Desafios da educação tecnológica para a formação de professores

Eliete Martins Cardoso de Carvalho
liamcc@terra.com.br

Nilbo Ribeiro Nogueira
Centro Universitário ETEP – São José dos Campos/SP
Centro Universitário UNIBTA
nilbo@nilbonogueira.com.br

Introdução

O presente estudo consiste na análise dos desafios da formação de professores e da educação continuada para preparar profissionais capazes de “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (DCN, 2006,p.2) Tendo como eixo teórico central, as formulações de Theodor Adorno referentes a uma educação voltada para a emancipação, a pesquisa em pauta, alicerçou-se nos estudos realizados no âmbito da Teoria Crítica, por Adorno (1996), que desdobrou-se na questão da semiformação (*Halbbildung*).

Nesta pesquisa documental e bibliográfica-analítica, inicialmente buscou-se identificar o impacto da formação inicial dos professores na utilização dos recursos que a tecnologia oferece a aprendizagem dos estudantes, assim como as possibilidades da formação continuada nesse processo de mediação tecnológica correlacionando-a com o que se espera dos professores das novas gerações e o desafio de uma educação emancipadora. A hipótese aqui defendida é de que a política de formação de professores não busca efetivamente atender às demandas de formação, mas atingir metas de certificação de professores em massa, em curto espaço de tempo.

Desenvolvimento

A meta educacional prevista no Plano Nacional de Educação - PNE 2014 – 2024 de “100% das docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores com

formação superior adequada à área de conhecimento”; apesar de apresentar avanços de 2013 - 54,00% - a 2016 - 59,00% (INEP, 2018) não tem se efetivado como melhoria efetiva da aprendizagem dos estudantes. Observa-se a necessidade de compreender o processo de formação de professores da educação básica como garantia de uma formação cultural capaz de promover a emancipação.

Nesse sentido, as tentativas de superar a exclusão do proletariado da cultura, por meio de projetos de certificação em massa, não alcançam resultados positivos. Para Adorno, na formação está implícita a emancipação, que gera a transformação da sociedade, mas o autor reconhece as dificuldades inerentes ao capitalismo tardio. Por isso afirma: “Para uma ação mais próxima, é urgente uma política cultural socialmente reflexiva – e ainda assim, pouco seria central no que diz respeito à semiformação cultural” (ADORNO, 1996, p. 393), pois quanto mais se dissolve o potencial libertador da cultura mais se amplia a socialização da semicultura produzida pela distribuição em massa de produtos da indústria cultural.

A Semiformação Cultural ou Semicultura (*Halbbildung*) é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria; ela corresponde a conceitos que são apreendidos de forma medíocre e não significa o primeiro estágio de uma formação. Ao contrário, como consciência alienada, não oferece possibilidade de alcançá-la, pois “O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 1996, p. 402). Lentamente a educação tecnológica vem ganhando destaque nos últimos anos, inclusive nas escolas públicas, que incorporam Projetos como “Inova Educação”; Educação Conectada” e outros. Tais projetos formativos não conseguiram realizar a transformação necessária na prática do professor, pois seus conteúdos e objetivos são mais de caráter técnico (o uso pelo uso) e não foram capazes de mudar os modelos mentais dos professores para que entendam o *significado*, e não o uso, destas tecnologias, em suas práticas pedagógicas.

Cada dia mais a escola exige o conhecimento tecnológico do professor, mas não investe em sua formação e utopicamente espera encontrar no mercado, professores formados no passado, porém com práticas do presente para formar o sujeito do futuro. Para

contrapor e desmitificar a “falsa simplicidade” do processo de formação do educador do século XXI é preciso considerar o complexo cenário sociopolítico e econômico no qual ele irá exercer sua futura profissão. De acordo com Imbernôn (2009, p.8) “a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente” o que contrapõe ao discurso contemporâneo de que educar é extremamente fácil, graças às inovações permitidas pelo progresso tecnológico.

Qual o desafio das escolas brasileiras? Preparar seu professorado a atuar com a tecnologia educacional, usar plataformas de aprendizagens, oferecer aulas com metodologias ativas e inovadoras.

No Brasil utiliza-se as escolas públicas da Finlândia como referência, que é um modelo bem-sucedido, visto que o país está por quatro anos consecutivos nos primeiros lugares no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); entretanto, para ser professor na Finlândia exige-se qualificação mínima, e para estar em sala de aula da Educação Básica é necessário ter concluído o Mestrado, sem contar que lá já houve o acultramento das práticas pedagógicas ativas, pois os próprios professores se formaram nestas condições e portanto, não há estranheza em praticá-las enquanto docentes.

A realidade brasileira diverge desse modelo, em São Paulo, município que detém o maior PIB do Brasil, as escolas públicas, recebem professores que não conseguem compreender os conteúdos que vão ministrar. Sem uma boa formação e remuneração adequada, questiona-se: Qual é o lugar que a Educação ocupa no nosso estado e país?

A educação brasileira está passando por uma crise decorrente de diversos problemas, um deles é o despreparo do professor que resulta diretamente na qualidade do ensino. Despreparo este que não podemos esquecer que nasce na graduação, nas matrizes anacrônicas que sequer conseguem formar os professores de amanhã minimamente com o que já é exigido hoje pelas escolas.

Para promover uma educação que dê suporte ao desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, inegavelmente, a formação de professores precisa ser repensada, reestruturada e alcançar o nível superior. Entretanto é preciso ultrapassar a fronteira da

certificação em massa para que *seus formandos* possam efetivamente contribuir para a formação de novas gerações.

Torna-se imperativo ultrapassar a “semiformação” e alcançar uma formação que atenda às exigências do novo milênio, que capacite o professor a utilizar os recursos tecnológicos sem se deixar levar pelo encanto da técnica, que o faça compreender que a educação se desenvolve em “[...] dois movimentos contraditórios: adaptar o ser humano à realidade e contestar esta mesma realidade para suplantá-la nos pontos críticos e prosseguir na obra de construção dos seres concretos e históricos a nós confiados” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA; ZUIN; 1999, p. 12).

Conclusões

Não foi possível a partir dos resultados parciais dessa pesquisa identificar na formação de professores indícios de que ela esteja assentada em uma concepção baseada na teoria crítica da educação que busca uma *práxis* transformadora, ao contrário, os dados apontam que ela se baseia em uma racionalidade prática – que se utiliza da apropriação acrítica dos estudos sobre professores reflexivos, que reconhece a escola como espaço privilegiado para a formação e secundariza os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. Trad. de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu (revisão pelos autores, com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira). **Educação & Sociedade**, Campinas: Papirus, dez. 1996, ano XVII, nº 56, p.388–411, dez.1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 16 de maio de 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF. Inep, 2015.

_____. Ministério do Trabalho. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2017**. Brasília, DF. MT, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A S.; **ADORNO: o poder educativo do pensamento crítico**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. v. 1.

O desafio da formação continuada: o papel do gestor coordenador na formação docente

Gláucia Piacentini –UNESP Araraquara
glauciastar@yahoo.com.br

Introdução

As pesquisas de Kramer (1989), Brito e Costa (2010) indicam que um dos fatores mais relevantes para o bom desempenho dos estudantes nos mais diversos níveis é a qualidade dos professores. O professor assume papel fundamental na formação dos estudantes.

A formação continuada dos docentes é vista como condição indispensável nas mudanças das práticas pedagógicas, pois atua no crescimento profissional e/ou pessoal dos docentes. Além de trazer sabedoria em diversos aspectos e promover maior autonomia para o professor, o que resulta em uma melhoria em toda a unidade escolar.

Em suma, o objetivo desta pesquisa foi fazer um levantamento de dados para compreender quais os desafios que os gestores coordenadores de uma cidade do interior do estado de São Paulo enfrentam no dia escolar e no seu papel como formador docente. A partir deste levantamento foi possível compreender ainda o contexto de trabalho deste profissional.

A relevância desta pesquisa está no fato de reforçar que o compromisso da escola e do professor é mais do que o saber formal, afinal, há uma sociedade mais exigente, com um “novo” contexto dentro da escola. Por isso, é necessário um gestor coordenador consciente dessa realidade e que atue diretamente na formação docente de forma mais efetiva para que o professor obtenha crescimento e conhecimento profissional e/ou pessoal significativo para contribuir de forma real em sua prática educativa.

Desenvolvimento

As propostas tradicionais de formação continuada dos docentes são, na maioria das vezes, estruturas fechadas e anacrônicas de ensino em que se valoriza a transmissão de conteúdos de áreas específicas do conhecimento, muitas vezes descontextualizadas e pensadas sempre em um âmbito geral de ensino. Essas propostas são, geralmente, pouco eficazes, pois com as formações tradicionais “ocorrem mudanças de discurso e não de prática” (CANÁRIO, 2006). Segundo Nascimento (2000), isto ocorre devido às desvinculações sobre teoria e prática, a ênfase excessiva em aspectos normativos além da falta de projetos coletivos e/ou institucionais voltados para a realidade docente e para a comunidade escolar. Conforme Kramer (1989, p. 194) é preciso evitar formações que se caracterizam pelo “efeito repasse” sem significado real.

Segundo Pacheco e Flores (1999), a formação continuada deve atender três tipos de necessidades: as necessidades pessoais, as profissionais e as organizacionais. A primeira vai ao encontro da necessidade pessoal de desenvolvimento profissional e da aquisição de novos conhecimentos que elevam o grau de competência e de sabedoria. A segunda visa atender as demandas profissionais, individuais ou de grupos. A terceira se orienta para as demandas institucionais e para além do contexto escolar, que foca nas exigências da sociedade em geral, na atualização de conhecimentos não desenvolvidos na formação inicial.

De acordo com Estrela et al (1998, p. 130) as necessidades constituem um conjunto de valores mutáveis, dinâmicos e evolutivos, pois são representações “construídas mentalmente e socialmente pelos sujeitos num dado contexto”, um elemento de difícil mensuração.

As necessidades de formação se inserem no contexto de atuação e, portanto, apresentam um vínculo efetivo entre a prática profissional, o meio organizacional pedagógico, os interesses próprios e de outros.

A análise de necessidades de formação alia-se ao planejamento estratégico, uma vez que privilegia a identificação de pontos críticos para ações posteriores. Na formação

continuada, especialmente, a identificação de necessidades se torna princípio e meio de ações eficazes na busca qualitativa de práticas condizentes com as demandas da realidade (GALINDO e INFORSATO, 2008).

Um dos responsáveis para criar e desenvolver formação continuada é o gestor, ou seja, o coordenador pedagógico.

O gestor coordenador tem muitas tarefas a serem realizadas, entre elas, é possível destacar as principais: avaliar e acompanhar o processo de ensino/aprendizagem; valorizar e garantir a ação ativa dos professores; promover práticas inovadoras e formar educadores. Essas tarefas são também caracterizadas pela participação, qualificação e envolvimento do bem mais precioso da organização que é o capital humano, ou seja, as pessoas que compõem o ambiente escolar (PIMENTA, 2013).

O gestor coordenador precisa elaborar ações de formações condizentes com as demandas de uma “nova” realidade dentro da escola, e, também se preocupar com sua própria formação. É imprescindível, ainda, que o gestor coordenador tenha a formação continuada dos docentes como prioridade no seu plano de trabalho, de modo a dialogar com todos da instituição e promover de fato uma escola mais democrática e não democratizada.

É necessário levar em consideração na formação continuada a transformação no coletivo, pois a sociedade é vista como plural, isto é, a atenção está voltada para uma formação na equidade social e na diversidade. Outro aspecto importante está no fato de que ela tem que levar em conta os fatores subjetivos, ou seja, aquilo que é próprio do sujeito ou relativo a ele. É evidente que a formação continuada precisa ser (re)pensada na perspectiva da formação educativa da pessoa, pois cada ser humano é único e cheio de particularidades.

Metodologia

Nesse trabalho foi possível fazer um estudo bibliográfico para o embasamento dessa pesquisa.

O levantamento de dados foi feito com 68 gestores coordenadores que trabalham em escolas estaduais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio localizadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Essa escolha foi feita para traçar um perfil dos participantes.

O instrumento utilizado para o levantamento de dados foi o questionário eletrônico, organizado na Plataforma Google com questões abertas e fechadas de forma “a ouvir” e “dar a palavra ao pesquisado”, compreender mais as concepções dos gestores coordenadores sobre o assunto, além de trazer dados recentes para a pesquisa.

Conclusão

Com a pesquisa foi possível concluir que o gestor coordenador enfrenta diversos tipos de dificuldades. Entretanto, seu maior desafio é lidar com a desmotivação dos docentes perante a participação, ter um diálogo mais aberto, ter trocas de experiências mais afetuosas, maior valorização dos educadores, saber administrar melhor o tempo, a priorização da formação continuada e o apoio dos que assumem posturas gestoras. Esses desafios se resumem nas necessidades profissionais coletivas e pessoais.

Não há como indicar um culpado, pois todos os envolvidos são responsáveis pela educação escolar. Por isso, gestores, professores, alunos, familiares e comunidade escolar necessitam compreender seu papel nesse âmbito e se comprometer a fazê-lo da melhor maneira possível. O compromisso com a Educação não é só das Políticas Públicas, mas de todos os envolvidos.

Referências

- BRITO, Márcia de Souza Terra; COSTA, Márcio. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro**: das promessas às incertezas. São Paulo: ARTMED, 2006.

ESTRELA, Maria Tereza et al. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedido de centros de formação. **Revista de Educação**, VII (2), 129-149. 1998.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo Inforsato. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. **Interações**, Santarém, n. 9, p. 80-96, jan./dez. 2008.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.70(169), p.189-207, maio/ago. 1989.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**. Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, Portugal, p. 193, 1999.

PIMENTA, Maisa Helena. **Gestão de Pessoas em Organizações Públicas**. EAD – Educação a Distância. Parceria Universidade Católica Dom Bosco e Portal Educação, 2013.

Protagonismo juvenil, professores protagonistas: uma reflexão sobre a formação de professores por meio de metodologias ativas

Priscila Fabiana Rodrigues Terêncio

priscilaterencio@yahoo.com.br

Professora Coordenadora Geral Escola Estadual/SP – Programa Ensino Integral

Introdução

Nas escolas estaduais paulistas, inseridas no Programa Ensino Integral (PEI), os professores detalham individualmente em seus Programas de Ação, as atividades e estratégias que pretendem realizar em sala de aula, traçadas em alinhamento às diretrizes do PEI e com foco nas metas acadêmicas estabelecidas pela Secretaria da Educação. As ações são divididas em cinco premissas: Protagonismo, Formação Continuada, Excelência em Gestão, Corresponsabilidade e Replicabilidade.

Como coordenadora pedagógica de uma escola PEI, diagnostiquei a premissa “Protagonismo” como a com maior dificuldade entre os professores na hora de propor ações capazes de se desdobrar em encaminhamentos concretos/efetivos em sala de aula.

A recorrência desta dificuldade levou a seguinte questão: como ampliar as possibilidades de atuação dos professores na promoção do Protagonismo Juvenil entre os alunos? Esta reflexão lançou luz sobre a necessidade de rever a formação oferecida na escola.

Desenvolvimento

O conceito de Protagonismo Juvenil que orienta as escolas PEI foca numa metodologia pedagógica cooperativa para vivência e prática dos objetos de estudos a partir da “participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla, atuando como parte da solução e não do problema”, sendo o jovem “visto como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade)” (COSTA, 2001, p. 09).

Dessa forma, o Protagonismo Juvenil é uma das ferramentas para promover as Competências Gerais e Socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que corrobora com o ensino por competências, que significa utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas próximos da realidade, em um complexo processo de construção pessoal com exercitações de progressiva dificuldade e ajudas contingentes conforme as características diferenciais dos alunos (ZABALA, 2010 p. 109).

Neste cenário, a formação dos professores quanto ao Protagonismo Juvenil ganha relevância e amplia as possibilidades de trabalho na sala de aula.

Na escola estadual em que atuo como Coordenadora Pedagógica Geral, pelo diagnóstico realizado a partir dos Programas de Ação dos professores, percebi dificuldade na proposição e realização de ações concretas que viabilizassem o Protagonismo dos alunos, o que me levou a reformular as orientações pedagógicas e formativas, visto que não estavam atingindo, como esperado, o cotidiano da sala de aula.

O primeiro ponto foi retomar o estudo de “sequência didática” e do ensino por “habilidades e competências”, à luz do Protagonismo Juvenil. Contudo, era preciso algo diferente, pois trabalhar esses temas da mesma maneira, seria oferecer mais do mesmo, sem a certeza de verificar se as reflexões desenvolvidas na formação, estariam contribuindo para mudanças na sala de aula.

A partir dessa reflexão crítica, buscou-se nas reuniões pedagógicas ampliar a diversidade metodológica disponíveis aos professores. Se deveriam promover uma aprendizagem ativa, por que não realizar a formação dos professores de maneira ativa? Era necessário propiciar aos professores espaço de prática e vivência de metodologias e competências que posteriormente seriam estratégias de ensino e objeto de aprendizagem dos alunos.

Assim, as reuniões de formação em 2019 foram estruturadas a partir da “dupla conceitualização” (CARDOSO, B. et. al., 2014), que expressa a ideia dos professores

vivenciarem o objeto de ensino e suas condições didáticas, pois permite a reconceitualização do conteúdo e o modo de ensiná-lo.

Quanto aos procedimentos didáticos na formação, foram selecionadas metodologias ativas que propiciam espaço e condições para promover o Protagonismo Juvenil e as Competências Gerais da BNCC. Estas metodologias caracterizam-se por trazer o aluno, como sujeito ativo, para o centro do processo de ensino aprendizagem e ter o professor como tutor ao longo das situações de aprendizagem (SENAC, 2018).

A ressignificação do papel do professor não é no sentido de reduzir sua importância, pelo contrário, assume a criação e articulação de espaços de aprendizagem propícios para que os alunos mobilizem “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver” diferentes situações (BRASIL, 2016, p. 08).

A organização do percurso formativo priorizou as habilidades leitoras e escritoras, sendo que nos primeiros encontros as metodologias utilizadas na dupla conceitualização foram “exposição dialogada”, “estudos dirigidos”, “estudo de texto em grupo”, “leitura colaborativa” e “mapa conceitual”, mobilizando procedimentos de estudo que pudessem ser replicados pelos professores em sala de aula.

Nos encontros seguintes, utilizei uma metodologia ativa diferente para tratar o tema do encontro, como por exemplo, “rotação por estações de aprendizagem”, “aprendizagem baseada em equipes” e “aprendizagem baseada em games”.

Fez-se ainda levantamento das habilidades em defasagem em Língua Portuguesa e Matemática. Os professores foram incentivados a relacionarem quais habilidades e competências eram possíveis de desenvolver numa sequência didática com uso de metodologias ativas, organizando a partir daí, uma sequência de atividades promovendo o protagonismo dos alunos.

O resultado desse percurso foi bem diferente das formações anteriores: os professores replicaram as metodologias que conheceram em ATPCG em suas aulas, ultrapassando

assim o campo do domínio conceitual para a vivência concreta em sala de aula. A orientação geral ganhou as especificidades de cada área e deu outra cara a realidade escolar.

A prioridade das habilidades leitoras e escritoras em diferentes gêneros e suportes perpassou todas as disciplinas, e ganhou foco em Códigos e Linguagens por meio da Repertoriação Cultural dos alunos e da utilização de diferentes linguagens para a Comunicação.

Nas Ciências da Natureza, o desenvolvimento da competência para exercício do Pensamento Científico, Crítico e Criativo, por meio do ensino por investigação, fortaleceu a iniciação científica e as aulas de robótica.

Em Matemática, a aprendizagem baseada em problemas ganhou contornos intencionais, quando o passo a passo e as intervenções pertinentes foram apropriadas pelos professores na própria vivência da metodologia e, assim, refinada a aplicação em sala de aula, com trabalhos ainda por níveis de proficiência. Também se destacou nesta disciplina o ensino por meio de jogos (conceitos matemáticos e raciocínio lógico).

Na área das Ciências Humanas, o Estudo de Caso, Debate, Júri Simulado e o desenvolvimento das competências de Argumentação e Responsabilidade/Cidadania, contextualizaram conceitos específicos das disciplinas ao cotidiano do aluno

Desta forma, a promoção do Protagonismo Juvenil tornou-se mais concreto, saindo do campo das ações abstratas nos documentos entregues e ganhando o chão da sala de aula. A caminhada ainda é longa, mas perceber a necessidade da vivência de metodologias ativas pelos professores em seu processo de formação, foi peça fundamental para o fomento de uma nova realidade na escola.

Conclusões

O desenvolvimento das competências da BNCC (cognitivas e socioemocionais) podem ser viabilizadas por meio da promoção em sala de aula do Protagonismo Juvenil, sendo as metodologias ativas importante estratégia de trabalho, visto que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. A resignificação do papel do professor exige

a formação dos professores, que aqui ocorreu por meio da “dupla conceitualização”, que possibilitou a vivência e reflexão sobre novas práticas, tornando a escola um lugar não apenas de transmissão, mas de construção de conhecimento, incluindo aí a inovação sobre as práticas pedagógicas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 ago. 2018.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

CARDOSO, B. et. al. **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**.

SENAC. **Departamento Nacional. Metodologias ativas de aprendizagem**. (Coleção de documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 7). Rio de Janeiro: Senac, 2018.

ZABALA, A; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Formação e atuação docente na Educação de Jovens e Adultos - EJA: ênfase nas aprendizagens pelos educandos

Helena Silva de Oliveira
Universidade de Araraquara – UNIARA
helensoliveira@hotmail.com

Maria Betanea Platzer
Universidade de Araraquara – UNIARA
betaneaplatzer@hotmail.com

Introdução

O interesse pelo tema proposto neste trabalho surge da minha experiência como professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, posteriormente, como coordenadora da referida modalidade de ensino no município de Araraquara - SP, acompanhando a formação continuada de professores como também em conversas informais com os alunos e analisando, nas reuniões de conselho/série/classe, os documentos escolares nos quais constam a evasão e desistência dos alunos nas salas de 5ª série do 2º segmento da EJA.

Nas salas de EJA, o papel do professor é de suma importância e determinante para construir com o aluno o estreitamento de vínculos para seu sucesso pessoal. Para tanto, torna-se fundamental termos conhecimento dos direitos legais que possuem os alunos da EJA. A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco importante para a EJA no Brasil porque significou a ampliação do dever do Estado em relação à garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive “aos que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Artigo 208), determinando que o mínimo de 50% dos recursos vinculados à educação (dos três níveis de governo) fosse aplicado em prol da eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, dentro de dez anos (Artigo 60 das Disposições Transitórias), conforme examina Beisiegel (1997).

Foi no capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - n.9.394/96 - que a EJA apareceu como modalidade de ensino. No que se refere ao Capítulo II, Da Educação Básica, a Seção V é dedicada à EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996).

Embora essa modalidade de ensino seja ofertada de forma gratuita e garantida pela legislação, não quer dizer que atenda às exigências de forma específica.

Diante desse contexto, tivemos como intenção nesta pesquisa, que se configura como parte que integra nossa dissertação de Mestrado, investigar práticas de ensino e aprendizagem na EJA, em especial, a formação docente com intuito de refletir sobre caminhos que favoreçam aprendizagens significativas aos educandos. Para tanto, consideramos que a formação e atuação desse profissional configuram-se como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem na EJA.

A atuação docente na Educação de Jovens e Adultos - EJA: alguns apontamentos

Consideramos que a unidade escolar da EJA deve propor medidas direcionadas à redução da vulnerabilidade social dos jovens e adultos excluídos dos processos de escolarização contínua, com acolhimento, solidariedade e a valorização da autoestima do educando, respeitando sua aprendizagem anterior e sua experiência de vida. O prazer pelo aprender não é uma atividade espontânea, considerando que cabe ao professor dar voz aos alunos, respeitando suas limitações.

De acordo com a Proposta Curricular do 2º segmento da EJA (BRASIL, 2002, p.80), “os desafios da educação de jovens e adultos exigem do professor um olhar cuidadoso sobre as questões que norteiam a relação entre professor, aluno e conhecimento e podem interferir no sucesso escolar dos alunos”. O professor é peça fundamental neste processo por meio do diálogo, fator favorável para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Como nos ensina Freire (1997, p.109): "Por isto o diálogo é uma exigência existencial."

Para que os alunos possam exercer o direito à escolarização e o direito de serem acolhidos, partimos do princípio que deve ser a partir da palavra, do diálogo. A

possibilidade de manter um diálogo entre aluno e professor aumenta as expectativas de sucesso escolar. Conforme pontuado por Freire (1996, p.128):

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.

O processo de ensino e aprendizagem na EJA deve ser de forma diferenciada com acolhimento e solidariedade, visto que alunos e professores fazem parte de um processo dialógico.

Segundo Gadotti (1999, p.2), "[...] o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida".

Desenvolvimento da Pesquisa: foco nas vozes dos professores

Após aprovação do Comitê de Ética (CAEE: 77190117.4.0000.5383), a pesquisa foi realizada em uma escola localizada em um município do interior de São Paulo, em uma sala de aula com 30 alunos matriculados, maiores de 18 anos. Como forma de coleta de dados, centrada neste trabalho nas vozes dos educadores que atuam na EJA, aplicamos questionário para 05 professores responsáveis pela turma. Em seguida, visando aprofundarmos as discussões realizamos entrevista semiestruturada com 02 professores. Iniciamos o processo de análise de dados com base nas respostas dos educadores, organizadas em 03 Eixos Temáticos: Compreensão da EJA e seu papel nessa modalidade de ensino, Ensino e aprendizagem na EJA e Relação professor-aluno na EJA.

Os resultados obtidos demonstram a formação docente efetiva e contínua permite que o aluno se aproxime mais do professor, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem, com maiores garantias de êxito, contribuindo dessa forma para discussões

sobre essa modalidade de educação, que necessita de formação docente para EJA visando a promover uma educação de qualidade.

O desenvolvimento profissional do professor de EJA e suas competências são construídos num processo contínuo, que começa em sua formação inicial e continua durante o desempenho de suas atividades, sendo, portanto, permanente (BRASIL, 2002, p. 141).

A capacitação dos educadores se impõe pela multiplicidade de agentes sociais envolvidos nos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos.

[...] As dificuldades de instituição e consolidação de espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, como a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização” (DI PIERRO, 2005, p. 1132).

Com base nas discussões propostas e nas afirmações apresentadas pelos docentes que participaram desta pesquisa, verificamos o trabalho realizado e sua proporção diante da aprendizagem dos alunos, contribuindo desta forma para uma reflexão de como se pode, por exemplo, investir na formação dos professores visando a atender as especificidades da EJA.

Considerações Finais

Esta pesquisa nos permite refletir o quanto a EJA precisa de pessoas engajadas no trabalho, na luta pelos direitos daqueles que procuram por uma educação de qualidade. Conforme os relatos dos professores, visualizamos uma EJA com possibilidades de avanços. Se faz necessária a viabilização de cursos de formação para os educadores da EJA, focalizando nas vozes dos alunos e professores, com base nos resultados da pesquisa.

Referências

BEISIEGEL, C. R. Questões de atualidade na educação popular. Caxambu, ANPED, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Palácio do Planalto- Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. DF: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 ago. 2018.

BRASIL. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série). 2002.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n. 92. P. 1115-1139, Especial- out.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em: 29 jan. 2019.

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

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1999.

Formação de formadores: implementação de política de formação de coordenadores pedagógicos

Adriano Borba Correa, PUC-SP e SEE/SP
adriano.correa@educacao.sp.gov.br

Introdução

Este doutorado (CORREA, 2018) origina-se na Dissertação de Mestrado (CORREA, 2016), que analisou o processo de formação em uma escola pública paulista, via interações no espaço formativo “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC), cujos resultados apontaram que os documentos oficiais oferecem uma proposta de formação que se aproxima de uma perspectiva crítica.

Considerando que a prática nas escolas assume postura mais prescritiva e técnica (em resposta à demanda por resultados de aprendizagem, imposta às escolas pelos mesmos profissionais que prescrevem a formação crítica), o Doutorado realiza estudo da formação de professores coordenadores, pelo Núcleo Pedagógico de uma Diretoria de Ensino, pondo em destaque o processo de *formação de formadores* da SEE/SP. A organização deste texto inclui: os **cenários acadêmico e legal** e o **desenho da pesquisa**.

1. Apoios teóricos

Engeström (1999) contribui com o conceito de **rede de sistemas de atividades** – um processo de intercomunicação entre sujeito e objeto, mediado por artefatos culturais orientadores do sujeito no mundo. Compreende-se a atividade (ações de formação continuada dos coordenadores pedagógicos) como um processo que transforma o sujeito e sua realidade, numa **rede de relações culturais** que, por meio do diálogo e da colaboração, adquire função transformadora do real.

Nessa direção, Imbernón (2011 e 2009) e Marcelo (2009) consideram o *desenvolvimento profissional* ligado ao desenvolvimento cognitivo, à carreira, a uma formação de natureza

colaborativa e à busca de *identidade profissional* – que evoluem, influenciados pela escola, reformas, contextos políticos, crenças, valores e experiências. Essa ideia de desenvolvimento/evolução supera a visão tradicional, linear e de justaposição entre formação inicial e contínua, para uma formação contextualizada / *centrada na escola*.

2. Estudos correlatos

É nessa perspectiva que Souza (2007), Silva (2012) e Liberalli (2014) contribuem para o estudo, assim como André (2010), que analisa pesquisas brasileiras para comprovar que a formação de professores constitui um campo de estudos no Brasil, com 05 indicadores (propostos por C. Marcelo): existência de objeto próprio; metodologia específica; uma comunidade de cientistas com um código de comunicação próprio; integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa; e reconhecimento da formação de professores como fundamental na qualidade da ação educativa, por administradores, políticos e pesquisadores.

3. Sobre a formação continuada dos PCs em São Paulo

Para esboço do cenário legal reuniu-se os seguintes documentos norteadores dessa formação (2007 a 2017):

Resolução SE - 91, de 19-12-2007 – sobre Oficinas Pedagógicas;

Resolução SE nº 21, de 17-2-2010 – sobre exercício docente em Oficinas Pedagógicas e posto de trabalho de Professor Coordenador;

Resolução SE nº 29, de 19-3-2010 – sobre atuação de docentes em outras funções;

Resolução SE nº 59, de 4-6-2012 – sobre atribuições dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino;

Resolução SE nº 68, de 19-06-2012 – sobre ações de acompanhamento pelos PCNPs nas escolas;

Resoluções SE nº 75, de 30-12-2014; nº 03, de 12-01-2015 e nº 6, de 20-1-2017 – sobre função de Professor Coordenador.

4. Desenho da pesquisa

Questões: as “*Reuniões de Trabalho com Professores Coordenadores*” são espaços formativos? Com quais características? Que tipo de formação ocorre nos encontros? Atende às necessidades formativas desses profissionais e suas escolas?

Qual a **contribuição dos Encontros** para as ATPCs nas escolas? Quais os **conteúdos trabalhados** nas reuniões e como se relacionam aos conteúdos das ATPCs?

Como se configura, nos encontros e ATPCs, a **condução das formações**? São “formações centradas na escola”? São “espaços colaborativos”? Assumem características de “comunidades de aprendizagem”? Atendem às características de “formações de e para adultos”?

Objetivos: descrever características do processo de formação “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores” pelo Núcleo Pedagógico da DER;

Analisar suas implicações e desdobramentos na construção das pautas de ATPCs, em duas escolas;

Caracterizar os encontros quanto a: tipo de formação, conteúdos trabalhados, formas de condução, relações com a prática pedagógica nas escolas e salas de aula;

Identificar como os coordenadores pedagógicos compõem a pauta das ATPCs.

Hipótese: A formação realizada pela DER nos encontros com os professores coordenadores tem como cerne alinhar as diretrizes pedagógicas nas unidades escolares, com a formação dos PC/formadores de professores, durante o processo de formação em serviço nas unidades escolares – o que permite supor que o processo de formação em questão toma características de reprodução e multiplicação de ações e procedimentos padronizados, resultando em centralismo das decisões, homogeneização e formatação de mentalidade e desempenhos. Isso significa que, tanto as reuniões para formação dos coordenadores, quanto as ATPCs nas escolas estabelecem relações de correspondência lineares entre comportamentos docentes e rendimento dos alunos, revelando características

de formação tradicionais, reduzindo-se a treinamento e orientações técnicas, cujas decisões são, em geral, tomadas considerando-se, sobretudo, a uniformidade na aplicação das disposições legais.

Contexto: a Diretoria Regional de Ensino; as reuniões de Trabalho com Professores Coordenadores; e duas escolas, selecionadas após contato e aceitação da equipe técnica e professores.

Sujeitos: 02 PCNPs responsáveis pela ação formativa do Núcleo Pedagógico da DER e 02 Coordenadores Pedagógicos participantes dos encontros, que aceitaram, bem como suas escolas, participar da pesquisa.

Tipo de pesquisa e procedimentos para coleta e análise dos dados: Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa (conforme BOGDAN e BIKLEN, 1994), realizada por meio de: análise de documentos; observação dos encontros para formação de coordenadores e das ATPCs para formação de professores; entrevistas semiestruturadas (gravadas em áudio) com os 2 PCNPs e os 2 PCs (com construção e teste de roteiros para: observação, entrevistas e análise documental).

Considerações Finais

Investigar o processo de desenvolvimento profissional e construção da identidade docente dos sujeitos nos encontros de formação permitirá reunir elementos para compreensão de como os PCNPs e os PCs apropriam-se de tais espaços para construção de sua identidade profissional de formadores.

Referências

- ANDRÉ, M.E.D. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto/Portugal: Porto, 1994.
- CORREA, Adriano Borba. **Formação de Formadores: implementação de uma política pública de formação de coordenadores pedagógicos, realizada pela Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra-SP**. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo. PUC/SP, 2018.
- _____. **Aula de trabalho pedagógico coletivo: uma reflexão sobre a importância das demandas do contexto e da criticidade em sua potencialidade formativa**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). São Paulo: PUCSP, 2016.
- ENGESTRÖM, Y. (1999). **Perspective on Activity Theory**. Cambridge University Press.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBERALI, F. C. **Formar formadores na educação infantil para a transformação da comunidade**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). São Paulo: PUC-SP, 2014.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. Logroño-Es: Unirioja, n. 08, 2009, p. 7-22. Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- SILVA, W. R. da. **A formação continuada de professores na concepção de agentes formadores em Oficina Pedagógica do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2012.
- SOUZA, V. de. **O perfil e a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP, 2007.

O curso especial de metodologia didática a distância: formação continuada em serviço de docentes da marinha

Hercules Guimarães Honorato – ESG
hghhhma@gmail.com

Introdução

A pedagogia é a ciência da educação e tem como objetivo os fenômenos educativos, portanto, preocupa-se com a problemática da formação humana. Iohannes Comenius, em seu clássico a "Didática Magna", publicado em 1649, já asseverava que a didática se baseie em retos princípios e que os professores, em sua maioria, ignoravam quase que completamente a "arte de ensinar; [...] ou então mudavam de método, tentando, ora com este ora com aquele, **obter um bom sucesso, não sem um enfadonho dispêndio de tempo e de fadiga**". (COMENIUS, 2001, p.14, grifo nosso).

Um dos desafios das Instituições de Ensino Superior militares na formação de seus profissionais consiste em manter um corpo docente capaz de vencer as provocações oriundas do amálgama da moderna pedagogia, além de reconhecer a pluralidade de conhecimentos necessários à formação de um oficial para as Forças Armadas, para os dias atuais e para um futuro cada vez mais envolto e subordinado ao crescente aspecto tecnológico da guerra e, por que não dizer, da segurança pública.

Este autor, como responsável em 2017 pela avaliação institucional interna da Escola Naval (EN), pode constatar que onze instrutores militares, contratados por "Tarefa por Tempo Certo" (TTC) para serem professores, não preenchiam um dos requisitos para a prática docente previsto na norma da Marinha (BRASIL, 2011), ou seja, possuir formação em didática. Ato contínuo, em contato com o setor responsável na Diretoria de Ensino da Marinha (DEnsM), foi possível o aperfeiçoamento desses onze docentes no Curso Especial de Metodologia Didática a Distância (C-ESP-DIDÁTICA-EAD), em turma extraordinária de 2017.

Segundo essa temática, dois objetivos foram propostos para este estudo. O primeiro é o de apresentar ao meio acadêmico este curso de didática a distância, coordenado pela DEnsM, para a formação em serviço dos seus professores e instrutores do Sistema de Ensino Naval. O segundo é verificar as alterações na arte de ensinar desses docentes cursantes, segundo a sua própria visão e com os conhecimentos adquiridos.

A abordagem desta investigação é de cunho qualitativo, em que se buscou estabelecer relações sobre a formação profissional do instrutor TTC e a sua preparação para o ensino superior militar, tendo como foco a didática e a formação em serviço, por intermédio da EaD. Para se verificar em que grau os sujeitos da pesquisa, os onze docentes cursantes, adotamos como metodologia de coleta de dados um questionário, com quatro perguntas, sendo uma fechada e três abertas, que foi enviado aos respectivos *e-mails*.

Ao final, a seguinte questão de pesquisa norteou este estudo, a saber: Quais as contribuições que o Curso Especial de Metodologia Didática a Distância proporcionou aos instrutores contratados por TTC na Escola Naval em sua prática docente?

O curso especial de metodologia didática a distância

O C-ESP-DIDÁTICA-EAD foi criado em 2009 que tem por objetivo o de preparar os Oficiais, Praças (nível técnico) e Servidores Cíveis quanto ao domínio das técnicas pedagógicas, a fim de capacitá-los a planejar, conduzir e avaliar as atividades de ensino, de acordo com as concepções adotadas pela MB para o Ensino Naval. A adoção dessa modalidade de ensino possibilita a capacitação de um número maior de professores/instrutores na sua OM de origem, evitando o deslocamento e permitindo a continuação do trabalho desenvolvido por eles.

O curso fundamenta-se nas teorias contemporâneas da aprendizagem, principalmente na concepção interacionista, que explicam o conhecimento numa perspectiva sistêmica, considerando a interação como principal fator provocador de mudanças recíprocas entre o indivíduo e o meio, e entre os indivíduos, de uma forma onde

os estudantes interagem, não somente com o professor, mas também com os seus pares (KOEHLER, CARVALHO, 2012).

Ele é oferecido em duas etapas: a primeira fase, a distância, será desenvolvida utilizando-se Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e constará de disciplinas que enfoquem o domínio das práticas pedagógicas, utilizando-se as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com um total de 55 dias; e a segunda fase, presencial, constará da disciplina Prática de Ensino, onde o discente apresentará uma aula com duração máxima de 20 minutos e será avaliado.

Análise da coleta de dados

Obtivemos o retorno dos onze questionários enviados, ou seja, 100% dos docentes alunos. A identidade dos docentes respondentes foi preservada e as respostas, quando mencionadas, serão discriminadas pelo código alfanumérico de "Docente_1" até o "Docente_11", escolhidos aleatoriamente, conforme os questionários respondidos retornaram para a caixa postal de coleta deste autor.

A primeira questão, de caráter fechado e em forma afirmativa, procurava estabelecer, segundo a ótica do respondente, possíveis alterações em suas práticas em sala de aula. Foram ofertadas três respostas com a possibilidade de escolha de apenas uma. Os onze docentes escolheram a terceira afirmativa, que era: "Não basta somente o educador ter domínio da disciplina a ser lecionada, mas que também necessita ter didática para trabalhar seus conhecimentos de forma clara e sucinta para o bom aprendizado do aluno."

A segunda questão tem uma primeira parte fechada e depois aberta, com a solicitação ao respondente para que comentasse, procurou-se avaliar o C-ESP-DIDÁTICA-EAD pelo olhar do aluno, se ele correspondeu ao esperado. Sete docentes afirmaram que *sim* e quatro que atendeu apenas *parcialmente*, nenhuma resposta negativa sobre a validade do curso.

A terceira questão aberta era direta ao aluno egresso e reforçava também o escopo deste estudo: qual(is) a(s) contribuição(ões) do curso realizado para a sua formação como docente? Havia também a possibilidade de o respondente não encontrar nenhuma

contribuição. Foram expostas diversas contribuições, mas devido ao número restrito de páginas deste trabalho, citaremos apenas o Docente_6 que realça que *“o curso contribuiu para uma mudança na minha relação com os alunos”*.

A quarta e última questão é bem ampla, os docentes-alunos poderiam escrever as suas observações, críticas, comentários e até sugestões. Como todos os respondentes preencheram as suas respostas, este autor resolveu fazer uma costura textual em que foram reunidos os principais comentários, independentes se contribuições positivas ou questões negativas, observados durante o desenvolvimento do curso.

“O curso é fundamental para o docente, especialmente, o instrutor, pois fornece uma nova visão do processo, com o emprego de conhecimento científico da Didática, o uso de ferramentas e técnicas comprovadamente de sucesso. O curso apresentou técnicas bastante claras, técnicas que, na maioria dos casos, eu até já usava, contudo, fui capaz de mapeá-las melhor. Acredito que poderia ser incluído um Módulo sobre o papel do aluno no processo ensino-aprendizagem. Outro problema observado referiu-se a dificuldade de adaptação a um curso a distância, inédito em minha carreira”.

Considerações finais

As respostas obtidas e analisadas dos docentes respondentes mostram que houve uma aceitação muito positiva do curso, sendo este considerado, inclusive, como fundamental para o militar da reserva quando voluntário ao exercício da docência em instituições de ensino da Marinha. Consegue-se assim o atingimento de uma melhor formação dos seus instrutores, em especial nos conteúdos que dão sustentação à Didática na boa arte de ensinar e, em especial, na relação que deve existir entre o professor e o aluno.

Podemos afirmar que foram encontradas contribuições proporcionadas pelo curso em análise aos instrutores contratados por TTC na Escola Naval em sua prática docente, a saber: (i) novos conhecimentos sobre a arte de ensinar, ou seja, a apresentação da didática para esses docentes; (ii) melhor percepção do processo ensino-aprendizagem; (iii) potencializar a aprendizagem significativa demonstrando isto em sala de aula; (iv)

aprimoramento das técnicas de ensino; (v) refinamento nos planos de aula pertinentes às disciplinas lecionadas; e (vi) atualização quanto ao teor das normas em vigor.

Referências

BRASIL. Marinha do Brasil. Diretoria Geral do Pessoal da Marinha. **DGPM-103** - Normas para o Corpo Docente da Marinha, 3. rev., MOD1. Rio de Janeiro, 2011.

COMENIUS, I. A. **Didactica magna**. Introdução e tradução de Joaquim Ferreira Gomes. [S.l.]: eBooksBrasil.com, 2001. Disponível em: www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf. Acesso em: 21 dez. 2017.

KOEHLER, C.; CARVALHO, M. J. S. **A importância do conceito de interação mútua para a construção de conhecimento na Educação a Distância**. [S. l.]: academia.edu, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/26282245>. Acesso em: 20 set. 2019.

Percepção docente sobre dificuldades de aprendizagem na infância

João Paulo Silva - Universidade Cidade de São Paulo
paulosilvajps@gmail.com

Celi Espasandin Lopes - Universidade Cidade de São Paulo
celi.espasandin.lopes@gmail.com

Resumo: Este estudo discute observações docentes sobre possíveis dificuldades de aprendizagem (DA) das crianças, durante as atividades desenvolvidas na Educação Infantil (EI). Trata-se de uma pesquisa (auto)biográfica em que serão analisados os casos percebidos e narrados por professoras de EI sobre o desenvolvimento das crianças indicadas para diagnóstico ou inclusão. Visa-se investigar quais são as ações das professoras diante da identificação de possíveis vulnerabilidades em alunos não diagnosticados oficialmente. Discute-se que a observação precoce na identificação de dificuldades que interferem na aprendizagem deve ser parte integrante do trabalho das professoras de infância. Os resultados desta pesquisa deverão contribuir para os estudos teóricos e metodológicos na formação de professoras do EI na percepção das crianças em possíveis riscos a DA, como uma forma de prontidão escolar e ações preventivas contra o fracasso escolar.

Introdução

Estudos que envolveram habilidades cognitivas de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, como de Figueiredo, Quevedo, Gomes e Pappen (2007) e Shaywitz (1998), mostraram que os diagnósticos de distúrbios de aprendizagem são, na maioria das vezes, determinados tardiamente, em média com 9 anos de idade.

Acima de tudo, no ambiente de educação infantil cabe ao docente a responsabilidade de interagir pedagogicamente e monitorar seus alunos na percepção de suas limitações quanto à aprendizagem. De acordo com Bronfenbrenner (1996), em sua teoria dos sistemas ecológicos, defendeu que a pesquisa no desenvolvimento infantil ocorre em ambientes em que as crianças vivem. Essa teoria foi renomeada recentemente como "teoria dos sistemas bioecológicos" para enfatizar que a própria biologia da criança é um ambiente primário que alimenta seu desenvolvimento. Esta teoria consiste em olhar para o desenvolvimento de uma criança dentro do contexto do sistema de relações que formam o seu ambiente.

Segundo Navas (2017) é necessário se compreender fatores que desmotivam, ou interferem, na busca de DA no período de ensino pré-escolar, inclusive se trata de uma ação preventiva no fracasso escolar. É essencial entender que as concepções, percepções e ações docentes são imprescindíveis para indicar DA. Didonet (1991) orienta que as habilidades e conhecimentos que a criança desenvolve na EI têm um grande impacto sobre a aptidão e atitude da criança mais tarde na vida.

Diante de tais pressupostos, realizamos uma pesquisa (auto)biografica com as professoras da EI visando, por meio de suas narrativas, desvendar suas ações ao identificar indícios de DA, bem como os casos possíveis de inclusão a serem solicitados diagnósticos.

Dessa forma, pretende-se contribuir para estudos teóricos e metodológicos na formação de professoras da EI, a fim de agregar conhecimentos específicos na formação que tratem de vulnerabilidade infantil que podem ser manifestos nos aspectos físico, cognitivo, linguístico, afetivo e sociocultural.

Percepção docente da identificação de dificuldade de aprendizagem no ensino infantil

Dentre as diversas ações pedagógicas das professoras para se alcançar plenamente o desenvolvimento integral da criança é preciso estar incluída a atenção para a identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem da criança. Avaliar as habilidades de uma criança é um trabalho essencial no cotidiano das professoras de infância.

A (auto)biografia docente foi a escolha do caminho para promover a compreensão sobre as práticas pedagógicas em relação à DA na EI, por ser um recurso qualitativo que permite explorar as crenças, o conhecimento pessoal e as mudanças das pessoas como resultado de experiência e aprendizado. Nesta proposta a subjetividade das professoras se constituem em pontos centrais para construir dados que contemplem os objetivos desse estudo (Delory-Momberger, 2012). Esta metodologia permite discutir as experiências narradas de suas histórias sociais e suas histórias individuais (Clandinin e Connelly, 2011) para se fazer mediação da pesquisa.

O referencial teórico é baseado na teoria do sistema ecológico (Bronfenbrenner, 1996), atribuindo a deficiência a uma combinação de tendências inatas e fatores ambientais. Com base nesta teoria a professora pode monitorar e perceber possíveis desvios da criança durante a rotina escolar, na qual pode observar sua interação com seus coleguinhas, se possui dificuldade em se comunicar, se fala sem a falta de vocábulos, atrasos ou confusão de palavras, se brinca e como brinca, a realização de suas atividades, entre outros fatores observáveis nos diferentes contextos do ambiente escolar. Esta prontidão por parte professoras de infância pode detectar a presença de alguns destes sinais e servir de alerta para recomendar ajuda especializada.

A avaliação da criança deve ser realizada dentro desses ambientes, em contextos naturais se permite visualizar a criança e suas habilidades e dificuldades dentro de uma perspectiva mais ampla, relacionada não apenas a características intrínsecas, mas também a fatores ecológicos dentro do sistema educacional.

Pain (1985) esclarece que a DA pode ser ocasionadas por problemas biológicos, psicológicos, neurológico, sociais, das características individuais ou até mesmo por problemas do próprio sistema escolar.

A intervenção precoce direcionada às crianças que apresentaram risco de DA feita ainda na EI, assim como intervenção em outras crianças que indicaram problemas na leitura no 1º ano do Ensino Fundamental, é considerada uma abordagem promissora antes que elas falhem mais tarde (HUS, 2001).

Considerações

As professoras da EI são a “primeira linha de defesa” em reconhecer e ajudar seus alunos nas dificuldades de aprendizagem. Se um problema existente no aluno não for identificado pela professora e, portanto, nenhuma ação for feita, na medida que os anos escolares avançam durante sua progressão continuada, a situação da aprendizagem escolar poderá se tornar insustentável. Neste contexto se tenciona conhecer os casos percebidos e narrados por professoras de EI sobre o desenvolvimento das crianças indicadas para

diagnóstico ou inclusão, bem como investigar suas ações diante da identificação de possíveis vulnerabilidades em alunos não diagnosticados oficialmente.

O benefício da identificação precoce, viabilizada pelas professoras, está no direcionamento de crianças a intervenções educacionais antes do desenvolvimento de problemas de aprendizagem mais graves. Um diagnóstico precoce abre a porta para futuros cuidados escolares e tratamento com especialistas em idades menos avançadas. Além disso, quando uma criança tem a ajuda necessária por intermédio de especialistas é evitado que seja prematuramente rotulada por falsos positivos ou falsos negativos em relação à DA.

Referências

BRASIL. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: **Diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil**, 2009.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passegi e Nelson Patriota. Natal-RN, EDUFRN, 2012.

DIDONET, V. **Educação Infantil. Humanidades**. Brasília, n, 43, 1991.

FIGUEIREDO, V. L. M.; QUEVEDO, L. A.; GOMES, G.; PAPPEN, L. G. Habilidades cognitivas de crianças e adolescentes com distúrbio de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 12, n. 2, p. 281-290, jul/dez, 2007.

HUS, Y. **Early reading for low-SES minority language children**: An attempt to 'catch them before they fall'. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 2001.

NAVAS, A. L. G. P. et al. **Guia de boas práticas**: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem. Recurso eletrônico. Publicação digitalizada, São Paulo, SP: Instituto ABCD. ISBN 978-85-94024-01-5, 2017.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem**. Porto Alegre-RS Artes Médicas, 1985.

SHAYWITZ, S. E. **Current concepts:** Dyslexia. New England Journal of Medicine, 1998.

A pedagogia da alternância e a formação do (as) educador (as): uma formação comprometida com a realidade

Sebastião Ferreira- Unicamp
tiaof@hotmail.com

Introdução

Em um momento histórico – entre Guerras Mundiais – em que a agricultura francesa passava por crise e, conseqüentemente, um grande êxodo rural, surge o projeto Pedagogia da Alternância como resposta dos agricultores aos desafios e necessidades de ensino aos seus filhos que necessitavam de (in)formação sem abandonar o campo, um ensino que conciliasse estudo e trabalho, interligando-os. Esta experiência que ganha a França e espalha pela Europa e África chega ao Brasil no final da década de 1960 com preocupações similares, de oferecer uma educação escolar com uma proposta que respeita a realidade campo, contrariando o modelo tradicional oferecido pelo sistema regular de ensino. Hoje esta pedagogia se faz presentes nos cinco Continentes.

O presente trabalho é um recorte da dissertação de mestrado que buscou compreender o fenômeno socioambiental – a Educação Ambiental desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFA), Jaguaré-ES. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com influência fenomenológica e hermenêutica, que procura compreender e interpretar os fenômenos que se mostram por si mesmos – nas experiências relatadas e vivenciadas – apoiando-se na complexidade e na transdisciplinaridade. Os dados pesquisados foram produzidos a partir de roteiros de entrevistas semiestruturadas com monitor/as, estudantes e famílias camponesas, com registros de fotografias e gravação de áudio; de vivência no ambiente comunitário, com registro de fotografias e diário de campo; e leituras de referências que aborda a temática.

Aqui focamos em apresentar a partir da vivência e das leituras, a origem da Pedagogia da Alternância e sua chegada ao Brasil (no Estado do Espírito Santo); e como recorte é apresentado formação de professores.

Origem das Escolas Famílias Agrícolas

As EFAs em alternância tiveram origem na França na década de 1930, com o padre Abbé Gramereaud, em Lauzun, Sudoeste da França, em um momento histórico – entre Guerras Mundiais – em que a agricultura francesa passava por crise e, conseqüentemente, um grande êxodo rural. O projeto surgiu como resposta dos agricultores aos desafios e necessidades de ensino aos seus filhos que necessitavam de (in) formação sem abandonar o campo, um ensino que conciliasse estudo e trabalho, interligando-os. Na década seguinte, a experiência espalhou-se por toda a França chegando também à Europa, África e a América Latina e, por intermédio do padre Humberto Pietrogrande, em 1969, no Estado do Espírito Santo, Brasil, onde, no mesmo ano, foi fundado o Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo (MEPES). Atualmente, a Pedagogia da Alternância (PA) se estende por todo o território nacional totalizando 248 CEFFAs, e por 28 países dos cinco continentes (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ, 2006).

A Pedagogia da Alternância, como uma das experiências de Educação do Campo que vem ocorrendo no cenário brasileiro, é um elemento propulsor na sustentabilidade e qualidade de vida dos/as estudantes, dos/as egressos/as, de suas famílias e de sua comunidade. Ela, a PA, surge em comunidade em que os sujeitos sociais desses espaços, juntamente com lideranças locais, percebem a necessidade de mudanças para superar os desafios vivenciados, como dificuldades socioeconômica, educação escolar para os filhos e filhas. Uma educação com uma proposta que respeita a realidade dos/as estudantes, contrariando o modelo tradicional oferecido pelo sistema regular de ensino.

O ensino tradicional praticado atualmente nas escolas no meio rural apresenta falhas de concepção, uma vez que a realidade rural é ignorada pelas autoridades responsáveis, faltando-lhes a compreensão de que o aluno residente no meio rural também é um

trabalhador-estudante, que possui compromissos e responsabilidades com a sua família e com sua própria sobrevivência, sendo que o jovem na faixa etária de 14 anos no meio rural é um elemento indispensável na pequena propriedade de economia familiar [...] (GNOATTO, 2006, p. 68-69).

As escolas do campo, em sistema de alternância, possibilitam aos/as estudantes desenvolver atividades escolares em consonância com as atividades econômicas familiares, sem perder este vínculo, trabalho e escola. A PA trabalha de forma integrada com a comunidade, onde seus “instrumentos pedagógicos” se tornam fundamentais na sustentabilidade de seu modelo de funcionamento e de valorização dos saberes locais. Para isso, trabalha com Temas Geradores (FREIRE, 2005) e os conteúdos de forma interdisciplinar dentro desses temas, rompendo com a fragmentação de saberes e com a dicotomia entre teoria e prática.

A formação do (as) educador (as): um processo de mudança

Pensar em formação de professores e de professoras vem sendo foco de inúmeros debates na atualidade. O processo de formação professores (dos/das monitor/as) das escolas em alternância das redes MEPES/RACEFFAES¹ compreende uma especificidade própria de formação, seguindo as propostas da unidade maior, que é a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB). Com isso, todo profissional, monitor/a, quando é admitido, passa por uma formação chamada de “formação inicial em serviço”. De acordo com Jesus (2007), a formação inicial em serviço é uma condição para que os/as monitores/as iniciantes conheçam e se inteirem do que é a Pedagogia da Alternância. Com esse propósito, o MEPES e a RACEFFAES promovem esses e outros momentos, em que seu objetivo é proporcionar um *espaçotempo* de construção dos saberes da pedagogia da alternância e do contexto da Educação do Campo, seus pressupostos políticos, filosóficos e metodológicos. Nesses momentos de formação, esses sujeitos (monitores/as) são respeitados na sua

¹ A Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES).

diversidade e preparados para viver a nova realidade, com o trabalho em alternância e a formação dos sujeitos sociais que a compõem, que são os/as estudantes e suas respectivas famílias. Outros momentos de formação também são ofertados como, o de formação continuada de monitores/as, partindo do princípio de que só a formação acadêmica não garante um trabalho que atenda à demanda da realidade camponesa, compreendendo, assim, a necessidade de formação constante.

Freire (1983) destaca que, para pensar a educação como processo de mudança, necessita-se pensá-la como uma ação transformadora em consonância com um comprometimento profissional, lembrando ainda, que ninguém educa sozinho. E complementa que só é possível refletir sobre o que é educação, se refletirmos sobre nós mesmos, pressupondo que o ser humano seja um ser inacabado, não concluído. Destaca ainda que: *o cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação, se o homem fosse acabado.*

Para o mesmo autor, com a compreensão de sua “[...] inconclusão e de que quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE 1996, p. 23), entende que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdo, nem formar é uma ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Assim, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. E nesse jogo semântico de palavras, o conhecimento nunca será atingido por inteiro; haverá sempre busca à nova aprendizagem, assim como também afirma Morin (1995), que o conhecimento é sistêmico, e com isso o reconhece também como inacabado.

Considerações finais

Não se pode desconsiderar a heterogeneidade que compõe a população rural brasileira. Portanto, há de se pensar em uma formação de professores, diferenciada, de acordo com as especificidades de cada região, entendendo que a população camponesa, com seu conhecimento social e historicamente construído, entende e busca uma educação condizente com sua realidade e de acordo com sua demanda.

Nessa abordagem, o campo – meio rural em comunidade – compreende uma rede de saberes como aborda Tristão (2004), e essas redes de saberes e significados, quando traçadas juntas, são tecidas e praticadas pelos sujeitos, refletindo em sua prática de modo a reconhecer a identidade profissional, que a racionalidade instrumental técnica/científica neoliberal faz questão de desconsiderar, por não compreender, ou não reconhecer a complexidade que compõe esse cenário, em que acaba rotulando os saberes e fazeres pertencentes a essa população.

As Escolas Família Agrícola em suas práticas cotidianas, por meio da alternância, possibilitam aos estudantes e às suas famílias uma formação que difere da proposta hegemônica de educação escolar, de uma proposta de ensino baseada numa racionalidade cientificista da ciência moderna de ensino e aprendizagem. Como a escola de Ensino Médio trabalha com curso técnico, numa linha agroecológica, possibilita-se uma formação com abertura a outras racionalidades, nos âmbitos sociológico, ambiental, epistemológico e político, em que o debate parte da realidade local do/a estudante e de sua família, por meio da metodologia da Pedagogia da Alternância e de seus “instrumentos pedagógicos”.

Referências

Escola Família Agrícola de Jaguaré. **Processo da Escola Família Agrícola de Jaguaré**. Jaguaré-ES, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GNOATTO, A. A. Pedagogia da alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v. 1, n. 2, 2006.

JESUS, J. G. **Saberes e formação dos professores da pedagogia da alternância**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MORIN, E. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004.

Curso de pedagogia: a práxis na formação articulada entre docencia e gestão educacional

Maria Lucia Morrone – UNIB
morrone@uol.com.br

O artigo tem o objetivo de analisar a formação inicial do pedagogo docente articulada com a de gestor educacional à educação básica e por hipótese afirma que a privatização dos cursos de Pedagogia a distância (EaD), compromete a formação pela práxis, sem a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) articulando a formação docente com a de gestor educacional à educação democrática e à aprendizagem de qualidade, nas escolas públicas e privadas. A formação pela práxis é imprescindível porque há desafios no cotidiano escolar que interferem na atuação dos profissionais. A metodologia baseia-se nos referenciais teóricos de: Gatti (2019); Moraes e Henrique (2017); Pimenta (2017); Silvestre e Pinto (2017) e na legislação: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96; Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; Resolução CNE nº 1/06 - DCNs para Pedagogia; Resolução CNE nº 2/2015 - DCNs aos profissionais do magistério.

A formação do docente polivalente aos anos iniciais do ensino fundamental inicia-se na Escola Normal, no século XIX, para ensinar: português, história, geografia, ciências e matemática (PIMENTA et al, in SILVESTRE & PINTO, 2017, p.24). A denominação polivalente não consta nas DCNs/2006, mas o professor ainda atua como.

A Resolução CNE 01/06 “sacramentou(...)a centralidade na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e (...)educação infantil” (PIMENTA et al, in SILVESTRE & PINTO 2017, p. 25) ampliando a formação à gestão no Art. 4º (...) O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares (...) (BRASIL -DCNs/2006).

O artigo estabelece

(...) um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em Pedagogia que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares”. (GARRIDO et al, in SILVESTRE & PINTO 2017, p. 26).

Com relação a gestão educacional concorda-se que

(...) a infiltração de uma lógica própria do sistema econômico sobre as escolas, fundamentada no princípio de uma forma de gestão comprometida com a racionalização do trabalho dos profissionais da Educação; valorização de práticas meritocráticas; ampliação de formas de controle e excessiva regulação do trabalho dos professores; o destaque para a necessidade de avaliação do impacto da educação por indicadores estatísticos; a desvalorização de aspectos da carreira; a ênfase no discurso economicista para a explicação de fenômenos e situações educacionais, evidenciando o que se espera dos gestores escolares e, portanto, da sua formação(...) (FRANCO, A. de Paula in SILVESTRE & PINTO, 2017, p.. 119).

O PNE trata da ‘Formação de Professores’’, mas não a articula à gestão educacional (metas 15 e 16). O Art. 3º da Resolução CNE 2/2015 destaca a gestão educacional desarticulada da docência no seguinte parágrafo:

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Censo de Educação Superior INEP/2017 indica a expansão das IES privadas e aponta 61% de alunos em cursos EaD e 39% nos presenciais. Dos concluintes em EaD, 75%

obtiveram nota inferior a 50 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (**Enade**) e os de cursos presenciais o percentual foi 65%. Entre os cursos de licenciaturas mais procuradas 44% incluem-se as de Pedagogia.

Como considerações finais concorda-se com o fato de que

(...) a formação oferecida aos professores dos anos iniciais da educação básica no decorrer dos anos 2000, feita predominantemente por intermédio de instituições privadas e pelo ensino a distância (...), é preocupante, pois as relações mais diretas com escolas, crianças e adolescentes(...), gestores e educadores, e, o acompanhamento de estágios, tornam-se, no mínimo, complicados(...) (GATTI, et al, 2019, p.305)

A Resolução CNE 1/06 não relevou a formação à gestão educacional, e

(...) não teve dispositivos complementares para tratar do assunto, o que implicou na permanência dessa lacuna formativa" (...) FRANCO in SILVESTRE & PINTO, 2017, p..108). O currículo deve articular a formação da docência com a gestão educacional, para exercer a práxis de acordo com o inciso VI do Art. 206 da Constituição "gestão democrática do ensino público na forma da lei.

As DCNs devem ser revistas à formação pela práxis sem perder "(...) uma visão de conjunto, de totalidade do complexo fenômeno educativo e dos mecanismos de gestão, da apreensão da realidade em sua dinâmica (...)" (CHEDE, 2019).

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96.

_____. Censo Educação Superior. INEP/2017. Disponível em: portal.inep.gov.br/artigo/-/asset...do-censo...educacao-superior. Acesso em: 30 jul. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares da Pedagogia. Diário Oficial da União, 16/05/2006, n. 92, seção I, p. 11-16

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2/015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, 02/07/2015, nº 124, Seção 1, p. 8.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 mai. 2019.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 22 jun. 2019.

CHEDE, R. A. F. Vargas. (Conselheira CEE/SP). Voto Contrário à Indicação CEE 178/2019 sobre considerações e orientações para fortalecimento da ação supervisora do sistema estadual de ensino paulista com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Disponível em: http://www.sindicatoapase.com.br/anexos/anexo_0354/DeclaracaoVotoIndicacaoCEE178.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

GATTI, A. Bernadete et al (org.). Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.

LIMA, S. A. de S. da Cunha. Gestão da Escola: Uma construção coletiva – superando conflitos e rompendo com a rotina burocrática. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 15, nº 2, Porto Alegre: ANPAE, 1999, p. 205-211.

MORAIS, J. K. Cavalcante & HENRIQUE, A. L. Sarmento. Formação Docente e PNE (2014-2024): Uma Abordagem Inicial. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). HOLOS, Ano 33, vol. 08, 2017, p. 204-274. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4512/pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Panorama sobre ingresso, matrículas e conclusão em cursos de Pedagogia e Licenciaturas nas modalidades presencial e a distância. Agosto/2019. Disponível em:

https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/317.pdf?1619510590. Acesso em: 15 ago. 2019.

PAULA, A. S. do Nascimento et al. A privatização da educação superior brasileira e as novas/velhas teses do Banco Mundial. ANDES-SN. junho/ 2018.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE 178/2019. Considerações e orientações para fortalecimento da ação supervisora do sistema estadual de ensino paulista com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. DOE 20/07/2019.

SILVESTRE, M. A. & PINTO, U. de Andrade. (org.). Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

EIXO 5

Direitos humanos e educação



Mulheres e cegueira: educação sexual na escola

Rita de Cássia Antônia Nespoli Ramos - Universidade Metodista de Piracicaba
ricramos@unimep.br

Laís Baptista Marim - Universidade Metodista de Piracicaba
laisbmarin@gmail.com

Introdução

Esse trabalho se insere em uma pesquisa de Mestrado ainda em andamento, na qual se discutem as relações entre a mulher, a cegueira e a sexualidade como construções sociais. Como metodologia, foram entrevistadas três mulheres, duas cegas congênitas e uma que perdeu a visão já adulta. A idade dessas mulheres é entre trinta e um e cinquenta e sete anos, residentes no estado de São Paulo, todas com ensino superior, duas são casadas e uma solteira. Uma das perguntas feitas a elas centrou-se na educação sexual recebida no ambiente escolar e, para este estudo, recortamos as respostas a essa questão. Nosso objetivo é entender as concepções que mulheres cegas constroem sobre a educação sexual na escola.

Em nosso ver essa pesquisa se justifica, pois há poucas políticas públicas direcionadas à educação sexual, principalmente, atrelada à pessoa com deficiência, o que pode contribuir para, por exemplo, desinformação, ausência de materiais adequados ou a construção e manutenção de estereótipos, o que impediria as mulheres cegas de exercerem plenamente a sexualidade.

Para alcançar os objetivos aqui propostos, trazemos alguns pressupostos de sexualidade, deficiência e escola pautados em Maia (2014), França (2013) e Louro (1997), buscando refletir sobre as relações entre mulher cega e educação sexual. Associado a esse aporte, propõe-se compreender os discursos das mulheres com cegueira a partir de uma perspectiva discursivo-enunciativa, desenvolvida por Bakhtin (2003). Em nosso ver, esse aparato teórico e metodológico permitir entender as falas das mulheres como enunciados carregados de sentido.

Por fim, apresentam-se as discussões a partir de trechos das respostas dadas pelas mulheres cegas à questão: como aconteceu, na visão delas, a educação sexual na escola.

Desenvolvimento

A sexualidade deve fazer parte do currículo escolar, pois de acordo com Maia (2014) a educação sexual é “*intencional*, quando, de modo planejado e organizado, pretende-se informar sobre sexualidade” (MAIA, 2014, p.11, grifo da autora). A autora alerta que a “Orientação Sexual” é sistematizada e prevista como “um tema transversal proposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicado no volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais que recomenda ao professor que assuma a tarefa da educação sexual no contexto da escola” (MAIA, 2014, p. 11).

Pela pouca produção que se tem na área, pensamos em associar os estudos sobre educação escolar à mulher. França (2013, p. 103) afirma que a informação sobre sexualidade para pessoas cegas “ainda é escassa”. E de acordo com a autora, “pesquisa realizada com mulheres cega e não cegas revelou que mulheres cegas têm menos conhecimento sobre sexualidade, receberam informações acerca das questões sexuais” (FRANÇA, 2003, p. 103).

Essas reflexões são importantes, pois, apesar das propostas de documentos oficiais, de já haver práticas em escolas e estudos que se preocupam em abordar o tema da sexualidade e da pessoa com deficiência, a escola ainda é um ambiente que pode estar despreparado para desmistificar conceitos e propor a convivência com a diversidade. De acordo com Louro, (1997, pp. 80-81) a escola “não apenas reproduz e reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”. Assim, na visão do autor, a escola propõe: “a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais (LOURO, 1997, p. 81).

Tanto a falta de práticas educativas mais direcionadas à pessoa com cegueira, no que se refere à sexualidade, quanto a construção do feminino e do masculino, em uma dicotomia, foram depreendidos em nossas entrevistas; temos, então, principalmente, duas concepções em nosso material de análise.

A primeira centra-se na importância da escola em promover informações sobre o corpo. Uma das entrevistadas menciona que pouco aprendeu sobre o aparelho reprodutor e a reprodução, que a fala dos professores não esclarecia as dúvidas e que havia falta de materiais mais específicos para os cegos. Reproduzimos abaixo um trecho da entrevista:

Eu gostaria de saber. Eu gostaria de saber desde criança como é a educação sexual, que existe a vagina, que quando cresce você faz com homem, o que você faz com o homem, um livro sabe ... que existisse para cego que esclarecesse como que é, como que não é, como que deita, esclarecesse tudo mesmo sabe, assim, bem as claras, falando como que faz e o que faz, para que a gente pudesse entender, para que cego pudesse entender melhor a parte da sexualidade.

Outra entrevistada reforça essa importância, no esclarecimento de dúvidas, mas aponta que os professores procuram saná-las, apresentamos alguns excertos:

- I. “muito pouco... tive a partir do ginásio, mas muitos **superficial**, muito,
- II. **dentro do possível** os professores passaram o que estava ao alcance deles”
- III. “com a professora de ciências.... separava os meninos das meninas e ficava sempre **mais fácil e pra gente tirar todas as dúvidas**”.

No trecho acima, parece haver uma concepção de que a escola procura fazer a sua parte, “dentro do possível” e de modo “superficial”, o que pode sugerir as limitações a que professores são submetidos na abordagem do tema. Em nosso ver, seja por falta de materiais ou pelo pouco preparo que recebe para incluir a pessoa com deficiência, no caso desse estudo a mulher cega.

A segunda concepção sobre a educação sexual, também pode ser exemplificada na fala acima transcrita, quando a entrevistada discorre sobre a divisão de turmas entre homens e mulheres para tirar dúvidas sobre a sexualidade. A essa divisão pode-se depreender uma lógica dicotômica. Na visão de Louro (1997, p. 34): “como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas”.

Essa concepção também foi depreendida na fala de outra entrevistada:

“eu acho que é de extrema importância né, desde criança, principalmente pros adolescentes, pra ter um rumo a seguir, iniciar a vida sexual do jeito certo, no caminho certo, e... eu acho que difícil a introdução, né, você abordar, e chegar e falar que é assim, que tem que ser assim, que menino é menino, menina é menina, principalmente nos dias de hoje, que menino talvez nem é mais tão menino e menina também nem é tão menina, é muito difícil, eu não julgo, quem sou eu pra julgar eu só acho difícil você educar uma criança, um adolescente sexualmente nos dias de hoje, é muito difícil.

Apesar da entrevistada apontar que há “um caminho certo” que o adolescente deve seguir, a seu modo, entende que é “importante” e “difícil” a escola formar o aluno em relação à sexualidade, pois em sua visão, a questão do feminino e do masculino podem estar relativizadas, na atualidade e não pautada na dualidade. Depreende-se aqui que escola, apesar de ter um papel difícil a desempenhar, precisa aprender a conviver com a diversidade sexual.

Considerações finais

A partir dos resultados parciais do presente estudo, inferimos que para a mulher cega, intensificam-se os impactos do pouco conhecimento sobre as questões associadas à sexualidade. Na compreensão das entrevistadas, é primordial que a escola esteja preparada para tratar a sexualidade relacionada à pessoa com deficiência, por meio de materiais adequados e de uma abordagem mais objetiva das questões do corpo.

Além disso, nos discursos dessas mulheres, depreende-se que seus anseios e angústias muito se aproximam da mulher vidente, o que direciona para a importância de se dialogar sobre questões complexas, como a construção do masculino e do feminino em nossa sociedade.

Por fim, esperamos com o estudo possa contribuir para que a pessoa com deficiência seja entendida em seus sentimentos, aspirações, necessidades e direitos, no que se refere à educação sexual. Nas palavras de uma das entrevistas: “então é isso que eu espero, que um

dia as pessoas entendam que, sexualmente, ou não, o deficiente só tem aquela parte, do resto é tudo normal”.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV), **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Editora Hucitec, 3ª Edição. 2006.

FRANÇA, Dalva Nazaré Ornelas. Sexualidade da pessoa cega: uma revisão sistemática da literatura. **Rev. Ciênc. Méd. Biol.**, Salvador, v.12, n.1, p.101-105, jan./abr. 2013

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**, Editora Vozes, 1997.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade e educação sexual**. Disponível em <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155340>>. Acesso em 20 de Agosto de 2019. Acervo Digital da UNESP, 2014.

O direito à educação na produção científica em periódicos: um estudo inicial

Aline Gabriele Pereira – UEMG-Poços de Caldas
alinesisb@gmail.com

Cristiane Machado – Unicamp
crimacha@unicamp.br

Introdução

O presente trabalho deriva de pesquisa que objetiva organizar um estado do conhecimento acerca do direito à educação, num esforço por compreender a construção do conceito nos trinta anos desde seu estabelecimento legislativo na Constituição Federal de 1988 até o ano de 2018.

Ao falarmos em direito à educação compartilhamos do entendimento de Oliveira (2007, p. 15), de que este consiste, a princípio, “na compulsoriedade e na gratuidade da educação, tendo várias formas de manifestação, dependendo do tipo de sistema legal existente em cada país”. Com base nessa definição, o autor apresenta uma retomada histórica dos aspectos de obrigatoriedade e gratuidade a partir das constituições brasileiras e demonstra, assim como Machado e Ganzeli (2018), que a trajetória do direito à educação nos textos legais pode ser descrita como “sinuosa e errática que alterna avanços e retrocessos, refletindo as transformações sociais, políticas e econômicas do país” (MACHADO; GANZELI, 2018, p. 52).

É importante ressaltar que a Constituição de 1988 não inaugura a noção de direito à educação, porém, além de uma melhor redação em sua formalização (reafirmando a primazia do Estado sobre a família no dever de educar, estabelecida em 1969), ela amplia o direito em muitos aspectos: gratuidade do ensino, em todos os níveis, em instituições oficiais; garantia do direito àqueles que não se escolarizaram na idade certa; o atendimento especializado a portadores de deficiência, entre outros.

Outros dois fatores fundamentais estabelecidos foram a definição da educação como direito público subjetivo, podendo responsabilizar a autoridade competente por sua oferta; e o estabelecimento de mecanismos para efetivar a garantia do direito: o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública (OLIVEIRA, 2007).

Tais inovações foram possíveis porque a Constituição de 1988 constitui o Brasil como Estado social de direito de inspiração democrática, significando que “os postulados subjacentes ao modelo de Estado social e ao regime político democrático não podem ser deixados de lado para compreensão e interpretação da ordem jurídica vigente” (DUARTE, 2007, p. 693). Esta definição abrange duas questões fundamentais para o desenvolvimento do direito à educação nos anos subsequentes à promulgação: primeiro, os princípios de um Estado social e democrático impõem não somente o respeito aos direitos individuais, mas também a realização dos direitos sociais, dos quais a educação faz parte; segundo, adotado o modelo de Estado social de direito, a elaboração e implementação de políticas públicas passa a orientar a atividade estatal, reorganizando os poderes em torno do planejamento e criação de sistemas públicos (DUARTE, 2007).

A Constituição Federal de 1988, fonte de disputas políticas e reivindicações sociais, representa um marco para a perspectiva de direito à educação que se tem construído no Brasil, o que nos leva a crer que, a partir dela, o próprio conceito de direito à educação venha sendo, nos últimos trinta anos, repensado e reformulado, sendo necessário compreender o caminho que vem sendo trilhado por pesquisadores na construção do conhecimento sobre a temática.

O direito à educação na produção científica: dados iniciais nos periódicos

O estado do conhecimento proposto atende ao proposto por Morosini (2015, p. 106) como processo de “ruptura”, necessário ao indivíduo que inicia um trabalho científico, por estar “minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar”, de pré-conceitos com os quais precisa romper antes de dar início ao processo de investigação.

Portanto, trata-se de uma importante etapa no desenvolvimento de doutorado iniciado em 2019 na Universidade Estadual de Campinas. Além da ruptura com pré-conceitos, o estado do conhecimento também permite ao pesquisador o levantamento e a avaliação do conhecimento sobre determinado tema, tendo resultado inventariante e descritivo da produção científica (BORGES; CALDERÓN, 2011).

A pergunta de partida que direciona nosso trabalho é: como se caracteriza a construção do conhecimento acadêmico acerca do direito à educação ao longo dos trinta anos desde sua ampliação na Constituição Federal de 1988? Para responder a tal questão, propusemos a realização de um estado do conhecimento com base na produção científica publicada no Scielo (*Scientific Electronic Library Online*)¹. A busca foi realizada no dia 28 de abril de 2019, utilizando como palavra-chave “direito à educação”, e obteve como resultado 59 (cinquenta e nove) artigos. Após a realização do *download* deles, foi desenvolvida uma planilha contendo as seguintes informações: título, autor(es), revista, volume, número, ano, resumo, palavras-chave.

Com base nessas informações, foi realizada uma primeira descrição do conjunto dos trabalhos que nos permitiu um panorama do *corpus* de análise que será apresentado a seguir. Em relação às revistas de publicação, os 59 artigos estavam distribuídos em 15 revistas diferentes. Seis delas possuíam apenas um artigo relacionado ao direito à educação. As revistas que publicaram o maior número de artigos abordando a temática foram: Educação e Sociedade, com 17 (dezessete) artigos; Educar em Revista, com 9 (nove); e a Revista Brasileira de Educação, com 8 (oito). Em relação ao ano de publicação, o artigo mais antigo encontrado data de 1998, e o ano em que houve o maior número de artigos publicados sobre o direito à educação foi o de 2017, com nove artigos.

O levantamento dos autores apontou um número total de 71 (setenta e um) autores. A autora com maior número de artigos publicados relacionados à temática direito à

¹ O Scielo é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet, produto da cooperação entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME/OPS/OMS). Fonte: <https://www.scielo.org/pt/sobre-o-scielo/>. Acesso em 01 set. 2019.

educação foi a professora doutora Adriana Aparecida Dragone Silveira, com cinco artigos, seguida pelo professor doutor Carlos Roberto Jamil Cury, com quatro.

Também fizemos um levantamento a partir das palavras-chave dos artigos, para apontar quais as temáticas que mais foram vinculadas ao direito à educação nas publicações, tendo se destacado os temas políticas educacionais, com 19 menções; outros direitos (direito à saúde, direito ao desenvolvimento, direitos fundamentais, entre outros) e políticas públicas, ambas com nove menções; Estado, com oito menções; qualidade e ensino fundamental, ambas com sete menções.

Por fim, para tentar visualizar melhor o universo obtido, realizamos uma nuvem de palavras a partir dos resumos dos artigos encontrados. É importante ressaltar que palavras de suporte linguístico muito utilizadas (ex. “sua”, “nos”, “que”, “deste”) foram retiradas para dar maior visibilidade aos termos e temáticas mais relevantes apresentados nos resumos.

Na versão final, foi possível perceber, além do direito à educação, o destaque de termos como “ensino”, “escolar”, “qualidade”, “direitos” e “política”; além da existência de temáticas importantes, mas que ainda não possuem tanto destaque como “garantia”, “pública”, “obrigatória”, “integral”, entre outras.

Considerações finais

O trabalho aqui apresentado objetivou divulgar os dados iniciais encontrados em pesquisa sobre o direito à educação nos periódicos publicados na plataforma Scielo. A pesquisa agora prosseguirá por meio da leitura dos artigos encontrados para a análise de seu conteúdo, com o objetivo de observar o movimento de construção do conhecimento acerca do direito à educação ao longo dos anos.

Referências

- BORGES, Regilson Maciel; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação educacional: o estado do conhecimento da Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação (1993-2008). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 42-56, jan./mar. 2011.
- DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007.
- MACHADO, Cristiane; GANZELI, Pedro. Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 49-63, mar./abr. 2018.
- MAROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, p.15-41, 2007.

EJA e literatura: uma reflexão sobre os direitos humanos

Mariana Cavaca Alves do Valle - FaE/UFMG
cavaca.mariana@gmail.com

Esta proposta parte da reflexão que tem como principal objetivo relacionar Literatura e Direitos Humanos em espaços que contemplem a Educação de Jovens e Adultos. Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizada pesquisa bibliográfica com o foco nos três eixos: Educação de Jovens e Adultos, Literatura e Direitos Humanos, relacionando os três eixos da reflexão. Por tratar-se de um texto que propõe problematizar a visão restrita à EJA, suas políticas e o direito “quase invisível” à Literatura, não há a pretensão de indicar resultados, mas questionamentos acerca das relações estabelecidas com essa modalidade educativa e a inserção de uma pauta ainda pouco discutida no campo do direito à educação e da própria Educação de Jovens e Adultos.

Na evolução histórica dos direitos humanos, consideram-se três gerações de direitos, dentre eles, os econômicos e sociais, como o direito à saúde, educação, moradia, trabalho, lazer e direitos trabalhistas. Outra geração dos direitos humanos, chamados direitos do povo, corresponde a direitos como ao desenvolvimento, à paz e à participação no patrimônio comum da humanidade. (GENEVOIS, 2005).

Analisando as duas primeiras gerações de direitos humanos citados, defendemos que o acesso à leitura literária insere-se tanto naqueles de ordem econômica e social, quanto nos direitos do povo. Pensamos que se vincula ao direito à educação e ao lazer, assim como à participação no patrimônio comum da humanidade. Nessa perspectiva, concordamos com Santos (2009) quando afirma que “toda pessoa tem o direito de não saber ler, mas toda pessoa tem o igual direito de ter vontade de aprender a ler para viajar nos mundos que moram dentro das palavras” (p.38).

Nessa direção, ao revermos a história política do nosso país e os processos de constituição e configuração do direito à educação no Brasil e na América Latina podemos notar que eles são marcados por uma trajetória de lutas. É nesse campo que se localiza a

Educação de Jovens e Adultos. Ela faz parte da luta pelo direito ao acesso e à permanência na educação, fato que acompanha de forma tensa a história da educação brasileira. A defesa do direito à educação é a principal questão para o campo da Educação de Jovens e Adultos. Esta defesa significa não apenas a defesa do direito à alfabetização, mas a garantia da possibilidade de continuidade de estudos para estes educandos. Segundo Arroyo:

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (ARROYO, 2005, p.221)

Sob esse prisma, falar em condições para o desenvolvimento da prática de leitura é resgatar as questões acerca do direito à literatura, de acordo com Soares (2004), é uma questão também de democracia.

A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural (p. 31-32).

Pensar na aprendizagem ao longo da vida requer pensar então na democratização do acesso não só à alfabetização, porque restringe o olhar sobre as necessidades humanas. Nesse caso, as reflexões propostas pelo campo do direito à literatura nos ajuda a ponderar o fato de que “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição

da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CÂNDIDO, 1995, p. 263), e contribui para o enriquecimento à compreensão do direito real à educação. Nessa direção, é fundamental a compreensão de que a educação como um direito humano é uma ideia que permeia a discussão, na perspectiva não só da alfabetização, mas principalmente da garantia do direito à aprendizagem ao longo da vida. Na interlocução entre literatura e educação de jovens e adultos, assuntos aparentemente tão distantes, retomamos novamente a ideia de direitos humanos para dizer que “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CÂNDIDO, 1995, p. 239).

A democratização do acesso a materiais impressos é uma discussão de fundamental importância, e ao incluirmos à esse debate a leitura literária, e por isso propomos uma visão para além das facetas do alfabetismo funcional, do qual exige processos de letramento tomados no seu aspecto mais geral, a formação para a prática da leitura como fruição. Nesse sentido, acredita-se que todos os textos favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Segundo Bordini e Aguiar (1988, p.14), “A linguagem literária extrai dos processos histórico político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana”, ou seja, refere-se não apenas ao fato sobre o qual se escreve, mas às formas de o homem pensar e sentir esse fato que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos. A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução a partir da linguagem, de todo universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito.

Faz-se necessário destacar ainda que, a leitura de textos literários exige, além do acesso ao material impresso, do tempo e do espaço apropriado, uma formação que ofereça chaves de leitura para a compreensão da obra lida, sem perder de vista a necessidade de estratégias que possam favorecer a formação do leitor e o gosto por textos aqui objetivados. Este é um aspecto que devemos considerar ao analisarmos a presença ou ausência de textos literários nas práticas de leitura na EJA, uma vez que há um desigual acesso ao livro, a bibliotecas e ao material escrito em geral, como também à própria escolarização.

Referências

- ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO/ MEC/ RAAAB, 2005, p.221-230.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. **Vários Escritos**: SP, Duas Cidades 1995.
- CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n. 0, p. 17-52, set./dez., 1995.
- GENEVOIS, Margarida Bulhões Pedreira. Os direitos humanos na História. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- SANTOS, Fabiano. Agentes de leitura: Inclusão social e cidadania cultural. In:
- SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K.. (Org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009 v. 1, p. 37-45.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.
- SOARES, Magda. Leitura e Democracia Cultural. In: Aparecida Paiva et al. **Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2004.

As intervenções pedagógicas para a terceira idade

Adriana Gavião Bastos de Oliveira
Universidade do Estado de Minas Gerais
adriana.bastos@uemg.br

Alessandra de Melo Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais
alessandramelo.uemg@gmail.com

Ariane Rodrigues de Andrade
Universidade do Estado de Minas Gerais
arianearodrigues1@gmail.com

Introdução

Propostas de reformulação curricular para o curso de Pedagogia têm salientado a necessidade de discutir a formação do Pedagogo e o currículo dos cursos. Os espaços não escolares vêm surgindo a todo momento, face às necessidades urgentes de lugares vistos como não institucionalizados, assim como os espaços educativos voltados à terceira idade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006, p.8), que norteiam a organização do curso de Pedagogia, apontam as atividades que o licenciado em Pedagogia poderá exercer, dentre elas:

[...] planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas **não escolares**;

produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e **não escolares** (grifo da autora).

A prática educativa segundo Libâneo (2004) acontece em várias instâncias e que a educação está na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação e outros espaços. Segundo o autor, a educação pode ser diferenciada e manifestada, através das modalidades: informal, não formal e formal.

Considerando a atuação do Pedagogo na Educação não formal, a escolha para o desenvolvimento do trabalho se fez relevante para a população idosa, atualmente as

demandas deste público são crescentes. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2017 a população referente à terceira idade aumentou em 4,8 milhões, totalizando 30,2 milhões. Estima-se que em 2025, o país tenha 15% de idosos em sua população total, onde o Brasil ficaria em sexto lugar dentre os países com maior número de idosos. Deste modo, verifica-se a necessidade da melhoria da qualidade de vida desta fase do desenvolvimento, onde os Pedagogos, tenham uma visão mais integrada do ser humano e sua capacidade de aprender.

Para que os idosos tenham seus direitos garantidos como cidadãos, existem leis que asseguram que estes sejam amparados. O Estatuto do Idoso é uma Lei Federal, nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, isto é, uma Lei Orgânica do Estado Brasileiro destinada a regulamentar os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos que vivem no país. O documento, vigente desde janeiro de 2004, veio ampliar direitos que já estavam previstos em outra Lei Federal, de nº 8842, de 04 janeiro de 1994 e também na Constituição Federal de 1988 e dessa forma se consolida como instrumento poderoso na defesa da cidadania dos cidadãos e cidadãs da faixa etária indicada, dando-lhes ampla proteção jurídica para usufruir direitos sem depender de favores, amargurar humilhações ou simplesmente para viverem com dignidade.

Desenvolvimento

É fato notório que o Estatuto do Idoso representa um avanço considerável na proteção jurídica aos homens e mulheres com 60 anos ou mais da sociedade brasileira, porém, no cotidiano muitas das proposições legais, incluindo a educação, ainda não se efetivaram para garantir acesso aos bens culturais e educacionais, obstaculizados pelo processo de envelhecimento, tais como comprometimento das funções cognitivas, motoras e sociais que não se encontram respaldadas em ações governamentais para projetos que contemplem esses aspectos, portanto, é necessário que se pense em políticas públicas que atendam as demandas presentes no dia a dia da terceira idade.

De acordo com Silva (2013, p.9) as funções cognitivas interferem no envelhecimento saudável:

A manutenção das habilidades cognitivas constitui um dos fatores associados à saúde e à qualidade de vida no envelhecimento, [...] estudos mostram que idosos que apresentam resultados da avaliação cognitiva acima da média normalmente observada mantêm níveis satisfatórios de autonomia, independência e participação comunitária.

Se tratando da terceira idade, a vivência grupal promove reflexão sobre o modo em que se está inserido no mundo bem como valores, direitos e o relacionamento com o grupo. Dessa forma, quando realiza-se trabalhos com a terceira idade de maneira criativa, possibilita aceitação e ânimo para reflexões sobre novas atitudes, envolvimento emocional e desenvolvimento cognitivo, portanto, são inúmeros os benefícios decorrentes da participação neste tipo de proposta de intervenção, que têm como finalidade fazer avaliações que permitam identificar as necessidades dos idosos, sendo um facilitador para os profissionais que atuarão com esta faixa etária.

Este trabalho tem por finalidade potencializar o desenvolvimento global da terceira idade, considerando os aspectos cognitivos trabalhando suas habilidades através de atividades lúdicas, promover a integração social e a motricidades por meio de atividades psicomotoras, e empoderar os idosos acerca de seus direitos, mediante o Estatuto do Idoso.

Para que os objetivos fossem alcançados, foi realizada uma pesquisa-participante, através de visitas aos PSF's (Programa Saúde da Família) que circundam a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Poços de Caldas e encontros na própria Instituição para a aproximação da realidade com o objeto a ser estudado. Segundo Brandão (2008, p.54), a pesquisa-participante alinha-se a perspectiva da realidade social:

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder

de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social.

O primeiro encontro ocorreu na UEMG, onde foram atendidos vinte e cinco idosos. Na atividade intitulada como “Lembranças”, foram exploradas as vivências dos participantes, cuja análise, possibilitou identificar que estes possuíam um vocabulário reduzido, fazendo com que o diálogo fosse movido constantemente por estímulos. Notou-se por parte dos envolvidos, um bom desempenho nas práticas psicomotoras, revelando a importância da execução de tais atividades com este público. O acolhimento e acesso ao grupo, foi uma das facilidades encontradas, por conseguinte, a falta de escolarização e o nível atencional se mostraram fatores dificultadores para a realização das intervenções pedagógicas.

O segundo encontro também realizado na UEMG, tinham como participantes dois idosos. A partir das observações, foi possível notar uma dificuldade na organização da própria vida, abordando questões financeiras, e a fixação de frustrações do passado que repercutem no presente.

O terceiro encontro aconteceu em um dos PSF's do bairro circunda a Universidade, e foram atendidos seis idosos. Foram realizadas duas dinâmicas que tinham por objetivo trabalhar a memória e as interações sociais, respectivamente. Os envolvidos participaram de maneira efetiva, possuíam um bom nível de atenção, ainda que a falta de escolarização estivesse presente. Com relação a segunda atividade foi possível observar dificuldades em relação a integração social.

O quarto encontro, ocorreu em outro PSF que está situado nas proximidades da Instituição e estavam presentes dezesseis idosos. As atividades realizadas foram as mesmas realizadas nos encontros anteriores, contudo, estes possuíam um nível melhor de escolarização, atenção e socialização, e por isso, os objetivos com relação a dinâmica proposta foram alcançados.

Conclusão

A partir dos encontros realizados, verificou-se a importância das intervenções pedagógicas, e a realização de atividades sistematizadas para a potencialização e o desenvolvimento das funções cognitivas com os idosos. Nesse sentido é preciso pensar em políticas públicas que venham ao encontro do que versa no Estatuto do Idoso no item que se refere à importância da educação, como também na formação dos pedagogos para que atuem na estimulação das funções cognitivas deste público, de forma que as matrizes curriculares do curso de Pedagogia contemple a questão dos Direitos Humanos, em especial da terceira idade.

A Pedagogia ajuda a encontrar possibilidades para aqueles que envelhecem, buscando uma sociedade igualitária, sem discriminação e que resgate a cidadania e possibilite o empoderamento dos idosos. O passado de cada um representa a identidade pessoal e tem um significado subjetivo, onde é preciso acreditar na sua história e dar aos idosos voz e visibilidade, num processo onde estes se enxerguem como parte ativa na sociedade.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5**, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Política Nacional do Idoso**: Lei 8.842 de 04/01/1994- Brasília.

IBGE- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**: Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RODRIGUES BRANDÃO, C.; CORREA BORGES, M. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 25 set. 2008.

SANTOS, Franklin Santana. **Estimulação cognitiva para idosos: ênfase em memória**. 1. ed.
Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2013.

Direitos Humanos nas Políticas educacionais e pautas de lutas nacionais

Telma Regina de Paula Souza – PPGE/UNIMEP
trpsouza@uol.com.br

No período de 2016-2018, acompanhamos o processo de construção das deliberações acerca dos direitos humanos enquanto política pública, em uma pesquisa que objetivava compreender a participação social nesse processo (pesquisa: Participação Social nas políticas de direitos humanos, FAP/FAPESP).

Pretendemos aqui focar os direitos humanos na educação, tendo como base de análise o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), as deliberações da 12ª Conferência Nacional de Direitos Humanos. (tema: “Direitos Humanos para Todas e Todos: Democracia, Justiça e Igualdade”), 2016, e os resultados da Conferência Nacional Popular da Educação (CNPE), 2018.

Tratamos os direitos humanos enquanto respostas historicamente produzidas para as demandas humanas que se expressam em dois planos de significações: social e normativo. No plano social as demandas se revelam, nem sempre de forma clara, posto que são atravessadas por múltiplos carecimentos, materiais e subjetivos, e o atendimento desses carecimentos são forjados na própria sociedade e na estrutura societária que os ordenam. No plano normativo, os carecimentos definem regulações no campo jurídico que devem nortear operações estatais para conter reações aos limites, geralmente materiais, ao seu pleno atendimento. A operacionalização de ações, geralmente setorizadas, dentro dos limites impostos pela estrutura e dinâmica do sistema produtivo que engendra grande parte dos carecimentos, define o campo das políticas públicas que atuam para a contenção das demandas visto a impossibilidade dessas serem atendidas no sistema produtivo capitalista.

Nossa tese é que no âmbito normativo tivemos na história brasileira um significativo avanço na conquista de direitos humanos, pós Constituição de 1988; já no âmbito social isso não ocorreu, em parte, em função da operacionalização das normas que garantem esses

direitos, ou seja, das políticas públicas, marcadamente operacionalizadas para o gerenciamento das demandas e contenção da frustração pelo não atendimento das mesmas.

No âmbito da educação escolar, os direitos humanos podem ser vislumbrados no acesso/permanência, qualidade de ensino (especialmente focada na capacitação dos profissionais do ensino), gestão democrática participativa, respeito à diversidade sociocultural e a sustentabilidade socioambiental e reconhecemos os esforços dos especialistas e “comunidade escolar” para a definição de metas no PNE (2014-2024), na direção de se garantir esses direitos, assim como reconhecemos resultados positivos na direção de algumas metas pretendidas, especialmente o acesso e a qualidade de ensino, com grandes variações considerando-se todo o território nacional.

A definição das diretrizes, metas e estratégias do PNE não foi tarefa fácil, considerando-se os grupos de interesse, com destaques aos setores empresariais e religiosos, tanto que demorou mais de três anos a tramitação do Plano no Congresso Nacional e o texto aprovado não contemplou todas as deliberações da Conferência Nacional de Educação (2010).

As tensões produzidas na elaboração do PNE foram ainda mais acirradas no processo conferencial para a Conferência de 2018, quando poderia ser avaliada a execução das metas pretendidas nesse Plano. Nesse processo conferencial foi significativa a ingerência do Estado (governo Temer) para minimizar a participação da sociedade civil, especialmente após a Portaria nº 577/17 e do Decreto de 27 de abril de 2017, que impôs, sem nenhuma discussão, uma nova composição para o Fórum Nacional da Educação, o que promoveu a criação do Fórum Nacional Popular de Educação, que organizou a CNPE, realizada em maio de 2018. Tal ingerência, contrariando os avanços na democracia participativa brasileira, especialmente os princípios da auto representação e da autonomia da sociedade civil, marca um grande retrocesso na política educacional, especialmente no que tange a promoção da gestão democrática da educação pública (Art. 2º, IV da Lei que institui o PNE, Lei n. 13.005/14), o que culminou no desrespeito ao Fórum Nacional da Educação, estabelecido nessa mesma Lei.

Nos documentos analisados buscamos identificar como figuram os direitos humanos, aqui apenas pontuado. No PNE, no artigo que contempla as diretrizes da educação, destacamos os itens: II, III, VI e X que estão em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNH3), sendo que apenas o item II (universalização do atendimento escolar) aparece no monitoramento (Relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do PNL – 2018), conforme estabelecido no texto da PNE. Entendemos a dificuldade de monitorar as metas e estratégias em relação a questões como promoção da cidadania, erradicação de todas as formas de discriminação, respeito aos direitos, a diversidade e a sustentabilidade socioambiental, podendo ser considerados como significantes vazios, portanto uma arena de lutas que aparece no documento da CNPE (2018). Nas metas (anexo da Lei), a diversidade, por exemplo, contempla o étnico-racial, o regional e as pessoas com deficiência, sendo omitidas questões de gênero, em que pese a violência doméstica e sexual aparecer como um problema que a educação básica deve combater, inclusive com a capacitação de educadores.

Parece-nos que os direitos humanos no ensino poderiam ser planejados por meio de ações de educação em direitos humanos, que conta com um Plano Nacional (PNEDH) desde 2006, assim como a política nacional dispõe de um Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3), desde 2009, ambos nem citados no texto do PNE. Do PNE também destacamos o artigo 6º, que trata das Conferências e do FNE, como vimos acima, desrespeitados e enfraquecidos em 2017.

Nas deliberações da 12ª CNDH a escola é chamada a participar concretamente do enfrentamento da violação dos direitos humanos, especialmente em relação a grupos sociais historicamente excluídos e alvos de estigma e preconceito, com ações relacionadas a campanhas, revisão curricular e de material didático, a acolhimento (casos de violência sexual), e, de forma destacada, a educação em direitos humanos (sub eixo 4 do eixo I) que contempla 38 deliberações, 29 diretamente envolvendo a escola (todos os níveis de ensino) e que abordam: campanhas educativas (2, 14 e 32); formação e capacitação permanente em DH dos servidores públicos: 3, 4, 25, 27 e 36; monitoramento participativo de programas e

planos de educação em DH: 5; currículos e materiais didáticos: 6; 16, 17, 28 e 37; cumprimento de leis vigentes: 8; desenvolvimento sustentável e comunidades singulares; acesso à educação regular e profissionalizante: 11; 37; 20 (que contempla migrantes e refugiados); ampliação de vagas na educação básica com período integral: 13; políticas educacionais específicas para populações indígenas: 21; valorização da escola na formação cidadã: 24; implementação integral do PNEDH e do PNDH-3: 29, 36; práticas pedagógicas para participação em espaços colegiados: 30; projetos de extensão voltados para populações específicas: 31 e respeito ao nome social: 35, 37.

As deliberações têm como alvo toda a comunidade escolar, mas as ações contemplam sujeitos que são vulneráveis e historicamente alvos de estigmas e preconceito e as temáticas destacadas estão relacionadas ao não reconhecimento de direitos, de fato, desses sujeitos, os temas são: gênero, raça, etnia, idade e orientação sexual, identidade de gênero, direito a memória e à verdade, diversidade religiosa, laicidade do Estado e inclusão de pessoas com deficiências, distúrbios e transtornos e altas habilidades/superdotação, pessoas obesas, migração e refugiados.

A ampliação do debate acerca do PL 867/2015 (“Escola sem partido”) também faz parte das deliberações aprovadas e na CNPE (2018) é rechaçado, como uma das pautas aprovadas. Essa Conferência, intitulada: Lula Livre, representou uma resposta das organizações sociais a um Estado autoritário e constitui-se como uma pauta de lutas que dá visibilidade às negações da própria Constituição brasileira que define o Estado como democrático e de direitos. No texto, denúncias são apresentadas nesse sentido, como a ausência de temas como identidade de gênero e diversidade sexual na BNCC/MEC.

Duas pautas de lutas abordam diretamente os DH no texto síntese da Conferência: “Pelo respeito à diversidade e pela construção democrática da proposta curricular das escolas – contra a padronização do currículo e o modelo de gestão empresarial nas escolas.” (4) e “Por uma educação pública democrática, universal, laica, inclusiva, gratuita, de qualidade social, antirracista, antimachista, antisexistista, antimisógina, antixenófoba, antilgbtfóbica, e que contribua para a superação da discriminação de pessoas com

deficiência e do adultocentrismo, construída sob a perspectiva do respeito aos direitos humanos e o diálogo com os movimentos sociais.”(8)

A questão que pretendemos debates aqui é: Como trataremos a pauta de lutas definida nessa Conferência no contexto nacional atual?

Memórias das pegadas pedagógicas de Ordalha de Araújo¹

Maria Clelia Pereira da Costa
Universidade São Francisco-USF
cleliasup@gmail.com

Prof^a. Dra. Marcia Aparecida Amador Mascia
marciaaam@uol.com.br

Resumo: Este artigo é um recorte da minha pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. Tem o objetivo de apresentar o trabalho realizado por uma professora que marcou seus alinhavos em diversas escolas de difícil acesso no ex-Território Federal de Roraima. As discussões são embasadas no conceito foucaultiano de cuidado de si (1985). A pesquisa visa construir os discursos que burburinha o trabalho da professora Ordalha. A metodologia compreende uma entrevista realizada com Perla, filha de Ordalha, mulher que apresentou diversos traços de empoderamento, ao resistir ao poder político de uma época, ao gerenciar escolas públicas buscando sua autonomia, formação dos professores leigos, sujeitos que eram enviados para lecionar na instituição, oriundos de vários estados brasileiros. O cuidado de si se constitui pela preocupação com a moradia para os professores, a saúde dos alunos acometidos por malária e pela diversão dos migrantes do assentamento.

Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. O objetivo é apresentar o trabalho realizado por uma professora “Linha dura” que marcou seus alinhavos em diversas escolas de difícil acesso no ex-Território Federal de Roraima. As discussões são embasadas nos conceitos foucaultianos de cuidado de si (1985, 2010, 2006).

O *corpus* principal é composto de uma entrevista realizada com Perla, filha de Ordalha, a primeira Diretora Oficial da Escola de 1º Grau José de Alencar entre 1982-1988.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)-Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

A seguir apresenta-se uma breve incursão pelas obras que inspiraram o trabalho e, na sequência, passamos à análise da entrevista seguida das considerações parciais.

Cuidado de si e o outro

Foucault, em a *Hermenêutica do sujeito*, buscou mostrar o sentido real sobre o cuidado de si considerando que: “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 6). O autor se valeu da obra de Platão, o diálogo de *Alcíbiades*, ao comprovar que Sócrates estimulava os sujeitos a ocuparem-se consigo mesmos, assumindo responsabilidades com os outros e assim se permitiam os cuidados consigo. “O cuidado de si parece, portanto, intrinsecamente ligado a um serviço de alma”... (FOUCAULT, 1985, p. 59).

Sócrates deixa claro que tudo nessa vida tem fim, a juventude, a riqueza, a beleza, portanto, o cuidado de si deve iniciar ainda na tenra idade e não na velhice. Nesse aspecto, Foucault, (2010, p. 50) adverte que o cuidado de si se relaciona de forma “singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo”.

As pegadas pedagógicas de Ordalha

Conhecer os passos silenciosos dessa professora que promoveu os *direitos humanos a educação* em diversas comunidades de Roraima, é relatar seus atos históricos e considerar a educação armas para a construção das memórias e a história desses grupos, ingredientes que vão formar a história de sujeitos desconhecidos em diferentes épocas.

Nas próximas cenas conheceremos os interesses de Ordalha e seus passos silenciosos e sua experiência com a educação roraimense por mais de trinta anos. Ordalha iniciou no magistério aos dezessete anos de idade abraçou a causa, e em seus primeiros anos trabalhou nas malocas dos índios Wapichana, Macuxi e outras, no município de Bonfim, na maloca do Tucano e outras comunidades que organizou, tornando-se uma mulher forte, que venceu muitos preconceitos ao longo da carreira, que percorreu com os pés no chão das escolas.

Conheceu e sentiu na pele a profunda necessidade dos alunos indígenas, que seguiam nus, descalços, doentes pelo frio, falta de higiene com alimentação, o que fez Ordalha trabalhar principalmente pela saúde das crianças e orientação às mães no cuidado com os filhos pequenos. Neste compasso de cuidado, como acreditar que uma adolescente pudesse trazer harmonia, saúde e compartilhar seus saberes numa comunidade indígena em que a mulher não se permitia opinar? Em momentos oportunos, conquistou a amizade e confiança dos Caciques, que detinham o poder sobre as decisões da escola.

[...] essa atividade de ter cuidados com a própria alma deve ser praticada em todos os momentos da vida, quando se é jovem e quando se é velho. Entretanto, com duas funções diferentes: quando se é jovem trata-se de preparar-se para a vida, armar-se, equipar-se para a existência; e no caso da velhice, filosofar é rejuvenescer, isto é, voltar no tempo ou, pelo menos, desprender-se dele, e isso graças a uma atividade de memorização que, para os epicuristas, é a rememoração dos momentos passados (FOUCAULT, 2010, p. 80-81).

Finalmente entende-se o cuidar de si como uma característica peculiar que envolve e percorre as estações da vida humana, e nos prepara para viver a velhice com dignidade sem necessidade de depender totalmente dos outros.

Então depois de anos trabalhando em comunidades de difícil acesso, em escolas indígenas de diferentes etnias, Ordalha foi mandada aos vinte e oito (28) anos de idade, já experiente, e sem escolha, para um novo arcabouço para administrar a Escola de 1º Grau José de Alencar. A princípio se responsabilizou por coordenar a instituição com duas salas de aulas, 176 alunos entre sete e quinze anos, três professoras e uma copeira.

Professora Ordalha parecia estar vivendo uma sucessão de desafios, não somente em assumir a turma de 2ª série com os primeiros alunos do assentamento, sentia-se descalça e nua, no sentido de resolver os dilemas que a envolveu durante sua estadia no território Waimiri atroari², (moradia, garantia de aceitação de seu trabalho, a distância dos filhos, transporte, comunicação, sala lotada etc.), e agenciamento de recursos financeiros da escola.

² As terras Waimiri-Atroari estão situadas na divisa do Amazonas e Roraima no atual Distrito de Jundiá às margens da BR 174.

Ordalha muito se empenhou nas lutas pela ampliação da escola, e mergulhou na formação dos professores leigos que cercavam a instituição, atraídos pela oferta fácil de emprego, oportunidade para quem possuía o ensino primário e tinha interesse em lecionar nos rincões do ex-Território.

Considerações parciais

No contexto do cuidado de si, vamos perceber que este envolve uma diversidade de relações, sejam sociais, coletivas, individuais, além disso, revela a importância de cuidar de si mesmo para ter condições de cuidar do próximo. Para o filósofo francês, “não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (FOUCAULT, 2006, p. 271).

Ordalha não conhecia a palavra “não posso”, e por sua conduta atuou como diretora, professora, vice-diretora e encerrou a carreira como Supervisora da escola Voltaire Pinto Ribeiro, e ali tombou pela morte causada pelo AVC³. Sua história de vida pode ser entendida pelas revelações de uma mulher que não foi heroína, mártir, santa, mas deixou um legado que merece ser conhecido pelas novas gerações pessoas dessa Roraima que têm suas histórias sacudidas pela veracidade dos feitos de uma mulher empoderada em tempo de Ditadura militar.

Referências

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o cuidado de si.** v III 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Hermenêutica do sujeito.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

³ Acidente Vascular Cerebral é a doença que mais mata no Brasil e a que mais causa incapacidade no mundo... Disponível em: <https://www.pfizer.com.br/noticias/O-que-e-acidente-vascular-cerebral-AVC-tipos-prevencao-tratamento>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

____ **Ética, sexualidade, política.** Col. Ditos e Escritos v V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

Educação, diversidade cultural e Direitos Humanos em tempos sombrios

José Dujardis da Silva - APASE/SP
dujard@ig.com.br

Marceline de Lima
Diretoria de Ensino - Região de Bragança Paulista
marceline.lima@hotmail.com

A escola pode, com a introdução das temáticas como cultura, multiculturalismo, corpo, diversidade de gênero e sexual, desigualdade, equidade, diferença, classe, relações étnicas, nos currículos escolares, na gestão escolar e no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino, desenvolver uma prática pedagógica que respeite às diferenças.

Aqueles que não se “enquadram” no modelo descrito por Junqueira (2012), centrado no “adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” tendem a ser discriminados e passíveis de sofrerem diferentes formas de violência por serem considerados diferentes daquilo que socialmente se atribuiu como algo “normal” ou sinônimo de exemplo.

Para Hanashiro & Carvalho (2005), a diversidade cultural

[...] é definida como a representação de pessoas pertencentes a grupos claramente distintos do ponto de vista de suas culturas, vindo a ser a mistura de indivíduos diferentes culturalmente em uma sociedade na qual essas culturas são compartilhadas.

É necessário, para tanto, que a escola elabore e desenvolva um currículo que leve em conta e contemple as diferentes identidades e a diversidade cultural dos alunos. O respeito às diversas culturas existentes é, sem dúvida, um pressuposto e um possível caminho para garantir a inclusão escolar e social.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicadas em 2013 reconhecem as lutas históricas pelos direitos civis e afirmam que a escola precisa garantir o

direito ao tratamento igualitário e às diferenças individuais, inclusive quanto às diferenças de gêneros e de orientações sexuais.

Como afirma Moreira (2001), o multiculturalismo é condição inescapável do mundo ocidental e a educação multicultural é a resposta que se dá a essa condição em ambientes educacionais.

Tendo em vista a diversidade cultural, nossas ações possibilitam o desenvolvimento e emergência de práticas que visam a inclusão e/ou o reconhecimento de grupos sociais minoritários? Incorporam questões multiculturais às discussões e ações escolares?

Este estudo tem como objetivo geral analisar o direito à educação que considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. E objetivos específicos: lutar por uma educação em contexto de diversidade; propor estratégias e ações; respeitar a paridade de direitos; contemplar de forma harmônica tanto a cultura universal quanto a local; educar em um contexto multifacetado, tendo em vista a tensão entre a igualdade e a diferença.

O atual Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, composto de 20 metas, com estratégias a serem atingidas que envolvem questões como promoção da cidadania, respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural e a erradicação de todas as formas de preconceito e discriminação.

Ser sujeito de direitos implica reforçar no cotidiano, por meio de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera política, pela institucionalização do sufrágio universal e da igualdade perante a lei, que a mobilizam para transportar sua dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade (SACAVINO & CANDAU, 2008).

O direito humano à educação passa a integrar o rol de direitos fundamentais que devem ser garantido a todos, ou seja, deve ser garantido o acesso universal, igualitário e de qualidade ao saber e ao conhecimento, ressaltando que somente com tal direito o indivíduo tem condições de ser cidadão e exigir outros direitos fundamentais (DAMASCO, 2008).

A onda conservadora é um prenúncio dos massacres aos direitos sociais e humanos que estão em franca destruição no Brasil. Neste cenário de real ataque aos direitos humanos e a qualquer humano, quem ouse defender a diversidade cultural ou ideias libertárias corre o risco de agressão física. Não é fácil penetrar em tempos sombrios e conservadores que inundam nossas instituições, ainda que a sociedade brasileira jamais tenha sido um berço dos direitos humanos.

Nesse sentido, resolvemos coletar os dados para a pesquisa qualitativa durante um evento promovido em parceria Município e Diretoria de Ensino, na segunda quinzena de novembro de 2017, por ocasião da Semana da Diversidade realizada no Centro Cultural Geraldo Pereira em Bragança Paulista.

Antes do início do evento foram distribuídos aos participantes gestores, professores, alunos e pais, um roteiro a respeito da temática educação, diversidade e direitos humanos, com questionamentos específicos para dois grupos Gestores e Professores (GP) e Pais e Alunos (PA). Os roteiros (60) poderiam ser respondidos no prazo de 15 dias, não necessariamente identificados e encaminhados por e-mail ou impresso, à Diretoria de Ensino. Dos 60 apenas 23 foram encaminhados conforme solicitado.

Como o número de respondentes era pequeno resolvemos implementar o debate em três encontros presenciais, dois deles com pais/alunos e gestores/professores em grupos separados e um último encontro com todos os participantes. Os encontros presenciais foram coordenados por uma PCNP do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino e por um Supervisor de Ensino.

O instrumento metodológico escolhido para essa atividade foi a roda de conversa, que é tipicamente adotada por movimentos sociais e se assemelha aos grupos focais mais comumente realizados em pesquisas acadêmicas. Entretanto, é fundamental observar algumas particularidades como indicam Moura & Lima (2014).

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite

a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA & LIMA, 2014, p. 99).

Esse tipo de pesquisa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. Avaliação da reunião pelos participantes demonstrou que esse quadro acirrado de polarização e estranhamento em relação às diferenças tem produzido práticas de violência e ódio, impossibilitando o diálogo entre os diferentes, além de dificultar a aprendizagem e o convívio democrático nas instituições escolares.

Precisamos de uma pedagogia e de um currículo que estejam centrados não na diversidade, mas na diferença, como propõe Silva (2000), concebida como um processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitem a celebrar a identidade e a diferença, mas que busquem problematizá-las.

O respeito a paridade de direitos configura-se como fator essencial. O reconhecimento do “outro” deve ultrapassar os muros da teoria, para que a alteridade chegue aos alunos na forma de práxis e, principalmente, seja reconhecida nas situações e acontecimentos cotidianos como um valor social e educacional dos mais relevantes. As novas perspectivas de compreensão das diferenças, de olhar para o “outro” com suas distinções tanto aparentes como quanto interiorizadas como a cultural, devem ser objeto de reflexão no campo pedagógico.

Referências

DAMASCO, D. G. de B. **O direito à educação:** atuação das Promotorias de Justiça e de Defesa do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, entre 2001 e 2007. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília: 2008.

HANASHIRO, D. M. M. & CARVALHO, S. G. Diversidade cultural: panorama atual e reflexões para a realidade brasileira. **REAd**, São Paulo, 47. ed, v. 11, n. 5, set./out. 2005.

JUNQUEIRA, Rogério. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R.; PELUCIO, L. (Orgs.) **Discursos fora da ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos**. Annablume Editora, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18. set./ out./nov./dez. 2001.

MOURA, Adriana Ferro & LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014.

SACAVINO, Suzana & CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP & A Editora, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

A autonomia subordinada- uma análise da subversão dos valores educacionais em direitos humanos à serviço de uma educação mercadológica nas escolas da autoria em Campo Grande/MS

Nátali Bozzano
Universidade Federal da Grande Dourados
natalibnunes@hotmail.com

As escolas da autoria, embasadas no Instituto de Corresponsabilidade com a Educação (ICE), também conhecidas como escola da escolha, estão sendo implantadas e ampliadas em Campo Grande/MS. Embora os discursos que norteiam estas escolas estejam ligados a valores como “criatividade”, “participação” e “atuação”, que remetem a uma educação para a autonomia, faz-se necessário investigar se estas narrativas estão sendo subvertidas com a finalidade de produzir um indivíduo “empreendedor de si mesmo”, que internalize valores individualistas e seja subserviente ao capital. Assim, busca-se compreender, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa da temática, qual é o espaço do pensamento crítico, da promoção à diversidade e do debate político nesta escola que está sendo amparada por entidades privadas.

Introdução

As mudanças nas formas de produzir e comercializar exigiram um novo tipo de trabalhador: um indivíduo que seja técnico e que incorpore a ética do capital. Considera-se assim que a categoria trabalho, tomado como a relação entre as forças produtivas e as relações de produção, tem um caráter determinante sobre modelo educacional. Para Neves (2005), para adaptar o indivíduo a este novo modo de produzir, precisou-se de uma nova pedagogia, na qual os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação, são redefinidos de acordo com os interesses privados do capital nacional e internacional. Nesse sentido, a instituição escolar é um artifício importante de coerção e controle que permite à classe dominante transmitir seus ideais e suas ideias sobre o mundo social garantindo a

reprodução da estrutura social existente. Assim, a escola reafirma os valores que reproduzem a lógica do capital e fabricam o tipo de trabalhador necessário aos novos tempos: o trabalhador flexível, multifuncional e “empreendedor de si mesmo”, ou seja, disposto a encarar muitos desafios em nome dos seus objetivos, que, em verdade, são os propósitos das empresas capitalistas.

Considerando que uma educação efetiva em Direitos Humanos deve enfatizar a mudança cultural promovendo valores coletivos de justiça e solidariedade social, é possível promover a educação em Direitos Humanos em um modelo escolar empresarial? O objetivo desta pesquisa é analisar até que ponto os discursos que norteiam a escola da autoria podem, de fato, tornar os alunos críticos e protagonistas. Busca-se entender de que forma os valores propagados por estas escolas são subvertidos para atender aos interesses do capital e de qual maneira a educação está submetendo-se aos interesses privados dos organismos dos mercados nacionais e internacionais.

Desenvolvimento

Para Neves (2005), no decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e do poder, o estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista (NEVES, 2005, p. 26).

Segundo Neves (2005), o novo bloco histórico que foi constituído no início do século XX mantém ainda atualmente suas características essenciais,

No plano econômico, a reprodução ampliada do capital- sob a direção do grande capital, a partir do emprego diretamente produtivo do emprego e da técnica, (...) no plano político, um Estado que intervém nos rumos da produção e nas relações político-sociais com vistas a legitimação dos padrões sociais vigentes (NEVES, 2005, p. 20).

Assim, o estado capitalista deve formar um homem que conforme técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa. Desse modo, para consolidar a hegemonia, o estado vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade (NEVES, 2005, p. 26).

Para Maccabelli (2010), a racionalização da vida social e moral e do mundo instintual das massas não pode ser confinada unicamente à iniciativa dos grupos industriais, mas impõe a organização de uma ideologia estatal de tipo novo adequada as necessidades impostas pelo novo industrialismo. A função do Estado nesta nova conjuntura é, portanto, adequar as normas éticas às exigências de produção.

Dessa Forma, o processo de redefinição das estratégias destinadas a legitimar o consenso em torno da sociabilidade burguesa teve um impulso extraordinário ao ganhar formato e diretrizes diferenciados. Para Melo (2005), para organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o banco mundial com suas agências, o neoliberalismo já está ultrapassado desde 1990:

A necessidade de aprofundar o processo de ocidentalização de uma ótica conservadora do ponto de vista dos interesses do capitalismo de continuar a dominar, determinar, a fazer o mundo a sua semelhança, a semelhança de seu projeto de sociabilidade fez com que a organização e o ritmo de suas ações de planejamento social se ampliassem e se consolidassem. Assim, um novo bloco histórico conservador é gestado. Os organismos sociais lançam mão de estratégias de ação tanto na condução da política econômica quanto na conformação social dos países. O Estado aparece como “mínimo”, mas capaz de garantir tanto uma forma de relacionamento com a ordem social. (MELO, 2005, p. 42).

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a reforma dos sistemas educativos torna-se prioridade, especialmente em países em desenvolvimento, tendo em vista o atendimento às necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas mundiais.

No Brasil, foi com a reforma educacional iniciada por Fernando Henrique Cardoso, que acordos internacionais foram traçados e foram cruciais para a abertura econômica à iniciativa privada. Assim, através de uma racionalidade que tem como pressuposto a

administração eficiente, o governo de FHC criou o consenso de que democracia e o desenvolvimento constituem a essência do discurso.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012):

(...) novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica em mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. A partir daí, os sistemas e as políticas educacionais de cada país precisam introduzir estratégias como descentralização, reorganização curricular, autonomia das escolas, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades dos professores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.45).

Desse modo, controlar, determinar e influenciar o tipo de conhecimento que será produzido nas e pelas escolas é uma tarefa estratégica para permitir a acumulação do capital de maneira eficiente.

Considerações finais

Segundo Benevides (2003), a educação em Direitos humanos deve ser voltada para a mudança cultural. Educar em Direitos humanos significa formar uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Assim, o desafio é transformar práticas, hábitos e valores que coadunem com estes fins. Assim, para a educação ser efetivamente em Direitos Humanos, é necessário formar um cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos (BENEVIDES, 2003, p. 309).

O que foi observado, com a análise de documentos oficiais divulgados pelo Instituto de corresponsabilidade com a educação (ICE), nos resultados parciais desta pesquisa, é que os valores empresariais tomaram conta dos discursos pedagógicos e supra valoriza-se valores individuais em detrimento dos coletivos. Nas diretrizes e nos projetos pedagógicos, não se encontra a promoção à diversidade, a importância do coletivo e valores de justiça e

de solidariedade, mas na contramão, estimula-se princípios individualistas, tais como: projeto de vida, responsabilidade pessoal, sonhos e objetivos.

Com o avanço do neoliberalismo, muito dos espaços de formação de educadores são concebidos para educar profissionais que atuem na reprodução da ideologia da classe dominante, ou seja, para o consenso. No entanto, entende-se que não é possível promover o pensamento crítico e autônomo reforçando a visão mercantilista da educação que tem como objetivo formar um sujeito adaptável ao mercado de trabalho.

Referências

BENEVIDES, Maria Victória. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, Raquel (org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Americanismo e fordismo**. Trad. Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

ICE, **Instituto de corresponsabilidade pela educação**. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha>. Acesso em: 20 mai. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (Orgs.). **Educação escolar: políticas públicas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACCABELLI, Terenzio. A “grande transformação”: as relações entre Estado e economia nos cadernos do cárcere. In: AGGIO, Alberto (org.). **Gramsci no seu tempo**. Brasília: Contraponto, 2010.

MELO, A. S. A. Mundialização da Educação: Neoliberalismo e Social-Democracia no Brasil e na Venezuela. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 2005. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=115&Idioma=pt-br&Esp=25> >. Acesso em: 05 jan. 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

“Tempos de aprender”: o papel da coordenação pedagógica na construção curricular para as turmas do projeto de correção de fluxo nas escolas municipais de Juiz de Fora

Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz – UFJF
brandtluz57@gmail.com

Introdução

Utilizando como referencial a teoria crítica, este artigo visa divulgar os primeiros resultados da pesquisa em torno do projeto de Correção de Fluxo “Tempos de Aprender”, desenvolvido pelas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora/MG. Essa política educacional foi configurada em 2014, a partir de levantamentos e análise de dados das taxas de rendimento do ano anterior divulgados pelo INEP.

Segundo seus documentos norteadores, organizados pela Secretaria de Educação, tal ação busca garantir o direito à aprendizagem de jovens (em sua maioria vivendo na periferia da cidade), que por algum motivo tiveram sua trajetória escolar comprometida. Por isso mesmo, acreditamos na relevância desse projeto, pois “o direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade”. (CURY, 2002, p. 246).

Hoje, depois do processo de redemocratização do país, o sistema educacional apresentou inúmeros avanços. Entretanto, ainda enfrenta vários e sérios problemas em suas instituições escolares como, por exemplo, o baixo rendimento escolar, os altos índices de reprovação e de distorção idade-série. Esta última traz inúmeras inquietações para a escola e uma desmotivação por parte dos educandos.

Ao pensarmos no campo curricular, podemos dizer também que ele é um lugar de constantes disputas. Disputas curriculares, sociais e profissionais e por isso, não está pronto e nem é estático.

Dentro desta perspectiva, o currículo pode ser entendido como uma seleção com características, organizações e critérios próprios, construído historicamente. São também formas culturais ligadas às condições econômicas e sociais característicos de diferentes

classes e segmentos sociais. É o núcleo da escola e por isso, *“um lugar normatizado, politizado e inovado”* (ARROYO, 2013, pág. 13).

Nesta perspectiva, o trabalho da coordenação pedagógica é (ou deveria ser) o de buscar possíveis soluções e uma melhor maneira para trabalhar tais dificuldades dos educandos, bem como, uma melhor metodologia entre os professores.

Por fim, como estruturação do texto, propomos, na parte seguinte, discutir os impactos das políticas públicas educacionais. Na terceira parte e final do texto, tentaremos expor aspectos referentes ao Projeto de Correção de Fluxo “Tempos de Aprender”, alinhados à questão curricular e ao papel da coordenação pedagógica na construção de um currículo dentro de uma perspectiva crítica.

Os impactos das políticas públicas educacionais nos sistemas escolares:

A partir da década de 80 com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, ocorreram várias mudanças em relação à educação. Entre elas, a que garantiu o direito e o acesso à educação de todos os cidadãos, independentemente de sua classe social e, é dentro deste contexto que encontramos a escola e sua relação com os diferentes problemas existentes dentro do espaço escolar.

Nesse sentido, tanto o fracasso escolar quanto a distorção idade-série são problemas que a escola vem enfrentando ao longo do tempo. Ambos apresentam suas raízes em questões sociais e nas desigualdades de oportunidades presentes em nossa história.

Segundo dados lançados pelo INEP em relação ao censo escolar de 2018, percebe-se que houve uma queda de 1% em relação ao ano anterior (20,7% em 2017 para 19,7% em 2018). No entanto, isso representa, ainda em média, 7 milhões de jovens em distorção idade-série. São adolescentes das camadas populares, em maioria do sexo masculino, e cursando as séries iniciais do Ensino Fundamental II. Tal fato traz à tona discussões sobre a entrada, a permanência dos educandos e a qualidade do ensino nas escolas do país. Segundo Arroyo (2011, p. 91):

O acesso à escola, sua permanência nela, tem esses sentidos radicais: a possibilidade de entrar nos espaços negados, de entrar em outros espaços sociais, políticos. Simboliza passar de lugar social, serem reconhecidos. A negação do acesso e permanência à escola e à universidade reproduzem o não reconhecimento do seu direito a lugares legítimos. (...). (ARROYO, 2011, p. 91).

Tratando especificamente da área educacional, as políticas públicas educacionais são frutos de problematizações e demandas das instituições escolares. Entretanto, com a globalização, essas políticas vêm sendo influenciadas pelas ideias e interesses de organismos internacionais e grupos ligados à elite.

Dentro nessa perspectiva, segundo Libâneo (2016), o papel da escola como um espaço de desenvolvimento da capacidade crítica do sujeito está em segundo plano ou até mesmo ausente. Seus conteúdos e procedimentos didáticos/metodológicos estão reduzidos ao mínimo de aprendizagem. Torna-se uma educação apenas como preparação para a força de trabalho. “Como isso, a função do ensino fica reduzida aos conteúdos mínimos, desvalorizando-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino”. (LIBANEO, 2016, p.48).

Arroyo (2011) contribui com esse pensamento ao dizer que se faz necessário repensar a construção de políticas públicas educacionais no sentido de se reconhecer as lutas por espaços, por pertencimento. Deixar de se pensar em políticas compensatórias e pensar em políticas de reconhecimento, de direito.

Portanto, segundo esses autores, é necessário que haja uma mudança na forma de se pensar e estruturar as políticas públicas educacionais de forma que elas se tornem espaços de reconhecimento e afirmação das diferentes culturas e conhecimentos existentes em nossa sociedade.

O projeto de correção de fluxo “tempos de aprender” e a coordenação pedagógica

Dentro do cenário educacional brasileiro, encontramos ainda uma significativa parcela de alunos(as) vivendo em situações de evasão, repetência, abandono e, consequentemente, distorção idade-série.

Dados do Censo Escolar de 2018, divulgados pelo INEP, revelam que em Juiz de Fora, especificamente na Rede Municipal de Ensino, foco da pesquisa, a taxa de distorção é de 25,8% no final do Ensino Fundamental I e de 29,6% no final do Ensino Fundamental II.

Para tentar corrigir esse problema que já apresentava um alto índice em 2014, a Secretaria de Educação (SE) desenhou uma política educacional para combater a defasagem idade-série, que recebeu o nome de “Tempos de Aprender”. Em seu ano de implantação, 2015, teve 25 escolas participantes com 411 alunos do Ensino Fundamental II. Essas instituições de ensino foram convidadas a participar do projeto por terem um número elevado de alunos em distorção.

Após três meses de funcionamento do projeto, e no ano seguinte, 2016, a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora lançou as diretrizes e as orientações para o projeto de correção de fluxo. Tais documentos visavam dar direcionamentos pedagógicos e administrativos às escolas que faziam parte do programa.

Hoje, depois de quatro anos de implementação dessa política pública educacional, o projeto “Tempos de Aprender” atendeu 39 escolas, em um total de 2.302 alunos, em sua maioria do Ensino Fundamental II.

Nesse sentido, ao nos aproximarmos do campo curricular, podemos dizer que é um conceito que está imerso em constantes debates e discussões e, por isso mesmo, sofre inúmeras influências e disputas de acordo com o momento histórico de cada sociedade. Por essa razão, não é neutro e nem inocente. É político, intencional e ideológico. Segundo Grundy (1987), citado por Sacristán (2000), o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de

existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY, 1987, p. 05 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Dentro da visão a coordenação pedagógica surge como uma figura de articulação entre a prática escolar e os saberes científicos. Assume esse papel nos espaços escolares junto com a equipe diretiva, em um esforço de construção do projeto político-pedagógico e, também, de contribuir para a formação continuada do professor(a) e para a sua própria enquanto pedagogo.

O fazer pedagógico do coordenador portanto, perpassa pela capacidade de tomar decisões a partir de discussões coletivas em busca de uma prática educativa que busque uma transformação social. A nosso ver, o coordenador pedagógico também assume o papel de educador, porque é igualmente corresponsável pelo acompanhamento e pela aprendizagem dos alunos, à medida em que auxilia os professores em seu trabalho cotidiano junto aos discentes, tornando-se um suporte para os educadores com novas práticas pedagógicas articuladas com as necessidades advindas do cotidiano escolar.

Considerações finais

Ao pesquisar o papel da coordenação pedagógica na construção curricular de um projeto de Correção de Fluxo como o Projeto “Tempos de Aprender”, torna-se neste atual momento histórico brasileiro, um ato político e ideológico. Isso porque, estamos discutindo práticas pedagógicas que buscam (ou deveriam buscar) dar voz para atores silenciados e excluídos durante muito, por diferentes motivos, do ambiente escolar.

Ao defendermos a figura do coordenador pedagógico como um educador, estamos entendendo que esse profissional ao procurar mediar os conhecimentos trazidos socialmente com os conhecimentos trazidos pelos alunos e pela equipe escolar possibilita (ou deveria possibilitar) a construção de um processo educativo que vise a humanização dos indivíduos e conseqüentemente, contribua para um processo de emancipação social e política.

Nessa lógica, pensar em um currículo voltado para as culturas dos educandos é passar a ter um novo olhar e uma nova postura frente às diferentes aprendizagens. Tal mudança teórica e metodológica possibilita reorientar escolhas curriculares e procedimentos de ensino. Para Freire (1997), tal postura significa abandonar práticas de educação bancária e assumir uma educação libertadora.

Referências

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: **Aberto**, Brasília, ano 11, nº 53, 1992.

_____. **Currículo, território em disputa**. 1ª ed. Petrópolis; Vozes, 2001.

_____. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**, v. 27, nº01, pág. 83-94, jan/abril 2011

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação. Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, pág.245-262, julho de 2002.

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador Pedagógico: identidade em questão**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra S/A, 1987.

LIBANEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, nº 159, pág. 38-62, jan/mar 2016.

SACRISTÁN. J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. edição. Artmed, Porto Alegre, 2000.

UNICEF, **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Ed. Unicef, Agosto 2018.

Sobre os Organizadores

PEDRO GANZELI é Professor Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no Departamento de Política, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE). Coordenador do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação/UNICAMP. Mestre e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação/UNICAMP. Membro da diretoria da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), gestão 2019/2021. Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas Direito à Educação, Planejamento Educacional e Gestão Escolar.

CRISTIANE MACHADO é docente no Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais - DEPASE - na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Vice coordenadora do Laboratório de Gestão Educacional - LAGE. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP - Universidade de São Paulo (2003), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (1995) e Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela PUC Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1991). Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas Gestão Educacional e Avaliação Educacional.

ANDRÉIA SILVA ABBIATI é docente da área de Educação/Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus São João da Boa Vista e pesquisadora do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE/UNICAMP). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (2019), Mestre em Educação pela UNIMEP (2008), Especialista em Gestão da Rede Pública pela USP (2011) e em Gestão Educacional pela UNICAMP (2006), Licenciada em Ciências com Habilitação em Matemática pelas Faculdades Integradas Maria Imaculada (1994) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Amparense - UNIFIA (1998). Desenvolve pesquisas relacionadas às temáticas Direito à Educação, Educação (em Tempo) Integral e Planejamento Educacional.

Sobre os Autores

ADRIANA GAVIÃO BASTOS DE OLIVEIRA possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005), doutora em Educação pela UNESP (Araraquara). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais no curso de Pedagogia e da pós-graduação em Psicopedagogia da PUC-campus Poços de Caldas. Coordenadora da Universidade Aberta da Maturidade da Universidade do Estado de Minas Gerais na Unidade de Poços de Caldas.

ADRIANA PEREIRA DA SILVA é Doutorada em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016), mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (1998). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire, Cultura, Alfabetização, Currículo e Práticas Pedagógicas.

ADRIANO BORBA CORREA é Doutorando no P.E.P.G. em Educação: História, Política, Sociedade e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de SP no curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP-PUC), MBA Gestão Escolar - Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Anhembi Morumbi (2011), Graduação em Letras-Língua e Literatura Inglesas pela Universidade Anhembi Morumbi (2005). Licenciatura em História pela UNIMES -Universidade Metropolitana de Santos e Pedagogia pela UNINOVE- Universidade Nove de Julho (2010), Professor PEB II- Efetivo em Inglês e História. Atua como Diretor de Escola na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

ALESSANDRA DE MELO SILVA é graduanda do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Poços de Caldas, no terceiro núcleo formativo. Participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no período de Agosto de 2018 à Fevereiro de 2019. Integrante do grupo de estudos "Pedagogia no Espaço Não Escolar", da referida instituição, desde Agosto de 2018 até os dias atuais. Bolsista do projeto

de extensão "As contribuições da Pedagogia na educação não formal com idosos" pelo PAEx/UEMG.

ALICE REZENDE SILVA é Mestranda em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). É graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (2004). Adquiriu título de especialista em "Psicopedagogia Institucional e Clínica" - Pós-Graduação "Latu-Sensu" pela FATECE (Faculdade de Tecnologia e Educação). Possui, também, especialização em Linguagem Brasileira de Sinais. Atua na área da Educação, nas modalidades Educação Infantil, Fundamental e Integral, como Coordenadora Pedagógica.

ALINE GABRIELE PEREIRA possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Doutorado em andamento pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Poços de Caldas, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão escolar; gestão democrática; sala de aula; coordenação pedagógica; educação a distância.

ANA MARIA BROCHADO DE MENDONÇA CHAVES é professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), na unidade de Poços de Caldas. Licenciada em História (PUCMinas), mestre em Ensino Superior (PUCCampinas) e doutora em Educação (USP). Realiza pesquisas na temática da formação de professores das escolas públicas, e atua como coordenadora colaboradora de área do PIBID - Licenciatura em Pedagogia. Membro de Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Pública (NEPEP).

ANA PAULA FAUSTINO-FERBER é Mestra Profissional em Formação de Gestores Educacionais pela Universidade Cidade de São Paulo (2017). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Católica Dom Bosco (2014). Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2017), Licenciatura em Dança pela Faculdade Paulista de Artes (2013) e Graduação em Tecnologia em Informática pela Unicamp - Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente é Assistente em Administração do IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

ANDRÉIA SILVA ABBIATI é docente da área de Educação/Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus São João da Boa Vista e pesquisadora do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE/UNICAMP). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (2019), Mestre em Educação pela UNIMEP (2008), Especialista em Gestão da Rede Pública pela USP (2011) e em Gestão Educacional pela UNICAMP (2006), Licenciada em Ciências com Habilitação em Matemática pelas Faculdades Integradas Maria Imaculada (1994) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Amparense - UNIFIA (1998). Desenvolve pesquisas relacionadas às temáticas Direito à Educação, Educação (em Tempo) Integral e Planejamento Educacional.

ARIANE RODRIGUES DE ANDRADE é Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais- Poços de Caldas. Auxiliar Administrativo III na escola Instituto Educacional São João da Escócia.

CAIO CABRAL DA SILVA é Doutorando e mestre em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-UNIFESP), com Especialização lato sensu em Gestão Pública pela Faculdade Internacional Signorelli (FISIG) e Graduado em Bacharelado e Licenciatura Plena em Filosofia (EFLCH-UNIFESP). Atua como Técnico em Assuntos Educacionais na Coordenadoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP), é membro da equipe de Marketing Científico da Revista Sinergia (Área Temática: Multidisciplinar - ISSN: 2177-451X), membro do conselho editorial da Revista de Extensão Compartilhar (ISSN: 2526-3900), apoio ao comitê editorial da Fineduca: Revista de Financiamento da Educação (ISSN: 2236-5907), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (GEPPEGE-UNIFESP) e do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Diversidade (IFSP).

CAMILA SANTOS CORNELO é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Atualmente é Mestranda em Educação pela mesma universidade.

CARLA DO CARMO SOUZA é Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2018), Especialista em Coordenação Pedagógica (UFOP 2015); Designer Instrucional em Educação a Distância pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI 2014);

Desenvolvimento Humano no Contexto da Saúde e Educação (UFJF). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2001). Possui experiência na educação, atuando na Coordenação Pedagógica, desde ano de 2003 e Docência (Educação Básica) pela Prefeitura de Juiz de Fora desde 2007.

CARLA REGINA GONÇALVES DE SOUZA é Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Mestra em Educação pela UNIMEP-Piracicaba (2000). Especialização em Ciências do Esporte pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (2015). Graduação em Letras Português/Espanhol pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2007). Graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1990). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Botucatu (1993). Atualmente é supervisora educacional da Prefeitura Municipal de Campinas.

CAROLINE COSTA SILVA CANDIDO é Graduada em Comércio Exterior pela Faculdade de Tecnologia Internacional (2011); Especialista em Gestão Avançada de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2016). Atualmente, é Graduanda do curso de pedagogia pela UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais.

CELI ESPASANDIN LOPES possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade de Taubaté (1985), graduação em Licenciatura Plena Em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Guaratinguetá (1987), Aperfeiçoamento em Matemática Pura pelo IMECC/UNICAMP, Especialização em Modelagem Matemática no Meio Ambiente pela UNESP/Guaratinguetá, mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e pós-doutorado na The University of Georgia (UGA) com financiamento Fapesp (2008). Atualmente é Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Cruzeiro do Sul e Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

CÍNTIA DE OLIVEIRA SANTIAGO DOS REIS é Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP e Cientista Social formada pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Atualmente trabalha como Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Porto Feliz e também ministra aula de Metodologia Científica, Ética, História e Sociologia da Educação para estudantes de pós-graduação em Gestão Escolar, Direito Educacional e Livre Docência do Ensino Técnico e Superior no Centro Desenvolvimento Educacional de São Paulo – CDESP.

CRISTIANE MACHADO é docente no Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais - DEPASE - na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Vice coordenadora do Laboratório de Gestão Educacional - LAGE. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP - Universidade de São Paulo (2003), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (1995) e Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela PUC Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1991). Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas Gestão Educacional e Avaliação Educacional.

DANIELE OLIVEIRA DINIZ é Graduada em Farmácia pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Discente no último ano do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade de Poços de Caldas. Bolsista de Iniciação científica, tendo como tema de pesquisa o Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Pública de Ensino de Poços de Caldas e região (PAPIN): - OFERTA III. Discente participante do grupo de pesquisa NEPEP- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Pública, da Universidade do Estado de Minas Gerais.

DEJANIRA FONTEBASSO MARQUESIM é professora alfabetizadora durante 13 anos, atualmente é Supervisora Educacional do Município de Campinas. Mestre em Educação pela UNICAMP e atualmente cursa o doutorado na mesma instituição no Grupo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas, Educação e Sociedade. Foi professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta. Participou da elaboração do Projeto Piloto de Educação Integral do Município de Campinas acompanhando diretamente a EEI Padre Francisco Silva.

ELIETE MARTINS CARDOSO DE CARVALHO possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araçatuba (1988), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002), doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, SP (2010). Atualmente se dedica a pesquisar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e os impactos na Educação.

ERIC FERDINANDO KANAI PASSONE é formado em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1997-2002); Mestre e Doutor em Educação pela Unicamp (2005-2012). Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Vice Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade da Cidade de São Paulo, além de Pesquisador Associado ao Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Universidade de Campinas.

FELIPE WILLIAN FERREIRA DE ALENCAR é Graduado em Pedagogia pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-Unifesp). Membro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), da Rede Escola Pública Universidade (REPU) e, desde 2010, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (Geppege). Atualmente é professor de educação de jovens e adultos da Prefeitura de São Bernardo do Campo e participa da pesquisa Política educacional na rede estadual paulista (1995-2018), financiada pela Fapesp.

GLÁUCIA PIACENTINI é Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Araraquara/SP (2018). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB - Campo Grande/MS (2014). Graduada em Letras - Licenciatura em Português pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP - Piracicaba/SP (2011) e Letras - Licenciatura em Inglês pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP - Piracicaba/SP (2008). Atualmente é professora de língua inglesa, língua portuguesa, escrita científica, coordenadora pedagógica, consultora e formadora educacional na LUMINIS Educare; Assessora do Programa de Ensino Bilíngue do Colégio Piracicabano - Rede Metodista; Professora de Comunicação e Expressão na Escola de Engenharia de Piracicaba - EEP - Piracicaba/SP.

HELENA SILVA DE OLIVEIRA possui Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, pela Universidade de Araraquara (UNIARA), Licenciada em Pedagogia com Administração e Supervisão escolar, pela Associação Jaboticabalense de Educação e Cultura (Faculdade de Educação São Luís) - Jaboticabal, SP. É especialista em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais - Área Educação, pela Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho (FCLCAR/ UNESP) Araraquara, SP, em Educação de Jovens e Adultos - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) São Carlos, SP, em Educação à Distância: Fundamentos e Estratégias para a Docência Universidade de Araraquara (UNIARA). Atua como Coordenadora Técnica da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal da Educação, Araraquara, SP.

HERCULES GUIMARÃES HONORATO é Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão, ano de conclusão 2012. Doutor e Mestre em Política e Estratégia Marítimas pela Escola de Guerra Naval (EGN), anos de conclusão, respectivamente, 2007 e 1999. Especialista em Logística e Gestão Internacional pelo Instituto COPPEAD de Administração, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), anos de conclusão, respectivamente, 2009 e 2007. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto a Vez do Mestre (IAVM), da Universidade Cândido Mendes (UCAM), ano de conclusão 2008. Bacharel em Ciências Navais, com habilitação em Administração de Sistemas, pela Escola Naval, ano de conclusão 1982. Integrante do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra (ESG) de 2009 a 2012, retornando à instituição em nov. de 2017; Chefe da Divisão Psicossocial desde junho de 2018 e professor do Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia (CAEPE). Professor da Escola Naval de 2012 a out. de 2017 das Disciplinas de Metodologia da Pesquisa e Introdução à Logística Naval.

IZAURA NAOMI YOSHIOKA MARTINS possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (2000), graduação em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Pires (1990), graduação em Espanhol pelo Centro Universitário de Santo André (2007) e mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014), doutoranda em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora de educação básica da Prefeitura Municipal de Mauá e orientador pedagógico da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo.

JOÃO PAULO SILVA é Mestrando em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (Conceito CAPES 5). Membro do Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas na Educação Básica (PRAPEB) pela Universidade Cidade de São Paulo. Pós-graduação lato sensu: Psicopedagogia Clínica e Educacional - UNINOVE (2015). Graduações: 1. Licenciatura em Filosofia - FACEL (2006); 2. Bacharel em Teologia - CEBAK (2011). 3. Licenciatura em Matemática - FASVIPA-AL (2014). 4. Licenciatura em Pedagogia - UNINOVE (2017).

JOSÉ DUJARDIS DA SILVA é Mestre em Educação pela Universidade São Francisco e Doutor Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Supervisor de Ensino aposentado. Membro da APASE.

JÚLIO CÉSAR AUGUSTO DO VALLE possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade de São Paulo (2012), onde também se titulou Mestre (2015) e Doutor (2019) em Educação. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática (GEPEm) desde 2012, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua na formação de professores no Instituto Superior de Educação de São Paulo (ISESP). Em janeiro de 2017, aceitou o convite para se tornar Secretário de Educação e Cultura de Pindamonhangaba, tornando-se, em 2019, Secretário Municipal de Educação, após a reorganização administrativa das áreas.

JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA é professora e pesquisadora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Participa do Grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente da Linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM). Coordena o grupo de estudos GECOPEF - Grupo de Estudos Calaborativos de Professores do Ensino Fundamental - com a participação de gestores e professores. Possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001).

KARLANE HOLANDA ARAÚJO é Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Profa. Ma. em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. É especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em Educação Especial e Metodologia do Ensino Fundamental e Médio. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de

Fortaleza (1998) e Pedagogia pela Faculdade INET (2013). Participa do Grupo de Pesquisa Educação e Psicanálise da UNIB e do Grupo de Pesquisa LEPSI - Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância. USP-UFMG-UFOP-UNIFESP da USP, com registro no CNPQ. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, desde julho de 2017. Atua como vice coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) - Campus Paracura.

LAÍS BAPTISTA MARIM é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e bolsista CNPq. Possui graduação em Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Piracicaba - FATEC (2013) e também em Letras com ênfase em Língua Portuguesa pela UNIMEP (2017).

LUCELAINE BORGES ZAMPOLIN é Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

LUCIANA DE OLIVEIRA FERREIRA é Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Lorena (2008) e Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1995). Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Diretora Pedagógica da rede municipal de ensino de Pindamonhangaba. Professora da Faculdade Anhanguera - Pindamonhangaba, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia, terapeuta comunitária e educadora social, atuando principalmente nos seguintes temas: cuidado, formação e autoconhecimento.

LUCIANA VENDRAMEL DE OLIVEIRA possui Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Assis (2002), Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2010) e Especialização em Língua Portuguesa pela Unicamp (2011). Atualmente é Orientadora Pedagógica do Ensino Fundamental II e EJA na Rede Municipal de Campinas e mestranda no programa do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UNICAMP.

MARCELINE DE LIMA é Mestre em Educação e Currículo pela PUC de São Paulo. Professora Coordenadora de Ciências do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino - Região de Bragança Paulista.

MARCIA APARECIDA AMADOR MASCIA possui Pós-Doutoramento pela Universidade de Wisconsin-Madison, no departamento de Curriculum and Instruction, com bolsa FAPESP (2015). Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP (1999) e Doutorado-Sanduiche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1998). Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP (1992) e Graduada em Letras pela UNESP (1979). Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, atuando na linha de Educação, Linguagem e Processos Interativos, da Universidade São Francisco, Itatiba.

MÁRCIA APARECIDA JACOMINI é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2008). Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2018), com estágio na Fondazione Istituto Gramsci, Roma, Itália. Graduada em Pedagogia com especialização em psicopedagogia pela PUC-SP (1990-1997). Professora Associada de graduação e pós-graduação do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) - Campus Guarulhos. Desenvolve pesquisa em Políticas Públicas para Educação e Gestão Educacional. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (Geppege).

MARCIA CRISTINA DE OLIVEIRA é Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação, pela Universidade de São Paulo. Possui Especialização em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais, pela Universidade Federal de Minas Gerais, e, Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos a Distância, pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é Doutoranda em Educação na UNICAMP-SP. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais no CEFET-RJ.

MARIA BETANEA PLATZER possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), Mestrado em Educação Escolar e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCLCAr/UNESP). É especialista em Linguística de Texto e Ensino (FCLCAr/UNESP) e em Educação a Distância (SENAC/Minas). Atua como professora nos cursos de Graduação em Pedagogia e Biologia e é integrante do corpo docente do curso de Mestrado Profissional (Stricto Sensu) em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (UNIARA) - Araraquara, SP.

MARIA CLELIA PEREIRA DA COSTA é Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima-UFRR (2001). Especialista em Educação Interdisciplinar- Instituto de Educação de Cuiaba (2003). Especialista em Gestão Escolar- Universidade Federal de Roraima-UFRR (2010). Especialista em Educação Infantil -UFRR (2012). Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco-Campus Itatiba-SP (2016). Doutoranda em Educação do PPG da Universidade São Francisco Campus Itatiba-SP. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis. Professora Efetiva da rede de Educação Básica do Estado de Roraima.

MARIA DA CONCEIÇÃO CARVALHO BRANDT DA LUZ é Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2018). Graduada em 1996 em Pedagogia pela mesma Universidade Federal e pós-graduação em Psicopedagogia na Faculdades Integradas Simonsen - Rio de Janeiro, (1997). Efetiva na Rede de Ensino Municipal de Juiz de Fora como Coordenadora Pedagógica e Professoras dos Anos Iniciais desde 1998. Atualmente trabalha no Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação, na Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar.

MARIA JOSÉ FERNANDES possui graduação em Geografia pela Universidade do Sagrado Coração (1994). Especialização em Ensino de Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997-1998), Mestrado (2002-2004) e Doutorado (2005-2008) em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004). Atua como Professor Assistente Doutor na Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências - Campus Bauru - Departamento de Educação. É professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara.

MARIA LUCIA MORRONE possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (1969), graduação em Pedagogia pela Faculdade Farias Brito (1973), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997) e doutorado em Educação História Política Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Atualmente é consultora no CEE/SP do Conselho Estadual de Educação - Laboratório de Gestão Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP e professor titular da Universidade Ibirapuera.

MARIANA CAVACA ALVES DO VALLE é Doutoranda, Mestre em Educação e pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente no curso de Pedagogia e coordenadora da Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional no Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte.

MARISA SCHNECKENBERG possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1991), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

NÁTALI BOZZANO é Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD (2018). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (2015). Coordenadora da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS. É responsável pelo projeto Slam Interescolar, que aproxima a escola dos movimentos culturais de poesia de rua. Tem experiência nos estudos de cidades, periferia, segregação e movimentos de resistência. Atualmente é professora da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, ministrando aulas de Sociologia e Filosofia.

NILBO RIBEIRO NOGUEIRA é professor com Doutorado em Educação - Currículo pela PUC-SP (2008), Mestre em Educação - Ensino de matemática e ciências pela USP (2002), Pós-graduação em Psicopedagogia pela UniVap (1995), Graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (1990), Licenciatura em Ciências - Faculdades Osvaldo Cruz (1982), Bacharelado Em Química - Faculdades Osvaldo Cruz (1982). Atualmente é sócio da empresa Nilbo Ribeiro Nogueira e Cia Ltda, onde atua como consultor pedagógico, palestrante, docente, escritor e produtor digital.

PRISCILA FABIANA RODRIGUES TERÊNCIO possui graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010) e graduação em LETRAS pela Universidade de Franca (2003). Atualmente é professor do ensino fundamental e médio da Escola Estadual Professor Mário Nakata e professora ensino fundamental I da Escola Prefeitura de Guarulhos Pixinguinha.

RAFAEL MARTINS é Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp) e estudante especial no Programa de Pós-Graduação PPGFE. Possui formação técnica em Administração (2009) pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) na unidade de ensino Escola Técnica Estadual Bento Quirino. Diretor Executivo Educação União Paulista de Estudantes 2007 - 2009. Membro Discente do Fórum dos Cursos de Formação de Professores das Universidades Públicas Estaduais Paulistas 2017 - 2019. Atualmente pesquisador pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Carlos Chagas CNPq 2019-2020.

RENATA CHRISTIAN DE OLIVEIRA PAMPLIN possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2005) e doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: crianças com atraso, atraso no desenvolvimento, educação especial, inclusão e contexto familiar, metodologia de pesquisa e tutoria em cursos à distância.

RENATO ALEXANDRE OLIVEIRA CANDIDO possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Física pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência em educação especial, com enfoque em teorias de Ensino-Aprendizagem para pessoas surdas. Trabalha com Simulação de Mecânica de Fluidos e Análise Numérica. Atualmente atua como Professor efetivo no Instituto Federal do Sul de Minas - Campus Machado.

RITA DE CÁSSIA ANTÔNIA NESPOLI RAMOS possui Mestrado e Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e ministra aulas de Redação no Colégio Anglo de Piracicaba.

SANDRA MARA FAGUNDES FREIRE é Secretária de Educação, Ciência e Tecnologia do município de Hortolândia/SP.

SEBASTIÃO FERREIRA possui formação em Educação Básica em Escolas do Campo - Ensino Fundamental Anos Iniciais em Escolas Multiseriadas; Ensino Fundamental Anos Finais na Escola Comunitária Rural Municipal de São João Bosco, Jaguaré-ES, Ensino Médio Integrado com Técnico em Agropecuária na Escola Família Agrícola de Jaguaré, Jaguaré-ES. Possui Licenciatura Plena em Educação Física pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Mestrado Em Educação Pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES) e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

TAUÃ CARVALHO DE ASSIS é Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor Substituto da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí no Curso de Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí. Bacharel em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Possui experiência em docência no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, escola de tempo integral, Programa Mais Educação e Plano Municipal de Educação.

TELMA REGINA DE PAULA SOUZA possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1984), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993) e doutorado em Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), no qual obteve Bolsa Sanduíche para aperfeiçoar seus estudos e realizar parte da pesquisa na Università degli Studi di Milano (1996-1997), tendo sido orientada pelo Dr Alberto Melucci. Atualmente é docente da Universidade Metodista de Piracicaba. Membro do Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Piracicaba. Gerenciadora do Observatório de Políticas Públicas dirigidas a Criança e ao Adolescente de Piracicaba. Membro do Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Piracicaba.

VANDERLÉIA GURA é Mestranda em Educação PPGE - UNICENTRO/PR na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste - Campus Universitário de Irati (2012). Especialista em Gestão Escolar (Administração Supervisão e Orientação) pela Faculdade de

Administração, Ciências, Educação e Letras, FACEL, Brasil. Especialização em EAD com Ênfase na Formação de Tutores - Faculdade São Braz. Integrante do grupo de pesquisa intitulado ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO - Universidade Estadual do Centro-Oeste. Professora de Educação Infantil no CMEI Mundo Encantado - Prefeitura Municipal de Teixeira Soares. Tutora a distância do curso de Pedagogia UAB - Universidade Estadual do Centro Oeste - Campus Universitário de Irati.

VANESSA RAMOS RAMIRES BRESSAN é Graduada em Pedagogia com mestrado em Educação ambos pela UFGD. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE/ UNICAMP). Atualmente é Pedagoga Supervisora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus de Ponta Porã-MS, e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas.

WALTER MARTINS DE OLIVEIRA é Doutor em Educação - Universidade Nove de Julho (2018), Mestre em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho (2014), Pós graduado (Lato Sensu) em Psicopedagogia - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itapetininga, possui graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas de Itararé (2006), graduação em Filosofia - Faculdades Associadas do Ipiranga (1987) e graduação em Teologia - Instituto Teológico de São Paulo (1986).

